

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
UPE/UFPB

Ricardo Bezerra Torres Lima

Entendimento, avaliação e implementação
das propostas curriculares estaduais de Pernambuco para a Educação Física:
Jogando contra ou a favor do ensino do esporte?

RECIFE
2017

Ricardo Bezerra Torres Lima

Entendimento, avaliação e implementação
das propostas curriculares estaduais de Pernambuco para a Educação Física:
Jogando contra ou a favor do ensino do esporte?

Tese de doutorado apresentada ao
Programa Associado de Pós-Graduação
em Educação Física UPE/UEPB como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação Física.

Área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

RECIFE
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732e Lima, Ricardo Bezerra Torres.
Entendimento, avaliação e implementação das propostas curriculares estaduais de Pernambuco para a Educação Física: jogando contra ou a favor do ensino do esporte? / Ricardo Bezerra Torres Lima. - Recife, 2017.
224 f.

Orientador: Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCS.

1. Educação física. 2. Currículos - Práticas pedagógicas.
3. Esportes escolares. I. Sousa Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de. II. Título.

UFPB/BC

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A tese "Entendimento, avaliação e implementação das propostas curriculares estaduais de Pernambuco para a Educação Física: Jogando contra ou a favor do ensino do esporte?"

Elaborada por Ricardo Bezerra Torres Lima

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do grau de DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração Cultura, Educação e Movimento Humano, na linha de pesquisa Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física.

Data: 30/11/2017

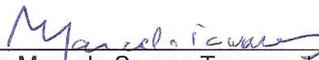


Prof. Dr. Mauro Virgílio Gomes de Barros
Coordenador do Programa Associado de
Pós-Graduação em Educação Física
UPE/UFPA

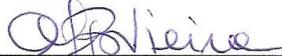
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior (Orientador)
Universidade de Pernambuco



Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo
Universidade de Pernambuco



Prof. Dr. Ana Luiza Vieira
Universidade Federal Rural de Pernambuco



Prof. Dr. Sávio Assis de Oliveira
Faculdades Salesianas do Nordeste



Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Para minha mãe Eulina, por ser a professora mais dedicada a mim e, por isso, minha preferida há quatro décadas.

E para meu pai, José Alberto (*in memoriam*), por ter feito o suficiente para ser hoje uma saudosa lembrança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por prescindir da ciência para ser uma verdade universal e por ter me dado, entre inúmeras outras, todas as graças abaixo.

A minha mãe e meu pai (*in memoriam*), pelas lições de amor, bondade e honestidade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior, pela ajuda inestimável neste percurso e por me manter acreditando que é possível aliar competência, irreverência, bom humor e jovialidade à missão de professor.

Aos preclaros membros da banca examinadora, Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo, Prof^a Dr^a Ana Luiza Vieira, Prof. Dr. Sávio Assis de Oliveira, Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida e, porque não, a Prof^a Dr^a Suraya Darido pela fineza, cordialidade e pelas valiosíssimas contribuições neste processo de construção de mais uma contribuição para a Educação Física.

Aos Prof. Dr. Raul Siqueira Lopes e Prof^a Dr^a Livia Tenório Brasileiro, pela aceitação e disponibilidade como suplentes das bancas examinadoras e pelos ensinamentos de ontem, hoje e sempre.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de chegar onde poucos chegam neste país de oprimidos.

À gestora da escola que serviu de campo de pesquisa e aos professores de Educação Física que cederam entrevistas para este estudo, pela receptividade, cordialidade e pelo compartilhamento dos sentimentos e experiências que jamais serão esquecidos.

Aos alunos que cederam entrevistas, pela disponibilidade e pela diversidade de olhares que ajudaram a ampliar e enriquecer esta investigação.

Ao corpo docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, pelas inestimáveis contribuições a este processo de formação que ainda não terminou.

À minha família, por estar presente, ainda que às vezes distante, em especial às tias Eunice, Eugelina e Jovezy por ocuparem o cargo de mães substitutas há 40 anos.

A Verônica, pelas emoções e sensações inesquecíveis que me faz sentir desde que a conheci; pelo amor que construiu junto comigo e pela paciência em esperar por esse momento que finalmente chegou;

A Enide, pelas doces e amargas lições compartilhadas que me fizeram um professor e um homem melhor e que não conseguiram diminuir a grandeza do meu amor, apenas mudando-o conforme o destino quis;

A Cibelli, pelo carinho, amor e pelas orações junto com sua mãe, que certamente me ajudaram em um marco inesquecível da minha vida profissional, e para quem hoje uso a mesma forma de 2012 para registrar um amor diferente, com esperança de que ele possa nos reaproximar na proporção cabível às circunstâncias e à distância que nos separa, para que os “20 anos” pelos quais nos conhecemos possam continuar sendo contados;

A Nayana, pelo companheirismo tão previsto nos destinos traçados que nos levou à missão de professores universitários no mesmo departamento, como também pelo exemplo de personalidade, caráter e competência que ainda me ensinam e encantam.

A Stella, por estar sempre por perto e pelo carinho de quase uma década.

A Débora, cuja nobreza de coração provou que foi mais que justo o “título de nobreza” que lhe dei.

Aos colegas do ETHNÓS – Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes da Universidade de Pernambuco, que tenho orgulho de compor, pelos instantes de aprendizado que me proporcionaram, contribuindo grandiosamente para meu progresso profissional e pessoal.

Aos colegas da turma 2013/2017 do Doutorado em Educação Física, pelas discussões, aprendizados e momentos vividos, deixando mais divertido este período.

Aos integrantes do Atlético Clube Mestrado 2011/2012, Gerefson, Rodrigo, Alúcio, Leone e Annelise – que subiram de divisão junto comigo para formar o atual Atlético Clube Doutorado 2013/2017 – e hoje, aposentados por invalidez devido às entradas violentas das(os) zagueiras(os), me acompanham com mais ou menos proximidade pelas circunstâncias da vida, mas sempre testemunhando, me ajudando a reerguer após os fracassos e aplaudindo gloriosas e saudosas memórias como incansável jogador-artilheiro/técnico deste invencível time.

“É a nossa vida interior, as coisas que fazemos e dizemos que influenciarão nossos alunos e os tornarão homens.”

James Naismith (1861 – 1939), criador do basquetebol

RESUMO

A Educação Física sempre enfrentou diversos problemas na busca por consolidação como área de conhecimento. Como disciplina escolar, seu caminho não poderia ser diferente. Historicamente, ela tem se caracterizado, entre outros aspectos, pela hegemonia do esporte como conteúdo e pela ausência de sistematização de seus conteúdos de ensino. A partir da ampliação da discussão e do repensar desta área durante a crise da Educação Física, diversos paradigmas foram revisitados e modificados e muitos avanços conquistados. Todavia, os antigos problemas relativos à esportivização do currículo da Educação Física escolar e sua carência por sistematização permanecem. Buscando superar estas questões em âmbito estadual, foram elaboradas as Orientações Teórico- Metodológicas – OTM – para a Educação Física na rede pública de ensino básico estadual em Pernambuco e subsequentemente os Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco – PCPE, juntamente com os Parâmetros em Sala de Aula – PSA. Porém, apesar destes avanços, estudos mostram que algumas práticas docentes ainda registram ausência de sistematização das aulas de Educação Física. Em tais aulas, o esporte se apresenta como conhecimento mais recorrente, com conteúdos delimitados por escolha do professor e/ou dos alunos e frequentemente se restringindo ao ensino de poucas modalidades tradicionais, chegando até ao abandono pedagógico por parte do professor. Assim, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais os entendimentos e avaliações acerca da implementação das OTM e dos PCPE na sistematização do ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais de Pernambuco? Diante disto, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os entendimentos e avaliações acerca da implementação das OTM e dos PCPE na sistematização do ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física na escola pública estadual em Pernambuco. Metodologicamente, o estudo analisou o tema à luz do método descritivo qualitativo com base na hermenêutica-dialética. O caminho para a compreensão do tema utilizou de estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas com docentes e discentes de Educação Física da rede pública estadual de ensino básico de Pernambuco e da observação de aulas desses sujeitos. Através da análise de conteúdo destas fontes foi possível verificar que as OTM e os PCPE, reforçados pelas sugestões práticas trazidas pelos PSA, são subsídios suficientes para que o ensino do esporte na escola supere os problemas de hegemonia de conteúdo e de manutenção de uma perspectiva de ensino a partir da dimensão do rendimento ou falta de comprometimento por parte dos professores. Entretanto, quando se inserem em um cenário de infraestrutura inadequada e falta de apoio e de acompanhamento pedagógico da gestão escolar, somado a uma evidente desmotivação e conseqüente afastamento da formação continuada, os professores adotam um comportamento de oposição, resultando no abandono pedagógico dos alunos, realizando uma prática pedagógica completamente distanciada das propostas curriculares, não somente no que se refere aos princípios teórico-metodológicos associados à perspectiva de Educação Física expressa nos documentos, como também com relação ao total afastamento da sistematização dos conteúdos previstos pelas proposições curriculares, culminando em momentos em que sequer ministram aulas enquanto estão na escola, onde somente se concede tempo e espaço pedagógicos para que os discentes executem, quando o fazem, as práticas corporais que mais lhes convém, com os professores atuando apenas no monitoramento destas atividades.

Palavras-chave: Educação Física; currículo; esporte; prática pedagógica.

ABSTRACT

Physical Education has always faced many problems in search for consolidation as a science field. As a school subject, the path could not be easier. Historically, it has been characterized, among other aspects, by the hegemony of sports as a content and by the lack of systematization of its contents. From the widening of the discussion and rethinking of the area during the crisis of Physical Education, many paradigms were revisited and changed, as well as many achievements were conquered. However, former issues related to emphasis on sports in school Physical Education and its lack of systematization remain. Searching for overcoming these issues state-wide, the Theoretical Methodological Orientations – TMO – for Physical Education in the public basic education system in the state of Pernambuco were elaborated, followed by the Curricular Parameters for Physical Education in Pernambuco – CPPE, alongside the In-Class Parameters – ICP. However, in spite of these achievements, studies show that some teacher practices still register lack of systematization in Physical Education classes. In these classes, sports are the most occurring knowledge, with contents selected by teachers' and/or students' choice and frequently restricted to the teaching of few traditional types, even reaching pedagogical abandoning by teachers. Therefore, the following research problem is raised: What are the comprehensions and evaluations about the TMO and CPPE in the systematization of the teaching of sports in Physical Education as a curricular subject in state public schools in Pernambuco? In these terms, this research had the general objective of analyzing the comprehension and evaluations on the implementing of TMO and CPPE in the teaching of sports in Physical Education on the state public school system in Pernambuco. Methodologically, this study was a qualitative descriptive research built on the hermeneutical-dialectical basis. In order to comprehend the theme, bibliological studies, documental analyzing, interviews with Physical Education teachers and students from the public basic educational system were conducted, as well as class observation. Through content analysis over the data sources, it was possible to verify that the TMO and CPPE provide enough subsidies for the teaching of sports in a way that could overcome issues such as the hegemony of contents and the maintenance of a teaching perspective based on the high performance training model or lack of commitment from teachers. However, when inserted in a scenario of weak infrastructure and lack of support from pedagogical coordination and directors, added to an evident lack of motivation and a subsequent leave from the continued teachers education, teachers adopt an opposition behavior, resulting in the pedagogical abandoning of students, performing a pedagogical practice that is completely distant from the curricular proposals, not only referring to theoretical-methodological principles associated to the Physical Education perspective that is expressed in the documents, but also related to the to a complete distancing of content systematization included in curricular proposals. This leads to moments in which teachers event conduct classes while at school, where they only deliver pedagogical space and time for students to do – when it eventually happens – the corporal practices that are more convenient to them, with teachers only monitoring these activities.

Key-words: Physical Education; curriculum; sports; pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos resultados dos contatos com os professores selecionados.....	36
Quadro 2 – Realidade das escolas de ensino fundamental e médio visitadas.....	39
Quadro 3 – Temáticas \longleftrightarrow Categorias Empíricas	42
Quadro 4 – Conceitos das categorias empíricas	42
Quadro 5 – Indicadores para a Análise de Conteúdo	43
Quadro 6 – Categorias empíricas, unidades de contexto e de registro e respectivas legendas para a análise de conteúdo das entrevistas	44
Quadro 7 – Temáticas a partir da entrevista com os professores	46
Quadro 8 – Temáticas a partir da entrevista com os alunos	48
Quadro 9 – Dados dos professores acerca da formação inicial e ingresso na carreira docente.....	101
Quadro 10 – Comparativo entre os conteúdos anotados nos Diários de Classe e os conteúdos ministrados durante o período de observação das aulas	160
Quadro 11 – Alunos entrevistados e suas inserções na escola	165
Quadro 12 – Disciplinas por ordem de preferência para alunos entrevistados.....	173
Quadro 13 – Ocorrência dos temas da cultura corporal e classificação de importância e engajamento por parte dos alunos	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PCPE	Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco
PEE	Práticas Esportivas Escolares
PSA	Parâmetros em Sala de Aula

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – O ESPORTE COMO OBJETO DE ESTUDO: DAS ESCOLAS INGLE SAS ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS	19
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA	31
2.1 <i>Fundamentos da pesquisa</i>	31
2.2 <i>Percursos, coletas e sujeitos da pesquisa</i>	33
2.3 <i>Procedimentos e categorias para a Análise de Conteúdo</i>	41
CAPÍTULO III – ENTENDIMENTOS E AVALIAÇÕES ACERCA DA IMPLEMENTA- ÇÃO DAS RECENTES PROPOSTAS CURRICULARES A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA	49
3.1 <i>Diálogo com os documentos curriculares</i>	50
3.1.1 <u>A Educação Física e o esporte nas recentes propostas curriculares em Per- nambuco</u>	50
3.1.2 <u>Concepção de Educação Física nas recentes propostas curriculares em Pernambuco</u>	50
3.1.3 <u>O entendimento acerca do esporte nas recentes propostas curriculares em Pernambuco</u>	55
3.2 <i>Diálogo com a bibliografia</i>	63
3.2.1 <u>Esporte e Educação Física: Lances de um jogo... Amistoso?</u>	63
3.2.2 <u>Desprestígio da Educação Física na escola e legitimação pelo esporte</u>	70
3.2.3 <u>Começa o jogo: a escola pública contra ou a favor das propostas curriculares para a Educação Física?</u>	77
CAPÍTULO IV – O ESPORTE EM CAMPO: REFLEXÕES DA PRÁTICA CURRICU- LAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	101
4.1 <i>O que dizem os professores</i>	101
4.1.1 <u>Compreensões sobre o esporte e suas relações com as elaborações curricu- lares</u>	102
4.1.2 <u>Questões didático-metodológicas do ensino do esporte no currículo escolar</u>	114
4.1.3 <u>Formação e atuação docentes para além do esporte como conteúdo cur- ricular</u>	118

4.2	<i>O que fazem os professores e seus alunos</i>	142
4.2.1	<u>Composição das turmas diante do tema esporte</u>	142
4.2.2	<u>Questões didático-metodológicas das aulas de esporte</u>	147
4.2.3	<u>Os sujeitos e a escola para além do esporte</u>	161
4.3	<i>O que dizem os alunos?</i>	165
4.3.1	<u>Compreensão acerca da aula de Educação Física</u>	165
4.3.2	<u>Questões didático-metodológicas acerca da ação do docente</u>	177
4.3.3	<u>Formação discente para além do esporte como conteúdo curricular</u>	183
	CONCLUSÕES	185
	REFERÊNCIAS	191
	APÊNDICES	200
	ANEXOS	220

INTRODUÇÃO

2007. O cenário é a atuação de um grupo de colegas acadêmicos em escola pública estadual no Recife que era campo de intervenção da disciplina curricular de Estágio Supervisionado, componente do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. O autor deste estudo conduzia a intervenção e questionou aos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental: – “Alguém sabe o que é basquetebol?”. De aproximadamente vinte crianças presentes, somente umas cinco levantaram as mãos. Solicitado a responder em voz alta, um dos alunos disse: – “É aquele jogo que tem uma rede no meio e ficam jogando a bola por cima de um lado pro outro”. O então graduando em Educação Física problematizou: – “Isso não é voleibol, não?”. Todos os alunos da turma responderam afirmativamente. – “Alguém sabe o que é o basquetebol, então?”, repetiu-se a pergunta. Desta vez, o silêncio imperou. Alguma coisa parecia estar errada na Educação Física daquela turma; talvez daquela escola toda; ou pior... Então, ficaram algumas interrogações.

2009. O então acadêmico de Educação Física supracitado já era professor substituto em seu primeiro dia de aula das disciplinas Basquetebol I, componente obrigatório do primeiro semestre do antigo currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Terminadas as atividades do dia de abertura da disciplina, alguns “calouros”, vindos de diversas regiões do estado, abordaram espontaneamente o professor, externando algo que os intrigava e que se expressava repetidamente na seguinte frase: – “Professor, eu estou meio preocupado com esta disciplina porque eu nunca joguei basquete na minha vida!”. Para que não restasse dúvida, o professor perguntou: – “Nunca? Jamais? Nem na escola?”. Diante da negativa que se confirmava, alguma coisa parecia estar errada na Educação Física que aquela turma teve; talvez na Educação Física nas escolas que aqueles alunos frequentaram; ou pior... Então, ficaram algumas interrogações.

2012. Intrigado pelo cenário acima, o então professor substituto conduzia seus estudos de mestrado, que buscaram analisar os fatores que contribuíam para a exclusão do basquetebol como conhecimento da disciplina curricular Educação Física na escola. Ausência de sistematização das aulas; esportivização da Educação Física escolar; determinação de conteúdos baseada exclusivamente na

preferência dos alunos e até abandono pedagógico por parte dos professores: estes foram alguns elementos revelados pela investigação da época (LIMA, 2012). Verificava-se que alguma coisa estava errada nas escolas que os alunos entrevistados frequentaram; ou pior... Então, ficaram algumas interrogações.

2013. O então mestrando ministrava pela primeira vez a disciplina optativa Metodologia do Basquetebol, componente do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde era à época e hoje segue como professor assistente do Departamento de Educação Física. E mais uma vez, no início das aulas da disciplina, alguns alunos confidenciaram: – “Professor, eu estou meio preocupado com esta disciplina porque eu nunca joguei basquete na minha vida!”. Conhecendo já onde isto podia levar, sabendo que os acadêmicos eram em sua maioria alunos dos últimos semestres do curso, quando normalmente já cursaram ou ainda cursam concomitantemente alguma das quatro disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório componentes do currículo, o professor perguntou: – “Vocês podem me descrever como é a prática pedagógica da disciplina curricular Educação Física nas escolas onde vocês fazem estágio?”. Os surpreendentes relatos sugeriram mais uma vez que alguma coisa parecia estar errada na Educação Física da escola pública em Pernambuco, desta vez aquelas onde aqueles acadêmicos cumpriam o Estágio Supervisionado Obrigatório; ou pior... Então, ficaram algumas interrogações e algumas delas serão apresentadas aqui. Eis algumas razões que motivaram este estudo.

É sabido que a Educação Física sempre enfrentou diversos problemas na busca por consolidação como área de conhecimento. Como disciplina escolar, seu caminho não poderia ser diferente. Historicamente ela tem se caracterizado, entre outros aspectos, pela hegemonia do esporte como conteúdo e pela ausência de sistematização de seus conteúdos de ensino (BRACHT, 2000/2001; FERREIRA, 2008; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; VAGO, 1996).

Depois do auge da influência do esporte e do treinamento desportivo dos anos 70, várias tentativas de superação da hegemonia começaram a brotar a partir da ampliação da discussão e do repensar desta área, no período conhecido como a crise da Educação Física (MEDINA, 1983). Como consequência, diversos paradigmas foram revisitados e modificados e muitos avanços conquistados. Entretanto, os antigos problemas relativos à esportivização do currículo da

Educação Física escolar e sua carência por sistematização permanecem (IMPOLCETTO ET AL., 2007; PALAFOX, 2004; ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Na tentativa de avançar e superar estas questões, por volta do fim da década de 80 e início dos anos 90 surgem variadas abordagens de ensino, tais como a desenvolvimentista, de Go Tani; a construtivista, de João Batista Freire; a sociológica, de Mauro Betti; a crítico-superadora, do Coletivo de Autores; a crítico-emancipatória, de Elenor Kunz. São produzidas também algumas proposições curriculares em âmbitos estaduais no Brasil.

Pernambuco se insere ativamente neste movimento com a produção das seguintes propostas curriculares para a Educação Física: Contribuições ao debate em Educação Física, de 1989; Subsídios para a organização da prática pedagógica na escola: Educação Física – Coleção Carlos Maciel, de 1992; Política de ensino e escolarização básica – Coleção Paulo Freire, de 1998; Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco – Educação Física, de 2006 (TENÓRIO ET AL., 2015). Este percurso culmina com outras duas recentes proposições curriculares, que subsidiaram o objeto deste estudo, posto que são as referências curriculares dos dias atuais: as Orientações Teórico-Methodológicas (OTM) para a Educação Física (PERNAMBUCO, 2010) na rede pública de ensino básico estadual em Pernambuco e os subsequentes Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco (PCPE) (PERNAMBUCO, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d).

Produzidas numa ação conjunta entre gestores públicos, universidade e professores da rede, as OTM materializaram-se em documento escrito e na ação didática dos docentes pernambucanos e, após meia década de vida na escola, deram lugar aos recentes PCPE (PERNAMBUCO, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d).

Na última década, houve um significativo investimento na construção curricular desta área em Pernambuco, com a criação de documentos norteadores e a consolidação de uma política de formação continuada para os professores de Educação Física das escolas da rede pública estadual, contando inclusive com a participação de alunos e professores de Instituição de Ensino Superior, com o direcionamento da gestão governamental da secretaria de educação e com a elaboração de professores de Educação Física da rede. Surge, então, a necessidade de se investigar a materialização desta nova realidade na escola, para que se possa diagnosticar o *status* atual e indicar, se possível, novos avanços para o porvir.

Entretanto, apesar destes avanços, Lima (2012) mostra que a prática docente ainda demonstrava ausência de sistematização das aulas de Educação Física na realidade das escolas da rede pública de Pernambuco investigadas em seu estudo. Tais aulas apresentavam o esporte como conhecimento mais recorrente, com conteúdos determinados exclusivamente por escolha do professor e/ou dos alunos e frequentemente se restringindo a uma ou no máximo duas modalidades tradicionais, chegando até ao abandono pedagógico por parte do professor.

Diante deste cenário, surgem questionamentos como: elaborações curriculares, tais como a OTM e o PCPE estão influenciando o ensino do esporte na escola hoje? Como tem se dado tal influência? Assim, encaminha-se para o seguinte problema de pesquisa: Quais os entendimentos e avaliações acerca da implementação das OTM e dos PCPE na sistematização do ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais de Pernambuco?

A justificativa científica dessa pesquisa se dá pela busca de respostas mais aprofundadas e atuais nos temas relativos à sistematização e ao ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física. E com relação à sua relevância social, se debruça sobre o processo de sistematização do conhecimento em Educação Física e seus impactos na escola.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar os entendimentos e avaliações acerca da implementação das OTM e dos PCPE no ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais de Pernambuco.

Seus objetivos específicos foram: Analisar o entendimento de professores acerca do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física na escola; Analisar os entendimentos e avaliações acerca das OTM e PCPE e suas relações com a sistematização do conteúdo esporte; Analisar o ensino do esporte em aulas de Educação Física em escolas da rede pública estadual de Pernambuco à luz das OTM e PCPE.

A tese aqui defendida encontra-se na tensão entre as intenções e materializações das propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco, considerando que estas são uma valiosa contribuição para que o ensino do esporte supere obstáculos históricos como a hegemonia deste conteúdo e a abordagem de poucas modalidades, esbarrando, contudo, na compreensão de tais proposições pelos professores, nas condições materiais da escola e no desprestígio da

Educação Física neste ambiente, apesar da legitimidade que o próprio esporte empresta à disciplina curricular.

Para apresentação e discussão desta tese, no primeiro capítulo será feita uma delimitação do esporte enquanto objeto de estudo, incluindo um resgate histórico dele como fenômeno relacionado à escola e à Educação Física neste contexto. Logo em seguida, o segundo capítulo trará a metodologia utilizada nesta pesquisa, destacando seus fundamentos, os caminhos tomados e os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos de coleta de dados e as categorias de análise.

O terceiro capítulo terá como foco a compreensão e as avaliações sobre a implementação das recentes proposições curriculares tomando como ponto de partida as análises documental e bibliográfica, discutindo principalmente a concepção de Educação Física e de esporte presente em tais documentos curriculares, bem como a relação entre estes conceitos e a influência de um sobre o outro, destacadas da literatura. Por fim, o quarto capítulo apresentará as reflexões e discussões acerca da prática pedagógica observada e analisada, dividido em seções que se discutirão o que dizem os professores; o que fazem os professores e seus alunos; e o que dizem os alunos. Logo em seguida, serão apresentadas algumas conclusões a partir das análises que o estudo permitiu, dentro das suas limitações.

CAPÍTULO I – O ESPORTE COMO OBJETO DE ESTUDO: DAS ESCOLAS INGLESAS ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS

Pela sua magnitude e importância na sociedade, é impossível e seria indevido dissociar o Esporte da Educação Física. Por isto, na sua tarefa de busca pela consolidação como área do conhecimento, ela mantém uma relação confusa com aquele, pois a Educação Física ainda tem o agravante de ter que justificar sua importância social, sem ser confundida com o esporte, já que este é um fenômeno que lhe empresta prestígio (BRACHT, 2000).

Na escola, enquanto microcosmo da sociedade na qual se insere, não haveria de ser diferente. Não é de hoje que a confusão na relação entre o esporte e a Educação Física escolar existe

O esporte é legitimado pela sociedade e é exatamente isso que garantiria legitimidade para o ensino de Educação Física na escola: ensinar esporte. Mas, paradoxalmente, parece que a Educação Física somente seria legitimada na escola na medida em que transmitisse (ensinasse) esse elemento da cultura tal como ele se realiza nas sociedades modernas [...] (VAGO, 1996, p. 8)

Esta confusão reside no fato de que o esporte faz parte da Educação Física escolar, mas também é muito maior que ela. Em uma relação multifacetada, o esporte serve à Educação Física, ao tempo que se serve dela, mesmo que não dependa dela para existir. E a Educação Física aproveitou-se da força do esporte e ainda o faz para se consolidar na escola e na sociedade, porém sofre quando esta mesma força a reduz, levando a Educação Física a confundir-se com o esporte no imaginário social.

Importante dizer que o esporte, enquanto fenômeno cultural, foi assimilado pela EF, inicialmente, sem que isto modificasse a visão hegemônica de sua (da EF) função social (desenvolvimento da aptidão física e do "caráter"), mas, paulatinamente, o esporte se impõe à EF, ou seja, instrumentaliza a EF para o atingimento de objetivos que são definidos e próprios do sistema esportivo. Este processo não vai ser acompanhado de uma reação crítica da EF, muito ao contrário, ele foi saudado como elemento de valorização da EF, que passa a ser sinônimo do esporte na escola. A reação se dá tardiamente, como já observado, na década de 80 (BRACHT, 2000/2001, p. 15).

Antes de se abordar essa reação nos anos 80, convém fazer um breve resgate histórico da relação entre esporte e educação, que não é recente. O esporte

moderno, com suas modalidades e sua formalização atuais, tem sua ligação com a educação à medida que, por volta de 1860, professores e escolas públicas da Inglaterra, de forma pioneira, progressivamente adotam uma postura de estímulo e fomento à prática de esportes pelos seus alunos, afastando-se da até então vigente hostilidade e/ou indiferença à atividade esportiva (BENTO, 1987; ELIAS, 1994; BETTI, 1991).

Logicamente, em uma Inglaterra eufórica e seduzida pela Revolução Industrial, tal prática esportiva ocorre sob a forma de uma atividade corporal que exaltava a visão competitiva, colaborando para referendar os ideais dominantes de então (BRACHT, 1993). No Brasil algo semelhante se deu. Com a abertura dos portos no século XIX, nosso país começa a receber os produtos de exportação ingleses da época, tais como as máquinas a vapor, as estruturas de ferro fundido, e uma importante prática esportiva até os dias de hoje: o futebol. Todos esses produtos chegam com os valores agregados de superação, busca por resultados e eficiência, originários de uma sociedade baseada nas relações de produção capitalista.

Por sua especificidade, o esporte encontrou seu caminho próprio na educação por meio da Educação Física, que, desde o seu início na sociedade brasileira, absorveu os valores supracitados, sofrendo ainda influência, em diferentes estágios, de ideais militaristas e higienistas.

O conteúdo esportivo é alavancado na Educação Física no Brasil por volta dos anos 50, quando aporta em terras nacionais o Método Desportivo Generalizado, por influência do professor francês Auguste Listello. Progredindo numa crescente, seu ápice como conteúdo quase que único das aulas de Educação Física ocorre na década seguinte, devido ao modelo de caráter eminentemente esportivizado adotado nesta época (SOARES et al., 1992).

Conforme nos ensina Darido (2003), com a escalada dos militares ao governo brasileiro em 1964, o esporte ganha força nas aulas de Educação Física escolar, tendo como objetivo principal a busca de talentos almejando posteriores resultados em competições internacionais. Era um período histórico no qual a ideologia governamental focava na construção de um país potência olímpica, necessitando, por isso, promover um ambiente de desenvolvimento e concomitantemente disfarçar e esconder os problemas internos.

Nesta época, o esporte foi basicamente encarado como sinônimo da Educação Física escolar, com metas claramente voltadas para a aptidão física e a detecção de talentos esportivos. Neste período, há uma mudança do Método Desportivo Generalizado para Método Esportivo. “Na verdade este não era e não é propriamente um método, mas uma série de procedimentos no sentido de atingir os objetivos decorrentes da concepção de esporte adotada” (BETTI, 1991, p. 154).

Também neste período dos anos 60, um novo impulso é dado com relação ao esporte e à Educação Física, devido a fatores como o aumento do número de cursos cuja referência epistemológica, baseada nos modelos norte-americanos, foi a visão empírico-analítica de pesquisa. Este foi um dos tripés incentivados à época pela Reforma Universitária de 1968 trazida pela Lei 5.540, que teve também interferência pesada na área da Educação Física e dos Desportos e, por conseguinte, nos cursos de formação de profissionais de Educação Física, estabelecendo-se a esportivização como o saber principal, instrumentalizado pelo desporto nacional e tendo sua eficiência garantida pela referida abordagem de pesquisa (BRACHT, 1993; SAVIANI, 1987).

Concomitantemente, outro fator que exerceu influência sobre o fenômeno esportivo foi o uso do mesmo como propaganda política, pelo seu elevado apelo popular. Desde Hitler, passando pela bipolarização mundial do pós-guerra, resvalando no Brasil sob ditadura que testemunhou a ascensão e o apogeu do futebol nas décadas de 50 a 80, até o auge da Guerra Fria nestes mesmos anos 80, o esporte foi se afastando do seu caráter pedagógico e assumindo cada vez mais o seu lado de alto rendimento como um alegado espelho da hegemonia e pujança das nações que ocupavam os lugares mais altos do pódio, não importando até quais meios – lícitos, éticos ou não – seriam utilizados para que isso acontecesse (TUBINO, 2010).

Assis de Oliveira (2001) também registra o avanço do método denominado Educação Física Desportiva Generalizada, criado pelo Instituto Nacional de Esporte da França, e o crescimento da influência do esporte no período após II Guerra Mundial, consolidando-se como elemento hegemônico da cultura corporal, quando no Brasil se observava o fim do Estado Novo, em uma fase de crescente urbanização e desenvolvimento da indústria e dos meios de comunicação de massa. Mas foi nos governos de ditadura que houve uma explosão do fenômeno esportivo na escola, que, junto com a Educação Física, especialmente nos final dos anos

sessenta e início dos setenta, contribuiu para a instituição militar na formação do corpo disciplinado, dócil, acrítico, apolítico e alienado.

É este cenário que contribui para o ideal do esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física escolar, utilizado em sua vasta maioria com a intenção de detecção de talentos para uma prática revestida de códigos e significados que lhe atribui a sociedade onde surge e cresce, quais sejam “a exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida (aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas” (SOARES et al., 1992, p. 70)¹.

Nos mesmos anos 80, passa a ocorrer uma forte e radical discussão no campo da Educação Física e do Esporte, quando se reconhece a chamada "crise" da Educação Física, movimento que colaborou e operou uma importante autoanálise e um vigoroso e produtivo repensar desta área do conhecimento (MEDINA, 1983). É nesta década que se redesenha um novo cenário político-social de redemocratização e retomada da liberdade de expressão no país, cujos ideais são consolidados na nova Constituição Federal, portadora dos direitos, anseios e projetos para as mais variadas áreas da vida do cidadão, incluindo a Educação e, conseqüentemente, a Educação Física e o Desporto.

O novo ordenamento jurídico, na década seguinte, traz nova regulamentação para estas áreas com o advento de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, influenciada pelo também novo pensar da Educação. E neste cenário, autores protagonistas apresentam à Educação Física e ao Esporte uma obra que passaria a ser referência obrigatória na área: Metodologia de Ensino da Educação Física, do Coletivo de Autores, em 1992.

Nela, o fenômeno esporte é enxergado sob dois olhares, não obrigatoriamente eliminatórios um do outro, mas sim complementares. Assim, tem-se o esporte NA escola, consolidado pela entrada, nesta instituição e particularmente na Educação Física, do fenômeno esportivo com suas

¹ Na Educação Física brasileira, a marcante obra Metodologia do Ensino da Educação Física, escrita por Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Valter Bracht e Lino Castellani Filho tem por costume ser chamada de Coletivo de Autores. Não por desrespeito a esta tradição, mas por apego às normas que regem as citações e referências e muito mais para que se recorde que o coletivo é composto por nomes emblemáticos da Educação Física nacional, optou-se por citar a obra neste formato. Entretanto, sempre que a obra for mencionada em outras referências deste texto como Coletivo de Autores, o nome será mantido como tal, em respeito à citação original.

características peculiares e frequentemente conflituosas regendo a Educação Física. E há também o esporte DA escola, como conteúdo da disciplina curricular obrigatória de Educação Física e produzido de acordo com as necessidades, possibilidades e obstáculos da escola em si. Desta forma, pelo primeiro pensamento, a escola pode transformar-se em campo para qualquer manifestação do esporte, incluindo o esporte de rendimento, seja por meio de atividades extracurriculares, seja na própria aula de Educação Física escolar; pelo segundo pensamento, o esporte torna-se outro conteúdo da disciplina Educação Física – junto com a ginástica, a dança, o jogo e a luta – com foco nos ideais educacionais e na formação do cidadão.

As OTM e os PCPE têm na obra Metodologia de Ensino da Educação Física (SOARES ET AL., 1992) sua principal base para as construções curriculares. Este livro, de um coletivo de autores que buscou avançar no que se refere à prática pedagógica da Educação Física na escola, propôs uma nova abordagem que ficou conhecida como crítico-superadora. Esta abordagem, entre outros temas do que se classificou de cultura corporal, sugere uma forma de abordar o esporte com vistas a superar a maneira como o mesmo vinha sendo tratado na escola até então, representando um significativo passo nesse sentido.

Além disto, é relevante a contribuição no combate à precariedade ou ausência de sistematização que também caracterizou historicamente a prática pedagógica da Educação Física escolar. Merecem destaques a concepção de currículo ampliado, a apresentação de princípios curriculares no trato com o conhecimento e principalmente a ideia de trabalho em ciclos de escolarização e de uma nova forma de avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física.

Antes de seguir, é importante definir o entendimento de sistematização, posto que esta ideia perpassa a vários dos referenciais teóricos analisados para esta pesquisa. Vale destacar que, apesar de sempre mencionarem a sistematização, nenhum deles traz explicitamente o entendimento dos autores acerca disto. Assim, optou-se por resgatar um conceito para melhor compreensão desta ideia essencial para a discussão acerca das propostas curriculares para a Educação Física:

A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo. (HOLLIDAY, 2006, p.24)

Optou-se por este conceito na medida em que ele traz um elemento crucial para a Educação Física dentro da perspectiva e abordagem que embasa as propostas curriculares para a disciplina em Pernambuco, qual seja a interpretação crítica das experiências. A partir deste critério, outros requisitos para a sistematização aparecem no conceito citado, resultando em uma organização a partir de uma lógica já vivenciada, ou seja, considerando a experiência prévia de quem materializa a Educação Física. E somado a isto, considera os fatores que intercedem no processo suas relações e razões de ser.

Como será possível ver mais adiante neste estudo, estes elementos estiveram presentes no processo de elaboração das OTM e dos PCPE. Nestas proposições curriculares, é possível encontrar de forma organizada uma sequência lógica de conteúdos que podem ser abordados na prática pedagógica da disciplina curricular na escola. Com isso, as propostas constituem-se novos instrumentos para a superação de aspectos que acompanham a Educação Física e que tem sido alvo de análises críticas já há alguns anos, tais como a hegemonia do conteúdo esporte nas aulas.

Um exemplo da perenidade da hegemonia do esporte foi constatada por um dos autores que compõe o coletivo que escreveu a obra Metodologia do Ensino da Educação Física, citada anteriormente. Não há como negar que “o esporte é/era o conteúdo dominante no ensino da Educação Física” (BRACHT, 2000/2001, p.14). E outros autores continuaram fazendo eco a esta afirmação com o passar dos anos.

Segundo Bassani, Torri e Vaz (2003, p. 89), “o século vinte foi do esporte, e tudo indica que o presente também se fixe em seus valores e normas, mantendo-o como uma de suas referências centrais”. Em sua investigação, os autores mostraram que, na realidade pesquisada, “as aulas de Educação Física, por sua vez, desde a quinta série do ensino fundamental ocupam-se exclusivamente dos esportes, um por semestre e por turma, ficando livre a opção de matrícula para os/as alunos/as” (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003, p. 94), explicando ainda de que forma esta hegemonia repercute na Educação Física como um todo:

Não é novidade a presença do esporte como conteúdo central da Educação Física escolar, mesmo a ponto de se constituir não apenas como único tema de ensino, mas de se materializar em apenas uma modalidade a ser escolhida por alunos e alunas para todo um semestre. Como já foi dito acima, essa condição coloca em cheque o lugar social da Educação Física

como disciplina de conhecimento, uma vez que não há qualquer outro critério que não seja a vontade individual de professores/as e alunos/as para a eleição de um esporte a ser praticado nas aulas. Por outro lado, talvez não seja a modalidade esportiva exatamente o conteúdo central das aulas de Educação Física, mas os processos de disciplinamento corporal que se estruturam em seu entorno. Salta aos olhos a importância que os rituais de organização (aquecimento, formação das crianças em fileiras e/ou colunas, contagem dos exercícios, etc.) têm na estruturação das aulas (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003, p. 109).

Do trecho acima é possível extrair vários elementos que caracterizam o engessamento pelo qual passa a Educação Física na escola. Em muito se assemelha à realidade descrita pelos alunos entrevistados por Lima (2012), que afirmaram que, em suas aulas de Educação Física, o esporte era o conhecimento mais recorrente, com conteúdos submetidos exclusivamente às escolhas do professor e/ou dos alunos, com frequência se restringindo a uma ou no máximo duas modalidades tradicionais. Tais aulas mantinham o formato utilizado por métodos inseridos na Educação Física brasileira há mais de meio século ou, para piorar, apresentavam elementos que caracterizavam um verdadeiro abandono pedagógico por parte do professor.

Como se pode ver, o tempo passa e os estudos continuam a afirmar a hegemonia do esporte, a influência da esportivização, nas aulas de Educação Física. Com isso,

Evidencia-se que o esporte é um forte integrante cultural de nossa sociedade, e a partir do momento que foi inserido na escola, sempre teve grande influência na Educação Física escolar, inclusive sendo inúmeras vezes praticamente o único conteúdo ministrado nesta disciplina. (BARROSO; DARIDO, 2006, p. 104)

Além da questão da hegemonia que o faz se sobrepor aos outros conteúdos da cultura corporal, outro problema relativo ao esporte nas aulas de Educação Física decorre da forma com a qual ele é tratado pelos docentes. Segundo Rosário e Darido (2005), “professores de Educação Física têm restringido seu trabalho aos esportes tradicionais, que são transmitidos superficialmente, e em geral distribuídos sem nenhuma sistematização”. As autoras exemplificam ainda a forma de trabalho com os conteúdos, quando há mais de um, normalmente o jogo, devido à sua íntima relação com o esporte desde sua origem:

Os professores sistematizam os conteúdos ao longo do ano através dos bimestres, com um esporte coletivo como conteúdo principal, e outros conteúdos dispostos paralelamente durante o ano, no caso, os jogos e outros esportes, mas não há mudanças ao longo do ciclo de escolaridade (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 167)

Ensaio de sistematização como estes só corroboram a afirmação de que ainda há muito chão a se percorrer rumo a uma prática pedagógica que escape do cômodo e histórico tradicionalismo. É compreensível que isso ocorra, especialmente porque antes de qualquer sistematização, é preciso optar pela forma com que se deseja abordar a Educação Física na escola, dentre as possibilidades que também surgiram nos anos 80 e década seguinte. Entretanto, não é o que ocorre sempre:

[...] olhando para o cotidiano escolar, é possível constatar a existência de professores/as de EFI que não seguem nem utilizam, "explicitamente", nenhuma das abordagens de ensino e de planejamento existentes, devido a dificuldades que variam, desde a precária formação inicial relacionada com os processos de reflexão e intervenção pedagógica no campo escolar, a ausência de formação continuada nas redes públicas de ensino, até a constatação da existência da Síndrome da Desistência do/a Professor/a (Bournout) [...] (PALAFOX, 2004, p. 114)

Quando há um ensaio de planejamento e sistematização, estes remontam ao tradicional apego ao mero fazer. Investigando o tema, Impolcetto et al. (2007, p. 89) afirmam que “grande parte dos professores tem dificuldade para pensar a sistematização de conteúdos. Verificou-se que a maioria indica uma sistematização baseada principalmente nos conteúdos procedimentais”. E Rosário e Darido (2005) complementam dizendo que o critério mais utilizado é a dificuldade do conteúdo no que se refere ao aspecto procedimental, com a tendência de deixar para o fim do ano o que é mais difícil de ser executado.

O viés procedimental pode assumir outros aspectos que também indicam a manutenção de velhas práticas relativas ao esporte dentro ou fora da Educação Física, mas ambas dentro da escola. A realidade capixaba ilustra a questão:

Os dados por nós colhidos indicam a existência de um universo esportivo paralelo às aulas de EF, que prescindia, em grande medida, dessas aulas. Aqueles alunos que se destacassem numa determinada modalidade esportiva ou que fossem atletas em clubes da região, eram liberados das aulas de EF desde que se comprometessem em participar de uma das equipes da escola. Havia professores exclusivos, pagos pelo governo do estado do Espírito Santo, para comandar a parte de treinamento esportivo visando à competição, alguns dos quais não possuíam uma formação específica na área. (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 96)

Conforme mostra a literatura, o problema da ausência de sistematização das aulas de Educação Física escolar era e ainda é uma realidade verificada não somente em um local isolado e passa por questões relativas à precariedade da formação inicial, à carência de ações de formação continuada, bem como pela relação de ambos com a reflexão e intervenção pedagógica. Esta realidade também fez parte do cenário da Educação Física escolar em Pernambuco, que buscou avançar recentemente, em um primeiro momento, com a elaboração e publicação das OTM.

Não é a primeira vez, aliás, que Pernambuco traz uma produção que influencia a Educação Física em âmbito nacional. O próprio supracitado livro Metodologia do Ensino da Educação Física faz menção aos exemplos trazidos para ilustrar a sugestão de distribuição do conteúdo nos diferentes ciclos do processo de ensino-aprendizagem, tendo “como referência o livro *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública*, da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco” (SOARES et al., 1992, p. 65). É dos ensinamentos da obra Metodologia do Ensino da Educação Física que as OTM vão retirar a abordagem que utilizam para a proposta curricular que apresentam (PERNAMBUCO, 2010).

A citação acima mostra que já há algum tempo professores e documentos oficiais da rede pública de Pernambuco procuram se articular e propor alternativas para o currículo da Educação Física. Com isso, eles também buscam superar os obstáculos que usualmente surgem no processo de construção curricular, já evidenciados em pesquisa feita por estudiosos da área no estado:

A pesquisa mostrou que a seleção e a organização dos saberes escolares têm sido, durante muito tempo, realizadas por especialistas em currículo ou em cada disciplina escolar, sem a participação do professor. Esses saberes foram, e ainda são, bastante definidos previamente em planos curriculares, seja em formato de política educacional ou mesmo de livro didático. Os professores, portanto, não conseguem entender e/ou explicar a hierarquia entre conteúdos tratados como essenciais e secundários, nem a estruturação lógica e metodológica dada aos saberes escolares. (SOUZA JUNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011, p. 193)

Assim, as OTM surgem como um documento que materializa uma superação da forma como os saberes da Educação Física são selecionados e organizados. Isto

se dá em especial pelo processo agregador dos diversos atores envolvidos no sistema educacional local. Conforme elas mesmas se definem em seu corpo textual, as OTM são

um documento elaborado com a participação dos (as) professores(as) a partir de sua vivência na prática docente e pedagógica, como também no processo de formação continuada em serviço da própria Rede.

Este documento é fruto da sistematização dos estudos, discussões e produções realizadas pela Comissão de Educação Física, instituída pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SE-PE), desde maio de 2008. A referida comissão é composta por membros da SE-PE e por professores da Universidade de Pernambuco/ Escola Superior de Educação Física (UPE/ESEF), convidados a subsidiarem as ações e assumirem o processo de elaboração da Orientação Teórico-Metodológica da Educação Física. Esta sistematização resultou de reuniões da Comissão em vários Seminários com os representantes dos níveis de ensino da Secretária de Desenvolvimento do Estado de Pernambuco (SEDE), os técnicos das Gerências Regionais de Educação (GRE's) técnicos e professores de Educação Física representantes das GRE's (PERNAMBUCO, 2010, p. 10)

Como é possível verificar do trecho acima, é um documento construído com o professor e para o professor, com o objetivo de “contribuir para a qualificação da prática pedagógica dos referidos profissionais” (PERNAMBUCO, 2010, p. 07). Resta saber se este objetivo está sendo atingido na sua plenitude nos dias atuais.

Na tentativa de ir adiante na busca por este objetivo, o estado de Pernambuco dá outro passo à frente com a construção dos Parâmetros Curriculares para a Educação Física, com o objetivo declarado de “orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 11).

Assim como aconteceu com as OTM, os PCPE são resultado da intenção da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em construir um currículo que esteja atento às transformações da sociedade e às expectativas dos alunos. Para tanto, a elaboração do documento

foi uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/Caed. Na formulação destes documentos, participaram professores de todas as regiões do Estado, debatendo conceitos, propostas, metas e objetivos de ensino de cada um dos componentes curriculares. É válido evidenciar o papel articulador e o empenho substancial dos Educadores, Gerentes Regionais de Educação e da UNDIME no processo de construção desses Parâmetros. Assim, ressaltamos a importância da construção plural deste documento (PERNAMBUCO, 2013a, p. 13)

Apesar das semelhanças no processo de construção curricular entre as OTM e os PCPE, é preciso esclarecer que na criação daquelas, o caráter coletivo foi mais acentuado, haja vista que o documento foi gerado após algumas reuniões das quais, além dos representantes da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e professores-consultores da comunidade acadêmica, participaram os professores da rede pública estadual em geral. Diferentemente, na elaboração dos PCPE, além do fato novo que foi a participação de membros da Universidade Federal de Juiz de Fora, a participação dos professores da rede pública não se deu de forma aberta a todos os interessados da categoria, mas sim por meio de representação. Foram convidados os gerentes das Gerências Regionais de Educação – GRE –, representantes institucionais e membros da secretaria de educação. Apesar disso, de alguma forma foi mantido o caráter de construção coletiva contextualizada, evitando-se as tradicionais imposições institucionais, peculiares em processo de estabelecimento de novos currículos para a educação.

Ambos os documentos estão em concordância com a forma de encarar o conteúdo esporte e ministrá-lo nas aulas de Educação Física escolar. Em comum, há a ideia central de que a escola é capaz de criar uma cultura escolar de esporte que pode estabelecer uma relação de tensão permanente com as práticas de esporte hegemônicas usualmente reproduzidas na sociedade, impactando na história cultural da sociedade (VAGO, 1996).

Ao se falar em tensão, não se quer dizer combate visando seu aniquilamento. “A negação do esporte não vai no sentido de aboli-lo ou fazê-lo desaparecer ou então, negá-lo como conteúdo das aulas de EF. Ao contrário, se pretendemos modificá-lo é preciso exatamente o oposto, é preciso tratá-lo pedagogicamente” (BRACHT, 2000/2001, p. 16). E esta forma de tratamento deve preferir o rendimento possível ao rendimento máximo e a cooperação à competição (BRACHT, 2000/2001).

Para respaldar que este é um entendimento vigente na Educação Física atual, é possível encontrar as mesmas ideias de transformação na forma de se ensinar o esporte sem sua extinção do currículo da escola básica em estudos de outros autores:

Não estamos sinalizando para a retirada do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física, mas defendendo um novo tratamento para este esporte, possibilitando que os alunos compreendam as suas origens,

evoluções, possibilidades de utilização, porém para que isto aconteça, torna-se necessário à possibilidade de reflexão deste fenômeno, não se restringindo apenas ao aprender a fazer. Esta reflexão, conforme nos apresenta o documento, deve se estender a outras dimensões da cultura corporal, para citar alguns exemplos temos padrões de beleza impostos pela mídia, conceitos de saúde, toda e qualquer forma de discriminação presente na sociedade (BARROSO; DARIDO, 2006, p. 109).

As autoras complementam lembrando que, de fato, o que não se pode admitir mais na escola dos dias atuais é o tratamento deste conteúdo pelo seu mero fazer. “Não há mais espaço para a Educação Física retornar o que era característico de suas aulas entre o começo da década de 60 até o início da década de 80, sendo voltada para o esporte de rendimento” (BARROSO; DARIDO, 2006, p. 112). O que não se sabe ao certo, todavia, é se nas escolas a Educação Física avançou junto com as propostas teórico-metodológicas que os próprios professores ajudaram a produzir ou se guarda resquícios de um passado que critica e diz ter superado, mas cuja prática mostrará mais vivo do que se imagina. Cabe investigar, então, qual realidade vigora nas aulas de Educação Física em escolas da rede pública estadual de Pernambuco diante do advento das OTM e dos PCPE. Assim serão analisados os entendimentos e avaliações sobre o quanto estes documentos, construídos com base nos avanços teórico-metodológicos da área da Educação Física, puderam causar impacto e influenciar a realidade narrada pelas pesquisas supracitadas na prática pedagógica.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Fundamentos da pesquisa

Este estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica, documental e descritiva de campo. Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Gil (1999) complementa afirmando que esse tipo de pesquisa se desenvolve a partir de material já construído, com destaque para livros e artigos científicos. Ainda segundo o autor, mesmo que na quase totalidade dos estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta qualidade, há estudos que se desenvolvem unicamente a partir de fontes bibliográficas. Por fim, ele destaca que podem ser classificados como pesquisas bibliográficas uma parte dos estudos exploratórios, bem como um considerável número de estudos realizados com base na técnica de análise de conteúdo.

O estudo também se configura como uma pesquisa documental, na medida em que “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p. 122-123), a exemplo das OTM e dos PCPE. Complementando a explicação, Gil (1999, p. 73) afirma que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa”.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa suas bases metodológicas recaíram sobre a hermenêutica-dialética. Segundo Minayo (2006, p. 226), essa posição metodológica em seu modo de atuar é “capaz de dar conta de seus pressupostos e produzir níveis de racionalidade cuja legitimação vai-se repondo através do progresso do trabalho teórico”.

Optar pela hermenêutica-dialética “constitui-se num esforço de proteger não apenas o objeto das ciências sociais, mas de salvaguardar os próprios procedimentos científicos contra a ameaça da selvagem atomização dos processos tecnocráticos do conhecimento” (MINAYO, 2006, p. 219). Ao se traduzir na possibilidade de uma reflexão da práxis e ao mesmo tempo não se separar dela,

Minayo (2006) diz que a combinação dessas abordagens traz contribuições teórico-metodológicas para os trabalhos científicos que se orientem pela compreensão da Comunicação.

Assim sendo, a dialética, ao combinar-se com a hermenêutica, sublinha o caráter subjetivo do conhecimento, especialmente a sua característica interpretativa. Sendo o conhecimento também discurso, ele carrega os aspectos próprios da linguagem, independente do seu nível de controle, sistematização e coerência (DEMO, 2000).

Hermenêutica e dialética se mostram como marcos importantes na produção da racionalidade. “O método dialético opera tendo como pressuposto o método hermenêutico” (MINAYO, 2006, p. 227). Ainda que tais concepções tenham se originado e progredido de movimentos filosóficos diferentes, a autora ressalta pontos em comum nessas abordagens: a) a idéia nasce nas condições históricas das diversas manifestações, sejam simbólicas, na linguagem ou em qualquer outra que envolva o pensamento; b) em seus pressupostos, advogam que o observador não é imparcial e que inexiste ponto de vista que desconsidere o homem e a história; c) vão além da tarefa de serem ferramentas do pensamento. “São modos pelos quais o pensamento produz racionalidade, contrapondo-se aos métodos das ciências positivas que se colocam como exteriores e isentos do trabalho da razão” (MINAYO, 2006, p. 227); d) põem em xeque o tecnicismo em voga nos métodos das ciências sociais, com o objetivo de revelar uma base filosófica para contrabalançar as várias técnicas metodológicas. “Destroem, dessa forma, a auto-suficiência objetiva das ciências com base no positivismo” (MINAYO, 2006, p. 227); e) juntam-se à práxis e mostram, com o auxílio das Ciências Sociais, que o domínio objetivo é estruturado tanto pela história como pela tradição.

A supracitada autora apresenta os pressupostos metodológicos da hermenêutica-dialética para as ciências sociais. Os mesmos pressupostos também orientarão o manuseio do material comunicativo do presente estudo:

- a) O pesquisador tem que aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados ou dos documentos a serem analisados. Isto é importante porque o discurso expressa um saber compartilhado com outros, do ponto de vista moral, cultural e cognitivo;
- b) O estudioso do texto (o termo texto aqui é considerado no sentido amplo: relato, entrevista, história de vida, biografia, etc.) deve supor, a respeito de todos os documentos, por mais obscuros que possam parecer à primeira vista, um teor de racionalidade e de responsabilidade que não lhe permita duvidar. O intérprete toma a sério,

como sujeito responsável, o ator social que está diante dele; c) O pesquisador só pode compreender o conteúdo significativo de um texto quando está em condições de tornar presentes as razões que o autor teria para elaborá-lo; d) Por outro lado, ao mesmo tempo que o analisa busca entender o texto, tem que julgá-lo e tomar posição em relação a ele. Isto é, qualquer intérprete deve assumir determinadas questões que o texto lhe apresenta como problemas não resolvidos. E compenetrar-se do fato de que no labor da interpretação não existe última palavra; e) Toda interpretação bem-sucedida é acompanhada pela expectativa de que o autor poderia compartilhar da explicação elaborada se pudesse penetrar também no mundo pesquisado). Tanto o sujeito que comunica como aquele que o interpreta são marcados pela história, pelo seu tempo, pelo seu grupo. Portanto, o texto reflete essa relação de forma original (MINAYO, 2006, p. 222)

Partindo destes pressupostos, a autora traça uma rota resumida da tarefa interpretativa: a) distinguir a compreensão do contexto da comunicação da compreensão do contexto do pesquisador em si; b) buscar não somente explorar, como também deduzir as situações transmitidas pelo texto, reconhecendo a realidade dos envolvidos (autor e grupo social); c) ao mesmo tempo em que faz sua análise, o pesquisador pode compartilhar a vida social do autor. “A partir daí, busca entender porque o sujeito da fala acredita em determinada situação social, valoriza determinadas normas e atribui determinadas ações ou responsabilidades a certos atores sociais” (MINAYO, 2006, p. 222).

Dentro deste percurso metodológico, esta pesquisa buscou analisar entendimentos, avaliações e a implementação a partir de elaborações curriculares, como é o caso das OTM e dos PCPE, no ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais de Pernambuco. No que se refere aos procedimentos, foram elaborados os instrumentos para busca dos dados, seguindo a ideia de que as “pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

2.2 Percursos, coletas e sujeitos da pesquisa

O caminho para a investigação se iniciou por uma constante pesquisa bibliográfica, mantida até o final do trabalho para ampliar o referencial existente. Para o trabalho de campo, o início partiu de dados já coletados por meio de questionários já aplicados aos professores da rede pública estadual durante a

Formação Continuada em Educação Física promovida pela Secretaria Estadual de Educação junto com os membros do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte – ETHNÓS, em processo previsto na pesquisa intitulada Educação Física na educação básica e a formação continuada dos professores da rede estadual de Pernambuco, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UPE em setembro de 2008 com Registro no Comitê de Ética em Pesquisa da UPE 139/08 e Registro do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº0131.0.097.000-08. A partir das informações contidas nos questionários, foi possível determinar os locais para pesquisa e, principalmente, os sujeitos que seriam abordados. Além disso, como a pesquisa já previa observação de aulas com matriz orientadora já construída (ANEXO A) e entrevistas com professores, decidiu-se materializar nesta investigação as etapas da pesquisa supracitada já aprovada.

Após este passo inicial, alguns procedimentos foram tomados para o melhor andamento do processo. Considerando que já há carta de anuência da Secretaria de Educação de Pernambuco para realização da pesquisa supracitada (ANEXO B), havia a previsão de elaboração de ofícios institucionais para as escolas selecionadas (APÊNDICE B), solicitando os préstimos necessários para a realização da pesquisa com os docentes. Entretanto, não houve necessidade de uso desta documentação, tendo o contato inicial com os docentes e com seus respectivos gestores sido suficiente para autorização da realização da investigação após terem sido explicados todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa científica.

Acerca dos procedimentos da pesquisa de campo, eles se iniciaram com a apresentação pessoal do pesquisador e das intenções da pesquisa. Em seguida, foi feita a entrega de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), solicitando que os professores, cada um em sua sessão de entrevista, fizessem a leitura e o assinassem, caso concordassem em participar e compor o grupo de sujeitos na pesquisa.

Segundo Minayo (2006) este grupo de sujeitos caracteriza-se por: a) dar preferência aos sujeitos sociais que detêm os atributos que o pesquisador pretende conhecer; b) considerar um número suficiente para permitir certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta; c) entender que, na sua homogeneidade fundamental relativa aos atributos, o conjunto dos entrevistados possa ser diversificado, para possibilitar a apreensão de semelhanças e diferenças; d) esforçar-se para que a

escolha do *locus* e do grupo de observação e informação contenham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa.

O passo seguinte foi a análise das cadernetas escolares, a fim de serem verificados os conteúdos previstos pelo professor e que seriam tratados na abordagem do eixo esporte nas turmas cujas aulas foram observadas. A análise das cadernetas visou uma verificação dos registros e o seu confronto com a realidade observada, juntamente com as entrevistas realizadas.

Para melhor cumprir os objetivos da pesquisa, optou-se primeiramente pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física da rede pública de ensino de Pernambuco, posto que “alguns autores consideram a entrevista como o instrumento por excelência da investigação social” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.179). Não houve critério para seleção das escolas, mas sim dos professores. A partir destes é que foram definidas as escolas onde as aulas seriam observadas.

Como critério de inclusão, definiu-se que o sujeito deveria ser professor efetivo da referida rede; deve ter sido professor durante a elaboração das OTM e PCPE, ou seja, de 2008 até o período de realização da pesquisa; devia ministrar aulas em turmas do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e do ensino médio, objetivando assim o alcance de docentes com experiências diversificadas no ensino da Educação Física. Considerando que a desistência da participação por parte do sujeito é direito que lhe é atribuído pela ética da pesquisa e pode ser exercido a qualquer tempo com a consequente exclusão do sujeito da pesquisa, o único critério de exclusão previsto foi a eventual interrupção das aulas por motivo de caso fortuito ou força maior e por tempo indeterminado e que excedesse os limites do cronograma previsto para a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas nos dias e horários mais convenientes aos sujeitos nas instalações da própria escola. Em todas elas, houve a gravação dos áudios dos diálogos, que posteriormente foram transcritos para facilitar as análises dos conteúdos das entrevistas dentro das categorias analíticas previamente definidas e das categorias empíricas que surgiram a partir da aproximação com o campo, bem como a definição das categorias.

Diante dos critérios de inclusão, para definição dos sujeitos, foram utilizados os questionários aplicados junto aos professores da rede pública de ensino do estado de Pernambuco no momento da realização da já mencionada pesquisa

intitulada: Educação Física na educação básica e a formação continuada dos professores da rede estadual de Pernambuco. Após uma busca nos questionários, um a um, foram encontrados sete ocorrências que se enquadraram nos citados critérios.

De posse dos dados dos professores que responderam tais questionários, iniciou-se a tentativa de entrar em contato com todos eles, inicialmente por correio eletrônico, seguido de telefonema, em uma ou mais datas, conforme registrado em um diário de anotações de campo em forma de quadro (Quadro 1), reproduzido aqui de forma reduzida, mas apresentado por completo no Apêndice D.

Quadro 1 – Síntese dos resultados dos contatos com os professores selecionados

Professor	Tipo de contato: Email (E), Telefone (T), Visita (V)	Data(s) do(s) contato(s) no ano	Resultado(s) do(s) contato(s)	Resultado final
Professor 06	E	04/05/16	Mensagem solicitando contribuição com pesquisa foi respondida em 19/05/16 indicando estar à disposição.	
	E	25/05/16	Mensagem reencaminhada, sem resposta.	Sem resposta. Sem telefone no questionário. Entrevista não realizada.
Professor 07	E	04/05/16	Mensagem solicitando contribuição com pesquisa. Sem resposta.	Abdicou-se do professor para dar prioridade aos mais próximos que já haviam respondido.
Professor 08	T	04/05/16	Operadora informou que o telefone estava errado. Só constava um número de telefone no questionário.	Entrevista não realizada.

Como se pode ver, algumas tentativas foram infrutíferas, na maioria das vezes por interrupção da comunicação por parte dos professores selecionados e em um dos casos, por sucessivos adiamentos pelas mais diversas causas alegadas por uma das pessoas selecionadas. Ao final do processo, somente uma professora respondeu aos contatos e aceitou participar da pesquisa.

Logo no primeiro encontro presencial, tratando informalmente das questões relativas à operacionalização da pesquisa, a professora informou que havia ainda outro professor que era seu colega de trabalho na escola, sendo ambos responsáveis pela condução da disciplina de Educação Física no estabelecimento de ensino. Sabendo da intenção da pesquisa, questionou se haveria interesse que o professor também participasse da pesquisa, recebendo resposta afirmativa, diante da enorme contribuição que a entrada do mesmo traria à investigação. Assim, a professora ficou responsável por estreitar o diálogo entre o professor e o pesquisador, o que foi feito nos dias seguintes, resultando na inclusão de mais um sujeito na pesquisa.

Para a realização das entrevistas, além da anuência dos professores, houve diálogo concomitante com a gestora da escola, momento em que foram apresentadas as intenções da pesquisa, tendo recebido da mesma o aval para acesso às dependências, aos documentos (cadernetas escolares), mediante os critérios definidos na metodologia.

Para estas entrevistas com os professores, foi elaborado um roteiro para entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), onde foram abordadas questões relativas ao objeto de estudo na tentativa de tratar da especificidade a partir do roteiro de entrevista elaborado na pesquisa original (ANEXO C). Na construção do roteiro de entrevista, foram considerados alguns temas sobre o uso das recentes propostas curriculares de Pernambuco no ensino do esporte na escola com o intuito de identificar se tais elaborações curriculares resultaram em algum impacto no ensino deste conteúdo nas aulas de Educação Física escolar. As respostas foram registradas e armazenadas em gravador digital de áudio e foram feitas anotações acerca de algumas respostas dos professores entrevistados.

Estes foram convidados para participarem por livre decisão, dentro dos padrões éticos da pesquisa com seres humanos. Para que tudo isto pudesse se efetivar, durante o contato prévio com a gestão das escolas, seria solicitada, formal

e institucionalmente, a autorização para acesso aos documentos e realização das entrevistas com os professores. Porém, dado o grau de receptividade da gestão da escola e dos professores, esta formalidade não se fez necessária.

As visitas permitiram ainda, através das anotações feitas pelo pesquisador, registrar algumas informações importantes para o conhecimento da realidade, na intenção de verificar as possibilidades concretas de realizar tanto as entrevistas – disponibilidade de locais com estrutura para uso dos equipamentos – como a investigação das cadernetas escolares – arquivo e disponibilidade das mesmas.

No que se refere a questões de instrumentos metodológicos, é oportuno explicar e destacar a importância das anotações feitas pelo pesquisador. As “anotações de campo” podem ser entendidas, em sentido amplo, como todo o processo de coleta e análise de informações. Ou seja, seria sinônimo de todo o desenvolvimento da pesquisa. Em sentido restrito, podem ser todas as observações e reflexões realizadas sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Podem ser descritivas e reflexivas e as primeiras podem descrever ações, atitudes, meios físicos e diálogos (TRIVIÑOS, 2012).

Associando a “anotações de campo” à técnica da observação, Minayo (2006) diz que toda ela deve ser salva num instrumento que convencionalmente se chama diário de campo. Nele, o pesquisador deve registrar todas as informações diferentes do registro das entrevistas formais. Em outras palavras, observações sobre comportamentos, gestos, festas, conversas informais, cerimoniais, instituições, expressões que estejam relacionadas ao tema da pesquisa. Hábitos, celebrações, fala, usos, instituições, comportamentos, crenças e costumes formam o quadro das representações sociais.

Segundo Flick (2009, p. 267), as anotações do pesquisador são “o meio clássico de documentação na pesquisa qualitativa”. Um dos métodos desta documentação pode ser feito através do uso do diário de pesquisa, que deve ser atualizado pelo pesquisador. A autora orienta que ele deve

documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, e a aplicação dos métodos. Fatos importantes e questões de menor relevância ou fatos perdidos na interpretação, na generalização, na avaliação ou na apresentação dos resultados, vistos a partir das perspectivas do pesquisador individual, também devem ser incorporados. (FLICK, 2009, p. 269)

Toda esta realidade será descrita resumidamente no Quadro 2, apresentado logo abaixo. O mesmo serviu para permitir ao pesquisador uma posição imediata e atualizada da situação do andamento da pesquisa em campo, sem necessidade de ter que recorrer ao diário para este fim.

Quadro 02 – Realidade da escola de ensino fundamental e médio visitadas

Escola	Grau de ensino	Estrutura para prática da Educação Física	Houve acesso aos planos de ensino e cadernetas?
Escola 01	Fundamental e Médio	Quadra poliesportiva coberta com arquibancada de três níveis e banheiros imprestáveis para o uso, servindo apenas de depósito de escasso material para a Educação Física; Duas barras de futebol; Bases de tabela de basquete, sem tabelas; campo de futebol com barras	Sim

Fonte: Autor (2017)

Para a definição das aulas a serem observadas em cada escola, foi recebido da gestão da escola uma planilha com a distribuição das disciplinas por ano. De posse dela, foi dialogado com ambos os professores acerca das turmas pelas quais eles eram responsáveis e diante das intenções da pesquisa e das possibilidades concretas, estabeleceram-se as aulas que seriam objeto da observação.

A opção mais adequada ao estudo foi a observação individual – “como o próprio nome indica, é técnica de observação realizada por um pesquisador” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.177) – e não participante:

Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora.

Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; mas faz o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.176)

Optou-se pelas turmas de oitavo e nono ano do ensino fundamental e do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio, sendo três – 8ºB, 9ºB e 1ºA – no turno da manhã e duas – 1ºF e 3ºE – no turno da tarde. A escolha se justificou por estes anos serem compostos por alunos capazes de eventualmente participar de entrevistas sobre o objeto de pesquisa, o que acabou acontecendo. Além disso, são anos de consolidação de fechamento e início de ciclos na escola, permitindo o contato com alunos que em sua maioria já vivenciam a Educação Física na escola há alguns anos, tendo mais elementos que subsidiem uma análise da realidade que os cerca.

No período de 19 de outubro a 22 de novembro de 2016 foram observadas vinte e oito aulas destas turmas no total, havendo ainda a observação de aulas de outras turmas na escola. Entretanto, por interrupções na sequência pedagógica das aulas destas turmas, seja por opção dos professores, feriados, casos de força maior ou eventos que provocaram a não realização de aulas em determinado momento, estas intervenções pedagógicas foram desconsideradas.

As observações seguiram o roteiro anteriormente produzido e previsto para ser aplicado junto aos professores de Educação Física da rede pública de ensino do estado de Pernambuco (APÊNDICE I). As anotações decorrentes do acompanhamento das aulas foram registradas no diário de observação, que subsidiou as análises que serão feitas adiante.

Diante da necessidade de maior imersão na realidade escolar e do conflito entre algumas informações oriundas das entrevistas com professores e da observação, optou-se pela entrevista com alunos das turmas observadas. Assim, terminado o ano letivo de 2016, foi necessário aguardar a retomada do ano de 2017 e o início regular das aulas para buscar pelos alunos que poderiam participar.

Como critério de inclusão dos alunos, definiu-se que seriam selecionados um aluno e uma aluna que tivessem participado das aulas de Educação Física sobre o conteúdo esporte nas turmas no período em que foram observadas no ano anterior,

totalizando oito estudantes. Para isto, buscou-se junto à gestão da escola as turmas para as quais teriam migrado os alunos que no ano passado compuseram as turmas cujas aulas foram observadas. Assim, foram entrevistados um aluno e uma aluna das seguintes turmas: 9º ano B do ensino fundamental, turno da manhã, composto por alunos oriundos de 8º ano B do ensino fundamental, turno da manhã em 2016; 1º ano A do ensino médio, composto por alunos oriundos de 9º A ano do ensino fundamental, turno da manhã; 1º ano B do ensino médio, composto por alunos oriundos de outro 9º ano B do ensino fundamental, turno da manhã; 2º ano A do ensino médio, turno da manhã, composto por alunos oriundos de 1º ano G do ensino médio, turno da tarde, que em 2017 transformou-se em 2º ano G, mas por uma necessidade interna de junção de turmas na escola, transformou-se no 2º ano A. Não foi possível entrevistar alunos que tinham composto turma do 3º ano E do ensino médio em 2016 pelo fato de terem concluído o ciclo de estudos da educação básica e não serem mais alunos da escola em questão.

Para entrevista com estes alunos, foram cumpridos os requisitos éticos de pesquisa, tendo sido fornecido a todos o devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para que fosse levado e devolvido devidamente assinados pelos seus pais e/ou responsáveis. Todas as entrevistas foram realizadas no laboratório de informática da escola, com a devida anuência da gestão da instituição.

2.3 Procedimentos e categorias para a Análise de Conteúdo

As categorias analíticas, delimitadas como palavras-chave traduzem os pilares da e para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto no contato com os dados de campo (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010), assim sendo, serviram como eixos para nossa reflexão no decorrer do texto. Foram consideradas categorias analíticas o Esporte, o Currículo e a Prática Pedagógica. As categorias empíricas surgiram a partir do contato com o campo e os sujeitos investigados, tornando-se mais claras quando da realização das entrevistas com eles. A partir das discussões com as temáticas oriundas das entrevistas, surgiram categorias, descritas no Quadro 3, reproduzido de forma reduzida abaixo, mas trazido na íntegra ao final (APÊNDICE G).

Quadro 3 – Temáticas ↔ Categorias Empíricas

Temáticas	Definição sintética da temática	Análise sintética	Categorias
1. Sistematização dos conhecimentos da cultura corporal	Organização criteriosa dos conhecimentos em unidades de ensino	A ausência de sistematização contribui para incoerências entre propostas curriculares e prática pedagógica	Currículo; Prática pedagógica;
2. Infraestrutura deficiente	Infraestrutura mínima necessária para um ensino da Educação Física de qualidade	A infraestrutura deficiente limita o ensino da Educação Física de qualidade	Prática Pedagógica Realidade escolar
3. Predominância do futebol	Predominância do futebol como conteúdo das aulas de Esporte	Os professores abordam somente o futebol, deixando de abordar outras modalidades e o esporte como fenômeno	Currículo Prática pedagógica Realidade escolar

Fonte: Autor (2017)

A partir das discussões com as temáticas, revelaram-se aquelas com maior incidência, constantes no Quadro 4.

Quadro 4 – Conceitos das categorias empíricas

Categorias	Conceitos
Currículo	Construção cultural, social e histórica sujeita a alterações e flutuações, resultado de um processo social onde coabitam contraditoriamente rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle e propósitos de dominação, entre outros.
Formação Profissional	Processo de aquisição de saberes que se inicia no ensino superior, recebendo influência dos saberes adquiridos anteriormente e que não se conclui com o término da graduação.
Realidade Escolar	Realidade cotidiana dos alunos a partir das ações pedagógicas vividas na escola.
Prática pedagógica	Prática relativa à ação pedagógica, de caráter tridimensional, composta pela interligação entre a prática docente, a prática discente e a prática epistemológica.

Seguindo as orientações de Bardin (1988), foram elaborados indicadores para a análise de conteúdo, constantes no Quadro 5:

Quadro 5 – Indicadores para a Análise de Conteúdo

Elemento central	Contradição entre avanços epistemológicos e curriculares na sistematização da Educação Física e manutenção de prática pedagógica sem mudanças.
Operacionalização	Analisar o grau de influência de elaborações curriculares, como é o caso das OTM e dos PCPE, no ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais de Pernambuco.
Categorias analíticas	Esporte; Currículo; Prática Pedagógica
Categorias empíricas	Currículo, Formação Profissional; Prática Pedagógica; Realidade Escolar
Pontos para orientar a investigação	Conhecer o entendimento e a avaliação dos professores acerca das OTM e PCPE, bem como a implementação destas propostas na prática pedagógica; Analisar o entendimento dos professores acerca do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física na escola; Analisar o ensino do esporte em aulas de Educação Física de escolas da rede pública estadual de Recife.

Fonte: Autor (2017)

Em seguida, foi construído um quadro de análise dos dados, composto pelas categorias empíricas e suas respectivas unidades de contextos e de registro (APÊNDICE G). Segundo a autora,

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 1988, p. 137).

As unidades de registro são uma unidade de significação codificada e equivalente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, fomentando a categorização. Assim, é possível analisar o conteúdo da mensagem por meio da decomposição do conjunto, de acordo com as unidades de contexto e suas respectivas unidades de registro, lembrando que estas últimas provêm dos recortes e achados extraídos das entrevistas analisados na pesquisa.

Inicialmente, foi feita uma leitura menos atenta, seguida de outra mais cuidadosa e criteriosa com o objetivo de fazer as marcações relacionadas com cada

unidade de contexto a partir das legendas contidas no Quadro 6 reduzido abaixo, cujo teor constará por completo no Apêndice G.

Quadro 6 – Categorias empíricas, unidades de contexto e de registro e respectivas legendas para a análise de conteúdo das entrevistas.

Categorias		Sujeitos: Professores e alunos de Educação Física escolar.
Currículo		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda
Sistematização	Ausência	Realce amarelo
Formação Profissional		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda
Formação inicial	Ausência	Realce rosa
Formação continuada	(Des)Consideração	Realce cinza claro
Prática Pedagógica		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda
Propostas curriculares	(Des)Entendimento	Realce azul claro
	(Não) Utilização	Realce azul claro + fonte em negrito
Realidade escolar		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda
Infraestrutura	Precariedade	Realce verde claro

Fonte: Autor (2017)

Depois de identificadas, as unidades foram copiadas e trazidas para preenchimento do quadro analítico. Isso permitiu visualizar as incidências e aproximações entre as categorias, facilitando o conhecimento da realidade investigada e as posteriores análises. São as análises do conteúdo oriundo destas entrevistas com professores e alunos, cumuladas com os dados obtidos a partir das observações, que permitiram chegar às conclusões que serão apresentados ao final.

A partir das categorias empíricas e das unidades de contexto e registro contidas nos Quadros 4 e 5 acima, foram gerados blocos de agrupamento de conteúdos. Tais blocos foram estruturados na seguinte lógica: Inicialmente, a

especificidade do sujeito/fonte diante do conteúdo esporte; em seguida, as questões didático-metodológicas relacionadas ao conteúdo esporte; por fim, as questões para além do conteúdo esporte. É esta lógica que subsidiará a construção do capítulo dedicado às análises e discussão mais adiante.

Para a análise dos conteúdos das entrevistas com os professores, foram organizados quadros em que tais conteúdos foram destacados a partir das respostas dos professores nas entrevistas, identificando-os. Por fim, para dar conta das informações proveniente dos diálogos, foi utilizada a Análise de Conteúdo nos moldes do que Bardin (1988, p. 42) define como

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

Para a autora, o âmbito da análise de conteúdo comporta iniciativas que, partindo de um conjunto de técnicas complementares que consistem na explicação, na sistematização do conteúdo das mensagens e na expressão desse conteúdo, como contribuição que pode ou não ser quantificada (BARDIN, 1988).

A autora ainda destaca três momentos, sendo o primeiro deles ligado a um período de intuições cujo objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias preliminares partindo de um esquema exato do desenvolvimento das operações que acontecem sucessivamente num plano de análise. Aqui, se estabelece um programa flexível que comporta a introdução de novos procedimentos no curso da análise. O segundo momento trata da exploração do material, fase na qual as decisões tomadas são administradas, sejam elas procedimentos aplicados manualmente ou operações realizadas no decorrer do programa. No terceiro momento, tem-se o tratamento dos resultados obtidos e interpretados de forma relevante, utilizando-se de operações estatísticas simples ou complexas, para que se possa apresentar resultados, com destaque para as informações produzidas pela análise.

Após as transcrições das entrevistas, foram destacadas nas falas dos professores as informações oriundas das respostas apresentadas para sua posterior análise. Tal procedimento foi realizado tomando como base as legendas definidas no Quadro 4 acima, com suas categorias registradas a partir dos conteúdos que se apresentaram. Vale registrar que os professores entrevistados foram posteriormente

codificados numericamente, omitindo-se seus nomes para que não sejam reveladas suas identidades, respeitando-se assim os pressupostos éticos necessários à pesquisa científica.

Sobre as respostas dos professores foi realizada a análise categorial por temática. Para fazê-lo nos moldes apresentados por Bardin (1988, p. 105), foi necessário descobrir “os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido”. O tema, por ser uma unidade de registro, tem relação com a regra de recorte “que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (BARDIN, 1988, p. 105-106). Isto se dá por não haver uma definição para análise temática do mesmo modo que há para as unidades linguísticas. Geralmente o tema é usado como unidade de registro, com o propósito de estudar

motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas às questões abertas, as entrevistas [...] individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1988, p. 106)

Para evidenciar as unidades de registro que subsidiaram a análise de conteúdo das entrevistas, foi construído o Quadro 7 a partir das questões contidas no roteiro de entrevista, com o intuito de destacar preliminarmente possíveis temáticas que surgiram posteriormente nas falas, haja vista que é o roteiro que conduz o diálogo a ser realizado entre pesquisador e sujeito participante.

Quadro 7 – Temáticas a partir da entrevista com os professores

Item	Temáticas
1	Utilização do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física
2	Entendimento pessoal acerca do esporte
3	Conhecimento das OTM
4	Participação no processo de elaboração das OTM
5	Forma de participação no processo de elaboração das OTM
6	Utilização das OTM como referencial para aulas
7	Avaliação dos pontos positivos e negativos das OTM
8	Ocorrência de mudanças na abordagem do esporte nas aulas e na rede em geral após as OTM
9	Conhecimento dos PCPE

10	Participação no processo de elaboração dos PCPE
11	Forma de participação no processo de elaboração dos PCPE
12	Utilização dos PCPE como referencial para aulas
13	Avaliação dos pontos positivos e negativos dos PCPE
14	Ocorrência de mudanças na abordagem do esporte nas aulas e na rede em geral após os PCPE
15	Ocorrência de mudanças e impactos na prática pedagógica entre OTM e PCPE
16	Forma de sistematização do ensino do esporte e articulação desta com OTM e PCPE
17	Metodologia usada para ensino do esporte e ocorrência de mudanças após OTM e PCPE
18	Percepção de vivência de fases/ciclos na vida profissional e ocorrência de diferenças no agir desde graduação
19	Acréscimo de outras informações

Fonte: Autor (2017)

No que tange à unidade de contexto, ela auxilia na compreensão para codificar a unidade de registro e suas dimensões são excelentes para o entendimento do significado preciso da unidade de registro. As dimensões da unidade de contexto são determinadas por dois critérios:

o custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado exige uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico. De qualquer modo, é possível testar as unidades de registro e de contexto em pequenas amostras, a fim de que nos asseguremos de que operamos com os instrumentos mais adequados (BARDIN, 1988, p. 108).

Em se tratando da categorização, a autora afirma que as categorias não são tidas como uma fase obrigatória em todo o processo de análise de conteúdo. Porém, considerável parte dos procedimentos de análise é organizada em volta de um processo de categorização.

Tal categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1988, p. 117).

Como as entrevistas com os alunos aconteceram após a realização das entrevistas com os professores e as observações das aulas, elaborou-se um roteiro

de entrevistas semiestruturada (APÊNDICE E), que permitiram não somente absorver o entendimento e a avaliação dos alunos sobre alguns pontos, como também confrontar os dados já obtidos pelas etapas anteriormente citadas. Seguindo mesma lógica, procedimentos e técnicas da Análise de Conteúdo, diante da categorização, unidades de contexto e de registro, destacam-se temáticas que surgiram nas falas a partir do roteiro de entrevistas com os discentes, conforme o Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Temáticas a partir da entrevista com os alunos

Item	Temáticas
1	Disciplina preferida na escola e suas razões
2	Participação nas aulas de Educação Física
3	Importância da Educação Física na visão do aluno
4	Descrição das aulas de Educação Física
5	Conteúdos abordados nas aulas de Educação Física
6	Conhecimento das propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco
7	Ocorrência de planejamento da disciplina junto com professores
8	Abordagem do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física
9	Avaliação da metodologia dos professores
10	Ausência de participação de meninas nas aulas de Educação Física e suas razões
11	Avaliação da relação entre a gestão escolar e a Educação Física
12	Tempo de estudo na escola
13	Comparação entre a Educação Física na escola atual e eventuais escolas anteriores
14	Ocorrência de mudanças na metodologia de ensino da Educação Física na escola nos últimos 7 anos

Fonte: Autor (2017)

A pesquisa não se limitou às regras de contagens, de cunho mais quantitativo, e sim buscou definir o rigor nas análises realizadas partindo das interpretações dos conteúdos oriundos das categorias estabelecidas, almejando identificar indicadores não-freqüenciais que possibilitaram inferências. Desta forma, a ausência e a presença foram dados importantes para a análise.

CAPÍTULO III – ENTENDIMENTOS E AVALIAÇÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS RECENTES PROPOSTAS CURRICULARES A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL E BIBLIOGRÁFICA

Nesta pesquisa, foi possível vislumbrar alguns entendimentos e avaliações acerca das implementações das propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco a partir da análise documental realizada, bem como da revisão bibliográfica acerca do objeto e temática de estudo.

3.1 Diálogo com os documentos curriculares

Nesta seção, serão evidenciados tais entendimentos e avaliações a partir da relação das OTM e PCPE entre si, na medida em que é possível considerar que o primeiro documento em si já produziu impacto a partir da sua gênese:

Ressaltamos o caráter progressista da forma de elaboração das OTMs/EF-PE, já que, esta vai ao encontro das reivindicações de participação ativa dos professores na elaboração curricular para a educação pública no Brasil. Consideramos um avanço para a produção de referenciais para a orientação curricular dessa disciplina escolar na rede estadual, tendo em vista que um número significativo de professores, de todas as regiões do estado de Pernambuco participou da sua elaboração. Sem dúvida nenhuma, é o grande mérito da proposta (NUNES, 2001, p.93).

Obviamente, como o próprio autor citado demonstra em seu trabalho, junto com os avanços, há também os limites dos documentos, analisados a partir do seu objetivo geral:

explicar como se desencadeou o processo de formulação das diretrizes curriculares, em especial, para o componente curricular Educação Física, o seu desenvolvimento/materialização em Pernambuco, bem como as possibilidades superadoras para a organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento (NUNES, 2001, p.93)

Considerando que nosso objeto tem como especificidade a relação das propostas com o conteúdo esporte, buscou-se aqui também destacar os entendimentos, avaliações e implementações a partir da relação das OTM e dos

PCPE com a realidade escolar na qual está inserida a Educação Física e a ligação destes elementos com o conteúdo esporte a partir da literatura sobre o tema.

Diante disto, para melhor cumprir os objetivos desta pesquisa, antes de discutir qualquer entendimento e avaliação, fez-se necessário evidenciar o entendimento de esporte presente nas recentes propostas curriculares para a Educação Física escolar no estado de Pernambuco, não sem antes trazer o entendimento sobre Educação Física nos mesmos documentos.

3.1.1 A Educação Física e o esporte nas recentes propostas curriculares de Pernambuco

Antes de apresentar suas sistematizações para os conteúdos das aulas – tendo entre eles o esporte – em suas páginas iniciais, as OTM e os PCPE trazem de forma sucinta o arcabouço epistemológico que dão sustentação às referidas propostas. Nele, além da compreensão de esporte defendida, ainda é destacada prévia e expressamente a concepção de Educação Física sustentada, que também aparece nos Parâmetros em Sala de Aula (PSA) tanto para o Ensino Fundamental e Médio regular, quanto na versão voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Por isso, seguindo esta organização do geral para o específico, cumpre frisar qual é esta concepção de Educação Física, para, em seguida, sublinhar a visão de esporte constante nos documentos.

3.1.2 Concepção de Educação Física nas recentes propostas curriculares em Pernambuco

As já citadas proposições curriculares partem do entendimento que a Educação Física deve ter suas aulas subsidiadas por um corpo de conhecimento específico oriundo de práticas corporais que são produções humanas social e historicamente construídas.

Para isso, fundamentamo-nos tanto na atual política educacional do Estado, por entender que esse componente curricular constituirá uma Rede Pública de Ensino, devendo levar em consideração as intencionalidades do presente

Governo para o setor educacional, como também nos fundamentos da perspectiva Crítico-Superadora em Educação Física, por perceber que essa permanece na essência de todos os documentos governamentais analisados.

A perspectiva Crítico-Superadora em Educação Física reconhece que muitos professores, na realidade nacional, ainda que estejam sufocados pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua própria profissão e de seu trabalho, estão sempre esperançosos em transformar sua prática, sedentos pelo saber, inquietos por conhecerem e suprirem o que não lhes foi propiciado no período de sua formação profissional (PERNAMBUCO, 2010, p. 11)

Na medida em que se avança na leitura das OTM, por exemplo, revela-se a opção pela perspectiva Crítico-Superadora por meio das citações dos trechos retirados da obra popularmente conhecida como Coletivo de Autores, que trouxe os pressupostos epistemológicos na época de sua gênese no início dos últimos anos 90:

Assim, a Educação Física "busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal..., historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas" (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Partindo desta perspectiva, levanta-se a imprescindível presença da historicidade no ensino, pois "é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando..., jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas". Assim "o conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem...", mostrando que "a produção humana é histórica, inesgotável e provisória" (PERNAMBUCO, 2010, p. 13)

Também nos PSA, a opção é clara e direta ao afirmar que "[...] anunciamos e defendemos o conceito/perspectiva da Cultura Corporal e o paradigma crítico-superador (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) como referências fundamentais" (PERNAMBUCO, 2013a, p. 16), tanto na versão para o ensino fundamental e médio quanto para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Na verdade, os trechos relativos a este tema em ambos os documentos são idênticos.

O mesmo acontece nos PCPE em ambas as versões citadas, ao evidenciar sua concepção de Educação Física

O presente documento é fundamentado na concepção Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012). Tal fundamentação baseia-se na compreensão de que os documentos elaborados historicamente para a Educação Física em Pernambuco são inspirados essencialmente nesse paradigma. E também porque essa perspectiva é aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física em escolas brasileiras. Nesse sentido, defendemos a presença, no ambiente

escolar, de uma Educação Física que promova a ação-reflexão-nova ação sobre as práticas corporais, a cultura corporal, em busca de uma formação crítico-superadora dos estudantes. (PERNAMBUCO, 2013a, p. 24-25)

Além de explicitar a concepção fundante das propostas curriculares, o texto avança com relação às OTM ao justificar suas escolhas, registrando a histórica e constante inspiração neste paradigma presente nas proposições para a Educação Física no estado, publicadas até antes e registrada no marco teórico paradigmático que foi o Coletivo de Autores, conforme já destacado neste trabalho.

Ao fazer a opção pelo paradigma Crítico-Superador, as citadas propostas curriculares não poderiam escapar do alinhamento com outros pressupostos que a própria abordagem escolhida traz consigo. O primeiro que se pode destacar, a partir principalmente das OTM, é a crítica à organização dos saberes escolares sob um formato tradicional, por etapas, usualmente numa estrutura seriada por anos, compreendendo o conhecimento de maneira linear e etapista e enxergando o aluno a partir de padrões de desenvolvimento, normalmente de cunho cognitivo, determinando um ritmo estanque para as aprendizagens.

Em oposição, tem-se a proposta de organização em um viés crítico, sob um formato circular, contínuo e em ciclos de escolarização com uma intencionalidade, reunindo alunos especialmente por idades a partir de uma avaliação do perfil de cada um, possibilitando um coletivo heterogêneo que permite uma diversidade de ritmos e formas de aprender em uma lógica dialética para a organização do pensamento, que se amplia desde a constatação, entrando na interpretação, compreensão e alcançando os dados da realidade (SOUZA JÚNIOR, 2006, p. 155).

Outro elemento subjacente que merece ser frisado é a base epistemológica da lógica Materialista Histórico-Dialética, em que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado em que se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 16). Eis que mais uma vez surgem a dialética e a intencionalidade como quesitos em comum às propostas, numa prova do alinhamento teórico dos documentos. E coincidentemente, para trazer um exemplo elucidativo das argumentações neles contidas, os PSA escolhem o tema esporte para este fim:

Para explicar “esporte” é fundamental reconhecê-lo como uma atividade corporal historicamente criada e socialmente desenvolvida em torno de uma

das expressões da subjetividade do homem, o jogo lúdico, que não pretende resultados materiais. [...]. No jogo praticado pela satisfação de interesses subjetivos – lúdicos – o produto da atividade é o prazer dado pela própria satisfação dos mesmos (ESCOBAR, 2009, p. 37).

Além de estar relacionada com o “contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira” (PERNAMBUCO, 2013c, p. 16), a escolha do tema esporte é mais um sinal da manutenção da sua hegemonia na prática pedagógica na disciplina curricular Educação Física. Isso demanda uma constante observação sobre a realidade escolar e um contínuo esclarecimento sobre a forma de se lidar com esse tema, diante da própria continuidade da hegemonia e de seu trato por abordagens tradicionais, conforme será visto mais adiante.

A descrita forma de tratamento do tema esporte leva a outro elemento presente na concepção de Educação Física destacada nos PCPE. Segundo os textos,

Desse modo, a Educação Física necessita desenvolver um conhecimento ampliado sobre as práticas corporais, para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero e orientação sexual, sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o individualismo, a exclusão, as violências, o uso de drogas, o doping, a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio-ambiente, a pluralidade cultural, a vivência do tempo do lazer e outras questões fundamentais (PERNAMBUCO, 2013a, p. 25-26)

A diversidade de conteúdos, específicos ou subjacentes à área evidencia uma Educação Física concebida a partir de aproximações com as propostas curriculares em âmbito maior, tais como os as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998b). Isto fica mais notório na proposta de trabalho com os temas transversais e com base na interdisciplinaridade, entendendo que esta deve “ir além da mera justaposição de disciplinas e deve evitar, ao mesmo tempo, a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros” (PERNAMBUCO, 2013a, p. 27). E isto por si já entra em oposição a uma prática desenvolvida em torno de um único tema hegemônico.

Por fim, verifica-se ainda, a partir da concepção de Educação Física, o seu alinhamento com a Pedagogia Histórico-Crítica, reconhecendo a prática social como ponto de partida para a apropriação do conhecimento na escola. Além disso,

reconhece como válida a forma de organização por ela proposta, baseada em cinco passos metodológicos do método dialético de apropriação do conhecimento: identificação da prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social.

Considerando que principalmente os PSA fazem uma descrição pormenorizada de cada um desses passos e outras obras, inclusive os trabalhos originais do próprio Demerval Saviani, cumprem essa tarefa com mais propriedade, convém aqui somente analisar que tal iniciativa é mais uma tentativa de resgate e divulgação da referida metodologia. Com isso, diante de sua característica de servir como um apanhado de sugestões didático-metodológicas para o trabalho do professor com os PCPE, os PSA oferecem mais um subsídio para que se possa superar os problemas já evidenciados/que serão evidenciados mais adiante, configurando-se

um importante passo no sentido de enriquecer a concepção de mundo dos estudantes, uma vez que o acesso ao saber sistematizado sobre jogo, esporte, luta, dança e ginástica se constitui como elemento indispensável para leitura dessa dimensão da realidade (PERNAMBUCO, 2013c; 2013d, p. 17)

Esta mesma realidade subsidia os momentos organizados pela Metodologia Crítico-Superadora para o trabalho pedagógico que, muito bem frisado, deve ser “articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola” (PERNAMBUCO, 2013c; 2013d, p. 17). Assim como na análise dos passos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando que este não é o fim maior deste trabalho, convém deixar para os próprios PSA a descrição de tais momentos, bastando aqui somente citá-los: a contextualização do conhecimento; o confronto dos saberes; a organização e reorganização do conhecimento; a síntese avaliativa.

Entretanto, cabe o registro das análises que aparecem no texto explicativo de cada momento, relacionando cada um deles ao projeto político pedagógico e à prática pedagógica, conforme o exemplo abaixo:

O Confronto dos Saberes, tendo a negociação, o diálogo, enquanto segundo momento metodológico problematiza o conhecimento e estabelece a relação de troca entre professor e estudante, estudante e estudante, estudantes e comunidade escolar, gerando a interação, a participação nas aulas, estimulando a curiosidade, buscando a historicidade, as características do objeto / conteúdo em estudo, a construção de sentidos e significados mediante a observação, o questionamento, a vivência e a experimentação

das práticas corporais, que podem ser relacionadas de forma interdisciplinar. É o momento da superação do senso comum, dos saberes do cotidiano, pela eleição de elementos essenciais, estabelecendo relações e nexos com a Cultura Corporal.

No âmbito do PPP, é o momento que possibilita o aprofundamento de questões referentes ao planejamento das escolas, com a seleção e a organização do conteúdo de ensino nos componentes curriculares, possibilitando a reflexão sobre a metodologia de ensino com as ações didático-metodológicas desenvolvidas em aulas, para ensinar/apreender e avaliar o conhecimento escolar, aberto aos princípios teóricos que subsidiam e sustentam a prática pedagógica. É o momento metodológico voltado ao planejamento participativo, estimulando a pesquisa escolar, a interdisciplinaridade enquanto lógica que possibilita a interação entre duas ou mais disciplinas. No âmbito da PP, são as referências acerca dos conteúdos e formas de professores e estudantes em interação, por oposição, complementação, associação, diferenciação que vão constituindo um novo corpo de conhecimento acerca do conteúdo problematizado e tratado em aula. (PERNAMBUCO, 2013c; 2013d, p. 18)

Observa-se que, cumprindo seu caráter de proposição curricular voltada para a prática pedagógica concreta, os PSA mais uma vez esmiúçam os passos metodológicos na tentativa de explicar e sugerir ao professor uma forma de abordagem dos conteúdos da cultura corporal que possa superar o cenário que insiste em se manter firme e incólume no chão de algumas escolas, apesar de todos os avanços epistemológicos no que se refere à Metodologia do Ensino da Educação Física.

É diante desta concepção de Educação Física e dentro da perspectiva Crítico-Superadora que as propostas curriculares de Pernambuco vão abordar os conteúdos da cultura corporal: ginástica, jogo, dança, luta e esporte. Considerando a especificidade desta pesquisa, será apresentada logo em seguida a forma como este último é analisado e, conseqüentemente, como ele deveria ser tematizado nas aulas de Educação Física em Pernambuco.

3.1.3 O entendimento acerca do esporte nas recentes propostas curriculares em Pernambuco

Partindo de uma concepção de Educação Física erguida sobre os pilares da perspectiva Crítico-Superadora, o esporte não poderia deixar de ser analisado inicialmente sob esse olhar. É o que acontece tanto nas OTM quanto nos PCPE, que entendem o esporte como:

uma prática social que institucionaliza os aspectos lúdicos da cultura corporal, traduzindo-se em uma dimensão complexa de fenômenos que envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade de uma forma geral. Sendo uma produção histórica e cultural, segundo o Coletivo de Autores (1992), o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que lhe atribui valores educativos para justificar a sua inserção no currículo escolar (PERNAMBUCO, 2010, p.28; PERNAMBUCO, 2013a, p. 56-57)

Essa complexidade de fenômenos envolvendo diversos códigos, sentidos e significados é mais bem ampliada, discutida e explicada nos PCPE em texto idêntico tanto para o ensino fundamental e médio quanto para a EJA. Logo de início, há uma breve explicação acerca da etimologia da palavra:

A palavra esporte tem suas raízes no termo desporto, de origem francesa, que significa prazer, descanso, recreio. Foram os ingleses que lhe atribuíram um significado mais atlético e vinculado a algumas regras, chegando à expressão sport. Mais tardiamente, chegou-se ao português esporte. Destacamos, ainda, as ligações etimológicas com o latim deportare, que significa divertir-se (PERNAMBUCO, 2013a, p. 56)

A citação confirma o conceito oriundo do Coletivo de Autores (2012), mostrando que o esporte nasce muitas vezes de práticas corporais criadas originalmente pelo ser humano para seu prazer e diversão e posteriormente tem seus aspectos lúdicos institucionalizados, principalmente pelo caráter competitivo e estabelecimento de regras rígidas e universais.

Mudança, aliás, é algo que acompanha o ser humano em seu processo histórico. Além de mudar enquanto espécie biológica, o ser humano mudou ao longo do tempo enquanto parte de uma sociedade que também sofreu alterações extremas. Com isso, alteraram-se não somente as concepções e os paradigmas, mas também os produtos culturais desta sociedade, conforme registra o trecho seguinte:

O esporte adquiriu novas funções e definições sociais ao longo das mudanças e redimensionamentos pelos quais a sociedade passou. Assim, outras possibilidades de análise passaram a existir, vinculadas à produção, industrialização ou mesmo à cultura de um determinado grupo. Ressaltamos ainda, que os ideais cristãos existentes, ao longo da história do Ocidente, não deram maior relevância a tais práticas e, somado a isso, está ainda a valorização do saber e da erudição em detrimento do corpo, candentes no período da Reforma e que antecedeu o período da racionalidade, na fase conhecida por Iluminismo.

O fenômeno esporte parece se apoiar também em outras bases para ganhar expressão e significado e passa a ter – além de sua característica geradora de mudanças biológicas – um aspecto indutor de mudanças de

comportamentos (VARGAS, 2010). É sabido que o esporte possui ampla característica polissêmica, principalmente em suas ligações político-sociais, pois agrega, em sua essência, os mesmos princípios (fisiológicos ou morais) e normas que precisam ser absorvidos pelo homem. A sistematização do esporte, também se constituiu de um significado médico e/ou terapêutico, e ainda com aplicação pedagógica institucional. (PERNAMBUCO, 2013a, p. 55; PERNAMBUCO, 2013b, p. 57)

São tais ligações político-sociais que permitiram ao esporte absorver as mudanças da sociedade e ao mesmo tempo promover mudanças nesta mesma sociedade. Isto aconteceu em caráter global e, conseqüentemente, em âmbito nacional, especialmente porque esta universalidade é um dos seus aspectos característicos mais proeminentes.

Na história mais recente do Brasil, o termo vincula-se ainda ao militarismo e à guerra. Educar o corpo, estimular a força física e condicionar as demais aptidões significava (além de saúde) uma demonstração de nacionalismo. O esporte, assim como a ginástica, foi utilizado como um método de educação do comportamento, da moral do indivíduo (BRACHT, 2007). Moldar o caráter pelo caminho do corpo parecia ser mais útil do que pela inteligência. Trata-se de algo mais no nível da sensibilidade do que da intelectualidade. O contexto militar foi essencial neste processo, pois com o cenário da “guerra fria”, ostentar atletas fortes, viris e saudáveis significava a exposição de uma ideia implícita de que os soldados da nação assim também o seriam.

O processo de esportivização no país e no mundo, ao longo do século XX, deve ser também destacado e compreendido. Tal processo exerce significativa influência nas escolas até os dias atuais. Destacamos que a prática esportiva possui como máxima, no imaginário social, a emulação ou rivalidade entre os corpos. Quanto mais se pratica ou se treina um esporte – e treina-se o movimento técnico e o condicionamento físico geral do corpo – mais condições terá o indivíduo de superar o seu “adversário”, ou seja, o “outro”. Alguém vence e alguém perde. Tal problemática aparece na escola – muitas vezes em destaque – nas práticas de Educação Física como uma relação natural e acrítica; afinal, os meios de comunicação de massa também reforçam e enaltecem exatamente isso (VARGAS, 2010). Há mais de um século, por exemplo, os Jogos Olímpicos (modernos) escancaram o quão importante é estar no pódio ostentando uma medalha. Deverá a escola reproduzir as mesmas coisas? (PERNAMBUCO, 2013a, p. 56; PERNAMBUCO, 2013b, p. 58)

Antes de trazer as respostas para esta pergunta, as propostas curriculares apresentam mais um conceito acerca do esporte, decorrente de todos estes olhares que recaem sobre o mesmo:

Assim, após esse sucinto resgate histórico de significações sobre o esporte, concluímos sobre a sua complexidade e sobre suas múltiplas perspectivas de análise. Optamos por defini-lo como “uma atividade física regrada e competitiva, em constante desenvolvimento, construída e determinada conforme sua dimensão ou expectativa sociocultural, e finalmente, em franco processo de profissionalização, mercantilização e espetacularização” (MARCHI JÚNIOR, 2004). (PERNAMBUCO, 2013a, p. 57; PERNAMBUCO, 2013b, p. 59)

Note-se que, além das características já mencionadas, somam-se a elas aspectos do esporte moderno, decorrentes principalmente dos sentidos e códigos de uma sociedade capitalista atual, tais como a mercantilização, a espetacularização e a profissionalização. São estas características, junto às demais, que dão ao esporte a força que ele tem, bem como outros sentidos e códigos que, se levados com ele para a escola sem as devidas precauções, podem trazer consequências negativas para os alunos:

De acordo com Pires e Neves (2002), o esporte é tão prestigiado em nossa cultura que a própria Educação Física parece confundir-se com ele no ambiente escolar. Desse modo, o esporte tornou-se o conteúdo determinante das aulas, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio. Isso, porém, não tem acontecido sem que críticas sejam feitas às consequências que essa transposição dos sentidos e códigos do esporte de rendimento para o âmbito escolar pode acarretar: tendência ao selecionamento/exclusão, competitivismo exacerbado, especialização e instrumentalização precoces, entre outras. (PERNAMBUCO, 2013a, p. 57; PERNAMBUCO, 2013b, p. 59)

Tais consequências já sugerem o nível de prejuízo que pode haver caso seja afirmativa a resposta para o questionamento já citado sobre a reprodução ou não do esporte e sua problemática na escola. Na verdade, a resposta para esta pergunta é trazida pelas próprias propostas curriculares, seja nas OTM ou nos PCPE. Os documentos vão mostrar que a escola não deve reproduzir tais aspectos pela mera reprodução, trazendo todas as características do fenômeno esportivo para a escola somente porque elas têm que acompanhá-lo de maneira irrestrita, mas sim tematizá-los e discuti-los no processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno:

No que se refere ao conhecimento a ser tratado no currículo escolar, o esporte precisa ser encarado como o “esporte da escola” e não como o “esporte na escola”. Este último encontra-se carregado de estigmas, como: exigência de máximo rendimento, normas de comparação, princípio da sobrepujança, regulamentação rígida e racionalização dos meios e das técnicas, levando o sujeito a adaptar-se aos valores sociais (PERNAMBUCO, 2013a, p. 57; PERNAMBUCO, 2013b, p. 59)

As OTM, inclusive, vão além e elucidam uma questão que erroneamente foi e é há muito tempo levantada por opositores à abordagem Crítico-Superadora que várias vezes alegaram que o paradigma é contrário ao esporte e prega sua extinção como conteúdo da Educação Física:

Acrescente-se que o conhecimento acerca do fenômeno esportivo não deve ser ignorado ou negado. O esporte precisa ser vivenciado de forma crítica, de maneira que suas normas e suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, o cria e o recria sejam sempre questionadas. Dessa forma, o seu conhecimento, enquanto um dos conteúdos a ser abordado nas aulas de Educação Física, deve abarcar desde práticas corporais que possuem regras simples até aquelas que possuem regras institucionalizadas, como as que estão presentes nas suas modalidades - Basquetebol, Natação, Futebol, Atletismo, Handebol, Judô, Voleibol etc. -, sem, contudo, limitar-se aos gestos técnicos, aos sistemas táticos e às regras oficiais. (PERNAMBUCO, 2010, p. 29)

O texto do documento é claro quando orienta que o conteúdo esporte não deve ser esquecido ou evitado na prática pedagógica da disciplina Educação Física. Mais do que isso, faz algumas recomendações sobre as práticas a serem realizadas nas aulas, especialmente no que se refere às modalidades esportivas, seus gestos técnicos e suas regras, lembrando, mais uma vez, que nenhum desses conteúdos deve ser negado:

Segundo Assis de Oliveira (2005), a tática deve ser apropriada pelos alunos por via de incentivos na resolução de problemas, procurando descobrir melhores maneiras de fazer o gesto. Ela deve ser trabalhada como uma dinâmica que usa as condições disponíveis para um melhor desenvolvimento das ações e da busca dos resultados. E as regras devem ser consideradas como modelagem para o bom andamento das ações coletivas, permitindo a realização das ações mesmo que individualmente. Acrescente-se que elas podem também ser apropriadas, criadas e recriadas e ter o seu formato oficial questionado (PERNAMBUCO, 2010, p. 29)

Se as próprias regras, aspectos tão consolidados e rígidos do esporte, podem sofrer apropriações, discussões e remodelações, uma das finalidades do esporte na sociedade não só pode como deve ficar longe dos objetivos da Educação Física escolar, conforme ensinam as OTM:

O esporte, nas aulas de Educação Física, não deve se justificar pela descoberta e fomento do talento, pois, como a escola não é um local de formação de especialidades e, sim, de formação generalista, os talentos são uma pequena minoria entre os alunos - o professor que tiver tal objetivo corre o risco de negligenciar os demais. Dessa maneira, estaríamos contribuindo para a formação de uma minoria de habilidosos em uma modalidade ou até mesmo numa posição/função esportiva, ao mesmo tempo que colaboraríamos para a formação de uma maioria de meros consumidores contemplativos do mundo esportivo (SOUZA JÚNIOR, 2006b). Defende-se aqui uma concepção e uma prática esportiva em que seus princípios não sejam procurados de forma a tentar buscar a superação de uma concepção voltada à aptidão física que, historicamente, vem caracterizando esse tema (PERNAMBUCO, 2010, p. 29)

O trecho acima resgata uma contradição já suscitada nesta pesquisa anteriormente. O referencial teórico de mais de duas décadas já faz uma crítica ao tratamento do esporte na escola com vistas à descoberta do talento e o trabalho com uma minoria mais habilidosa tecnicamente e as propostas curriculares há algum tempo já defendem uma prática pedagógica que não seja pautada pela aptidão física. Entretanto, conforme é registrado no próprio documento, está é uma concepção que caracteriza o tema historicamente e ainda se mantém no cenário da Educação Física em diversas escolas, por mais que os documentos mais recentes preconizem o contrário, como fazem os PCPE em sua conclusão ao tratar o tema:

O ensino do esporte deve propiciar aos estudantes uma leitura de sua complexidade social, histórica e política, assim como o reconhecimento de suas dimensões técnica, tática e de regulamentação. Busca-se um entendimento crítico das manifestações esportivas, as quais devem ser tratadas de forma ampla, isso é, desde sua condição técnica, tática, seus elementos básicos, até o sentido da competição esportiva, a expressão social e histórica e seu significado cultural como fenômeno de massa. Além disso, precisamos tematizar o esporte de maneira ampla, pois historicamente elegemos determinadas modalidades que baseiam o trabalho com esta prática corporal nas escolas: futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Nossa perspectiva, respeitando a cultura local, defende a presença de outras modalidades esportivas a serem vivenciadas na Educação Física, como os esportes radicais ou de aventura, a variedade de práticas do atletismo, peteca, badminton, rúgbi, futebol americano, baseball, natação, friesbee, corfebol, punhobol, cricket, entre outras (PERNAMBUCO, 2013a, p. 58; PERNAMBUCO, 2013b; p. 60)

As recentes propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco – OTM e PCPE – concordam que, por sua íntima relação com a sociedade que o constrói e que por ele é moldada, o esporte é um tema que permite uma complexidade e uma diversidade de análises possíveis. Eis que o que poderia ser sua maior dificuldade, apresenta-se como sua maior fonte de riqueza e de possibilidades didático-pedagógicas no seu trato na disciplina Educação Física. É exatamente o que mostram os PSA quando apresentam o tema.

Diferentemente das OTM e dos PCPE, que dedicam algumas páginas à explicação do seu entendimento acerca do conteúdo, os PSA não investe seu texto para este fim. Isto ocorre pelo fato de estes são documentos acessórios àqueles primeiros Parâmetros, conforme já explicado anteriormente. Assim, quando o fazem, usam somente um ou dois parágrafos para discorrer muito brevemente sobre sua visão acerca do esporte, sem, contudo, acrescentar algo ao que já está contido nos PCPE.

Um primeiro exemplo é a parte dos PSA para o ensino fundamental e médio dedicada à forma de se lidar com o esporte nos sétimo, oitavo e nono anos:

O exemplo dado tem como foco a Expectativa de Aprendizagem EA8 – AMPLIAR ATIVIDADES ESPORTIVAS POSSÍVEIS DE SEREM REALIZADAS EM EQUIPAMENTOS/ESPAÇOS DE LAZER E CULTURAIS EXISTENTES NA COMUNIDADE.

Nossa aula é organizada a partir do exemplo “Esporte: Basquete em diferentes espaços (escola, campos comunitários, praia), compreendendo suas especificidades e generalidades”, de autoria de Gizelma Epifanio Barros, professora da Escola Jatobá (Petrolândia/PE), premiada no Concurso Professor-Autor da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUCPE).

O professor reúne os estudantes e questiona sobre o que eles conhecem do Basquetebol. No debate, são abordadas questões como um resumo das regras oficiais, o espaço oficial para a prática, a origem nos Estados Unidos, o basquetebol no Brasil, entre outros. O professor apresenta fotografias e vídeos do basquete de alto nível: quadra, ginásios, bola, tabelas, partidas, árbitros.

Em seguida, questiona os estudantes: o que é necessário para se praticar o basquete? A ideia é desconstruir a representação de que são necessários os recursos e materiais do basquete de alto nível, para a prática do esporte na escola ou na comunidade. O professor debate com os estudantes:

- Há lugares de prática do basquete em nossa comunidade?
- Há grupos praticantes?

Em seguida, estimula os estudantes a organizarem espaços e materiais alternativos para a prática do basquetebol. (PERNAMBUCO, 2013c, p. 50)

O exemplo trazido mostra uma aula voltada para uma modalidade usualmente preterida pelos alunos e professores de Educação Física e pouco abordada na escola. O trecho, inclusive, apesar de versar sobre modalidades esportivas que podem ser praticadas em espaços de lazer existentes na comunidade, ilustra uma aula que pode ser realizada em uma escola sem qualquer equipamento ou espaço destinado à prática do basquetebol, como, aliás, é a realidade de muitas escolas no estado de Pernambuco, conforme será tratado mais adiante.

Um segundo trecho ilustrativo traz outra possibilidade de trato com o com o eixo esporte, em um nível semelhante ao selecionado acima, desta vez para professores e alunos da EJA:

Abordar a temática esportiva na EJA certamente é algo bastante desafiador, na medida em que devemos problematizar a visão institucional do esporte, objetivando desenvolver aspectos orientados para a integração, cooperação, socialização etc. O Coletivo de Autores (1992) argumenta que se aceitamos o esporte como um fenômeno social e como um tema da cultura corporal, torna-se necessário questionar suas normas e suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria.

4ª FASE: AMPLIAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Expectativas envolvidas:

EA1 – Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar, a partir de suas experiências e de seu entendimento, o esporte, explicando semelhanças e diferenças relacionadas aos fundamentos técnicos, táticos e regras de diferentes modalidades esportivas.

EA5 – Confrontar o esporte com os demais conteúdos da cultura corporal, produzindo conceitos, reorganizando as atividades esportivas, sendo capazes de alterar suas regras e seus materiais, adequando-os às possibilidades de práticas da realidade local.

Descrição da atividade:

Trata-se de um jogo de basquetebol, a partir do entendimento hegemônico, mas de forma adaptada. Divide-se o grupo em duas equipes iguais e incluem-se regras cooperativas, por exemplo: (1) a bola deverá ser passada a todos os membros antes do arremesso à cesta; (2) conta-se um ponto apenas quando todos os membros realizarem uma cesta; (3) somente um dos gêneros (masculino ou feminino) pode arremessar; (4) a bola deverá ser passada alternando os gêneros, ou seja, meninas só podem passar a meninos e vice-versa; (5) quem passa a bola não pode receber de volta etc. Incentiva-se assim o espírito de equipe e a colaboração, o trabalho em conjunto, visando um objetivo e possibilitando a diferenciação entre esporte de rendimento, educacional e recreativo (PERNAMBUCO, 2013d, p. 42-43)

Aqui, lidando com a mesma modalidade basquetebol, os PSA dedicam algumas linhas a tratar dos obstáculos do trabalho com a realidade da EJA, outro tema que será abordado mais à frente. Além disso, a proposta mostra e corrobora o que os PCPE já trouxeram mais acima sobre a possibilidade de se apropriar do esporte, discutindo, alterando e ressignificando suas regras, permitindo jogar a modalidade de forma cooperativa. Isto por si já pressupõe uma desconstrução de diversas características do esporte.

Diante do exposto, é possível afirmar, inclusive pelas referências usadas nas próprias propostas e evidenciadas nos trechos destacados, que o esporte é entendido nas OTM, PSA e PCPE, como um conteúdo histórico e socialmente construído que, não obstante suas características de exigência e comparação de máximo rendimento, normas de comparação, princípio da sobrepujança, regulamentação rígida e universal, racionalização dos meios e das técnicas, mercantilização, espetacularização e profissionalização, pode e deve ser analisado criticamente pelo professor de Educação Física para uma apropriação adequada por parte do aluno para sua formação consciente de cidadão capaz de conhecer melhor e transformar a sociedade na qual ele e o esporte se inserem, podendo, por consequência, fazer o mesmo com o próprio esporte, especialmente por ele continuar sendo um conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física escolar.

3.2 *Diálogo com a bibliografia*

Nesta seção, serão evidenciados entendimentos, avaliações e implementações acerca do ensino do esporte no currículo escolar. Para tanto foram feitas buscas na literatura e cotejamos diálogos com as fontes documentais curriculares objetos de nossa pesquisa, especificamente as OTM e PCPE.

3.2.1 Esporte e Educação Física: Lances de um jogo... Amistoso?

A hegemonia do esporte na prática pedagógica da disciplina curricular Educação Física precede os anos 80/90 e, na verdade, é um dos elementos que provoca a crise de paradigmas que ocorreu na área nesta época, quando surgem críticas ao modelo esportivizado do currículo e propostas para uma prática que, além de outros avanços, contemplasse outros temas que não somente o esporte. Tal hegemonia na escola básica é sem dúvida um reflexo da hegemonia do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. Como a formação inicial docente não é o objeto principal deste trabalho, este tema não será abordado com profundidade nesta investigação, mas merece algumas palavras sobre a questão.

Esta era a caracterização dos cursos de formação de professores em Educação Física há cerca de 25 anos no Brasil:

a) processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico; b) currículo desportivizado; c) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; d) o saber é tratado de forma fragmentada; e) dicotomia entre teoria e prática; f) o processo de formação está voltado para a estabilização do sistema vigente; g) importam-se e aceitam-se modelos teóricos acriticamente; h) a orientação na formação é voltada para atender às classes favorecidas socialmente; i) enfatiza-se o paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica; j) esporte como estabilizador do sistema, condicionamento, rendimento, aptidão física, importação cultural, alienador e pautado no modelo de alto rendimento [...] (TAVARES, 2009, p. 26)

Ao fazer uma análise histórica, verifica-se que os cursos de licenciatura em Educação Física estiveram mais direcionados para uma formação técnica, enfatizando as diversas modalidades esportivas, bem como disciplinas biológicas, subvalorizando as disciplinas de conhecimento humanístico (CARMO, 1982). De acordo com Gallardo (1988), nos anos 80, 52% da carga horária dos cursos de

licenciatura em Educação Física eram voltados às disciplinas de práticas desportivas.

Cagival (1974) também alertava já na década de 70 para os currículos que enfatizavam a aptidão física e o esporte e destacou o fato de que as matérias pedagógicas eram só Didática, Psicologia da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

Freire (1989) respalda tal fato e acrescenta que nas Faculdades de Educação Física existiam excessivas preocupações com o biológico e a fixação em torno das práticas esportivas, trazendo, destarte, obstáculo para que o profissional pudesse cumprir satisfatoriamente sua tarefa pedagógica de orientar a educação das crianças em seu local de trabalho.

Mais recentemente, Neira (2014), ao analisar a distribuição das disciplinas nos currículos de licenciatura, verificou que uma maior carga horária é reservada às disciplinas biológicas, tais como Anatomia, Fisiologia, Crescimento e Desenvolvimento, sendo ampliada por outras em que tais conteúdos são requisitos, como Condicionamento Físico, Medidas e Avaliação e Treinamento Desportivo, entre outras.

Isto pode explicar, portanto, uma primeira influência da postura esportivizada e tecnicista da prática docente de alguns professores de Educação Física. E como se não bastasse esta formação construída sobre um currículo biologizado e esportivizado, adiciona-se a isto o que afirma Candau (1988) acerca da disparidade entre a formação teórica e a prática educativa, a saturação do mercado de trabalho e a carência de uma formação cultural consistente, entre outros elementos, sem dúvida desenhava-se um quadro que suscitava um urgente posicionamento dos educadores acerca da reorganização do sistema de formação de professores e especialistas em educação.

Essa reestruturação pode e deve, sempre que possível, ser fomentada pelos que fazem as instituições de formação de professores, promovendo-se uma análise e reformulação do currículo. Afinal, não há que se falar em formação profissional sem se tratar de currículo. E este não se restringe somente a um simples rol de disciplinas.

Currículo não é uma construção fixa nem um fruto de elaborações do passado ou produto de um processo de escolha e organização do conhecimento pacífico, onde os envolvidos deliberam de forma lógica, com desinteresse e imparcialidade

acerca do que os alunos devem aprender. Currículo é uma construção cultural, um artefato social e histórico, sujeito a alterações e flutuações, resultado de um processo social onde coabitam contraditoriamente rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle e propósitos de dominação, entre outros (TAVARES, 2009).

É nesta expectativa de mudança e busca pela legitimidade da Educação Física no currículo da escola que surgem as propostas renovadoras do início e meio dos anos 90. Estas, contudo, parecem não ter sido suficientes para derrubar esta hegemonia do conteúdo esporte. A seguir, serão apresentados algumas constatações e números verificados em estudos que comprovam esta realidade.

Várias investigações realizadas no período do Movimento Renovador da Educação Física mostraram que nesta área, em especial no nível médio de ensino, já havia uma hegemonia de uma prática destacadamente desportiva/recreativa, com ênfase nos esportes coletivos de quadra: futsal, voleibol, handebol e basquete, seguidos das diversas formas ginásticas (MOREIRA, 1992; PEREIRA, 1994; GUEDES; GUEDES, 1997). Não deve ser coincidência que o foco é nas modalidades de esportes coletivos mais populares e onipresentes nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Pereira (1998-1999), após estudar o cotidiano escolar e analisar 99 aulas de Educação Física ministradas por 6 professoras e 5 professores no começo dos anos 90 confirmou esta hegemonia. Indo mais além, fez uma importante ressalva de que sua pesquisa foi “datada, particularizada e desenvolvida sob determinada concepção pedagógica”, mas que de certa maneira poderia mesmo assim “declarar a *falência do paradigma esportivo-recreativo escolar*”. (PEREIRA, 1998-1999, p. 17, grifos do autor).

Essa é uma colocação importante, na medida em que a maioria dos estudos que analisam a prática pedagógica na Educação Física não tem a capacidade de fazê-lo em larga escala, com uma construção metodológica que lhes permita construir verdades que possam ser estatisticamente generalizadas. Como será possível verificar no capítulo sobre a Metodologia desta pesquisa, este estudo tampouco teve essa capacidade, posto que não lograria êxito em reconhecer os impactos das recentes propostas curriculares sobre a Educação Física escolar em todo o estado de Pernambuco. Entretanto, assim como os outros estudos que serão citados adiante, ele também buscou analisar a prática pedagógica a partir de

diferentes técnicas e instrumentos metodológicos com um grupo de professores em determinadas escolas, na tentativa de avançar nas discussões sobre o estado em que se encontra o ensino da Educação Física nas escolas, o nível de influência que as proposições curriculares têm sobre esta prática e as possíveis explicações para a realidade encontrada, entendendo que melhor caminho não há para este fim, diante das condições objetivas concretas para a pesquisa científica no estado.

Por falar em ensino da Educação Física, confirmando os resultados encontrados por Betti (1986) cerca de três décadas atrás, alunos perceberam que “aprender esportes” era o maior benefício decorrente das aulas de Educação Física (93,0%), seguido das alternativas “melhorar o condicionamento físico e a saúde” (92,0%), “fortalecer os músculos” (82,8%) e “desenvolver o corpo” (70,9%). Isso demonstra dois núcleos de valorização – o “esportivo” e o “corporal”, voltado para o condicionamento físico e saúde – sobrepondo-se majoritariamente aos valores relacionados à sociabilização – Desinibir; Disciplinar; Fazer Amizades; Descansar a Cabeça; Inibir; Outros – também citados como respostas (BETTI; LIZ, 2003).

Diante desse quadro, não é de se surpreender que foram as modalidades esportivas coletivas que surgiram como as que os alunos mais gostavam – voleibol (37,7%); handebol (29,8%); futebol (19,9%) e basquetebol (16,5%) – e também como as que eles menos gostavam – basquetebol (23,2%); futebol (11,9%); voleibol (09,9%); handebol (09,9%) – numa aparente contradição que apenas serve para confirmar que diante das indagações, quase que e somente esporte lhes vem à mente. Prova disso é que, solicitados a completar a frase “A Educação Física para você lembra...” podendo escolher quantas quisessem de um total de 26 palavras apresentadas, em primeiro lugar apareceram as palavras, “esporte” (88,7%) e “jogo” (84,8%), em um grupo que apresentou uma média de escolha de 80,8%, no qual ainda estavam inclusas as palavras “diversão” e “movimento”. Isto confirma os estudos de Caviglioli (1976), onde as mesmas palavras surgiram para exprimir as dimensões psicossociais existentes na Educação Física e no esporte, corroborando ainda as pesquisa de Betti (1995), onde se concluiu que o esporte é o conteúdo preferido dos alunos e o mais utilizado em escolas (BETTI; LIZ, 2003).

Sobre o fato de o esporte ser o conteúdo mais utilizado, Costa e Nascimento (2006) confirmaram o fato analisando aulas de 5ª a 8ª series, tomando como referência a organização de núcleos temáticos e seus respectivos conteúdos básicos proposta por Oliveira (2004):

a) o movimento em construção e estruturação - Habilidades motoras de base (locomotoras, não locomotoras, manipulativas, coordenação visomotora), esquema corporal, percepção corporal;

b) o movimento nas manifestações lúdicas e esportivas - Jogos (motores, sensoriais, criativos, intelectivos e pré-desportivos); esporte institucionalizado (basquetebol, voleibol, handebol, atletismo, futebol, futsal, ciclismo, outros) e esportes alternativos (capoeira, escaladas, passeios, bets, malha, peteca, outros);

c) o movimento em expressão e ritmo Ginástica, dança, brinquedos cantados, cantigas de roda e outros – Ginástica, dança, brinquedos cantados, cantigas de roda e outros;

d) o movimento e a saúde - Higiene e primeiros socorros, ergonomia, bases anatomofisiológicas do corpo humano, bases nutricionais, aspectos básicos da metodologia do treinamento, avaliações do crescimento, desenvolvimento, composição corporal e aptidão física.

Os resultados mostraram que 95,2% dos professores das escolas estaduais públicas e particulares utilizaram conteúdos do núcleo temático “b”, que abarca os jogos, os esportes institucionalizados e os esportes alternativos, sendo que a maioria utiliza exclusivamente este núcleo (27,0%) e outros preferem optar por uma combinação entre os núcleos “b” e “c” (19,0%), como também “b” e “d” (19,0%), entre outras combinações (COSTA; NASCIMENTO, 2006).

Se o esporte é a proposta na maioria ou em todas as aulas, é natural que os alunos somente se recordem desta limitada experiência em momentos futuros. Em relato de experiência realizado em uma escola particular que recebe principalmente alunos de classe média na cidade de Maringá, no Paraná, foram realizadas entrevistas com a diretora, a coordenadora pedagógica e o docente de Educação Física do Ensino Médio, assim como também foram aplicados questionários a todos os 57 alunos do Ensino Médio para tentar compreender, entre outras questões, qual o entendimento destes sobre a Educação Física com base em suas experiências prévias, abordando o conteúdo, a estruturação das aulas, sua importância e nível de aproveitamento no cotidiano. Verificou-se que a maioria deles (68%) afirma que o único conteúdo vivenciado foi o esporte institucionalizado (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008).

Outro relato de experiência realizado em escola municipal de ensino fundamental na cidade de Morro Agudo, São Paulo, demonstrou a mesma limitação

nas experiências proporcionadas aos alunos. E a limitação vem desde o planejamento, que foi solicitado pela direção para todas as disciplinas, excluindo, entretanto, a Educação Física deste processo de construção:

por alegarem que já existia um planejamento anual dos anos anteriores, ou seja, como a Educação Física é sempre a mesma coisa, não havia necessidade de mudar. A primeira atitude foi conhecer este planejamento existente e nossas previsões foram confirmadas: os conteúdos expostos ali compreendiam a recreação para 1ª e 2ª séries e esporte (cada um dos esportes coletivos destacado em um bimestre: Futebol, Handebol, Basquetebol e Voleibol) para as demais séries. (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009, p. 462)

Mais uma vez observa-se a predominância do esporte por meio das mesmas modalidades coletivas já citadas acima e que insistem em aparecer nos diversos estudos, inclusive confirmando a já esperada preferência pelo futebol.

Em seus estudos na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Fortes et al. (2012, p.74) verificaram que “as modalidades esportivas predominaram entre os conteúdos, com destaque ao futsal (31,4%), voleibol (24,3%), basquete (19,9%); handebol (8,4%) e futebol (7,4%)”. Em outro estudo investigando o tema em escolas das redes particular e pública no mesmo estado, Pereira e Silva (2004), mostraram que 66,7% dos conteúdos das aulas tratavam o esporte e o conteúdo mais abordado (46,7%) era o futsal.

Após observarem 80 horas/aula em sua investigação, Pereira e Moreira (2005) afirmaram que 75% dos conteúdos trabalhados foram ligados ao esporte, deixando a impressão de que a Educação Física é sinônimo deste. Tal verificação corrobora a pesquisa de Celante (2000), no qual a prática formal do esporte e conteúdos relativos a habilidades esportivas compunham quase sempre as aulas. O estudo de Pereira e Moreira mostrou também que para 57% dos alunos, os conteúdos atendem às suas expectativas, mas que, apesar disso, 28,5% somente participam das aulas porque são obrigados a tanto.

Estes dados acima ilustram um aspecto que será abordado mais adiante, que é o continuo desprestígio da Educação Física na escola e a sua frequente legitimação através do esporte. De toda forma, um pouco pode ser antecipado aqui, já que este fenômeno tem uma relação dialógica com a hegemonia do esporte como conteúdo na disciplina curricular.

Em estudo sobre as Práticas Esportivas Escolares – PEE – em escolas na cidade de Santos, no estado de São Paulo, verificou-se que:

As modalidades esportivas mais oferecidas através das PEEs são o futsal e o voleibol. Com relação à origem, observou-se que as escolas privadas oferecem mais futsal (100%), tênis de mesa (75%), capoeira (33,3%), handebol (50%), tênis (16,7%) e patinação (16,7%), quando comparadas às escolas municipais e estaduais. Esses dados concordam com LETTNIN (2005), que avaliou as PEEs em escolas privadas, e observou que as modalidades de maior frequência eram o futsal (oferecido por 89% das escolas), o voleibol e o handebol (56%). A autora observou que as escolas privadas também oferecem “taekwondo”, ginástica artística, judô, ginástica rítmica desportiva, capoeira e xadrez; verificou ainda que os pais consideram que escolas de qualidade são aquelas que oferecem muitas atividades. O esporte, neste cenário, funciona como produto de consumo para atrair clientela com poder aquisitivo, promovendo o nome da instituição através do “marketing”. – (LUGUETTI; BASTOS; BÖHME, 2011, p. 245)

Optou-se por finalizar esta seção com a citação acima por ela se constituir um resumo do ponto que se queria discutir. Além de mostrar a hegemonia do esporte enquanto conhecimento abordado nas aulas de Educação Física escolar, a fala dos autores acima mostra a complexidade do fenômeno esportivo e a diversidade de suas características que emanam das suas relações com o social, evidenciando os aspectos de espetacularização e mercantilização. Mais ainda, a citação aponta para uma das várias frentes do poder multifacetado do esporte, com forças até de atribuir qualidade a uma escola na visão daqueles que decidem o futuro pedagógico dos alunos. Isto, por sua vez, serve como mais uma demonstração da legitimidade da Educação Física por meio do esporte.

O que os números não mostram, mas os estudos e análises mais atentas já perceberam, é que a sistematização dos conteúdos, entre outros aspectos, constitui-se também um fator determinante para a participação dos alunos. Estudos nacionais – alguns deles acima citados – e internacionais já mostraram uma preponderância da prática esportiva como conteúdo das aulas de Educação Física na escola, compondo uma barreira para o engajamento e participação de uma parte considerável de estudantes (GUEDES; GUEDES, 1997; SPORT ENGLAND, 2001; FAIRCLOUGH; STRATTON; BALDWIN, 2002).

Isto pode ser fortemente acentuado quando o esporte se mantém como conhecimento hegemônico, coibindo a pluralidade de conteúdos e quando é usado com um fim em si próprio, com ênfase na busca pela vitória e no rendimento técnico, que só serve à exclusão e desmotivação de muitos em detrimento da participação

de poucos alunos. E como bem complementam Mattos e Neira (2000, p. 19), “[...] esse quadro, não raro, originado em etapas anteriores da escolarização, contribui muito para o afastamento do componente curricular do corpo pedagógico da escola”.

Enfim, entende-se que se torna complicado conquistar importância no currículo pedagógico com uma prática em que se utiliza sempre e somente uma ou talvez no máximo quatro modalidades esportivas em aulas que pouco ou nada diferem do que é vivenciado além dos muros da escola. Ao mesmo tempo, também é difícil excluir um componente cuja prática é referendada pela preferência dos alunos e que se legitima por meio do prestígio que toma emprestado do próprio esporte, diante do prestígio que este por sua vez goza entre os pais e a própria sociedade. Essas contradições são objetos da tese aqui apresentada, abordadas aqui, com outras análises acerca da relação entre a hegemonia do esporte, o desprestígio da Educação Física no ambiente escolar e sua legitimação por meio deste conteúdo.

3.2.2 Desprestígio da Educação Física na escola e legitimação pelo esporte

A necessidade de se discutir o desprestígio da Educação Física no ambiente escolar reside na influência que isso pode ter na materialização de uma proposta curricular na prática pedagógica desta disciplina. E este parece ser um elemento de influência tão considerável que não atinge somente as escolas no Brasil. Em estudo sobre a Educação Física na China, Jin (2013, p. 25, tradução nossa) afirma que “uma complicação tardia no processo de mudança do currículo é a falta de apoio e reconhecimento dado à Educação Física nas escolas”.

Essa falta de suporte no meio escolar resulta no “agravante de ter que justificar sua importância social. Daí que ela passa a ser confundida com o esporte, que é um fenômeno que lhe empresta prestígio” (BRACHT, 2000, p.60) E desta relação se origina todo o entendimento confuso e errôneo que a sociedade em geral faz da Educação Física, em mais um desdobramento da força que tem o esporte, conforme se pode ver aqui neste relato sobre a prática pedagógica em um colégio no Espírito Santo:

Tudo leva a crer que a prática esportiva vinculada às competições se legitimava a partir dos códigos propriamente esportivos e não educacionais. O sucesso do esporte do Colégio Estadual era medido pelo sucesso esportivo, ou seja, pelo número de medalhas e troféus. A legitimação dessa prática no colégio vinculava-se, então: à mobilização dos alunos; ao clima de festa que colaborava para construir na escola; ao sentimento de sucesso que despertava na sua comunidade e ao sentimento de admiração que suscitava na comunidade extra-escolar; e ao correspondente prestígio social que angariava para o colégio. Enquanto isso, a legitimidade da disciplina Educação Física ficava ligada à ideia do desenvolvimento da aptidão física, da sua contribuição para a sociabilização dos alunos e à identificação de possíveis talentos esportivos. A relação entre as aulas de Educação Física e a prática esportiva ligada às competições era bastante tênue e, em pelos menos um aspecto, de subordinação daquela a esta: identificar os alunos com potencial esportivo. Aulas e treinamentos eram separados, atletas não eram alunos nas aulas de Educação Física. Em muitos casos, os próprios professores não eram os treinadores. De qualquer forma, o status dos professores ligados à Educação Física e ao esporte da escola foi bastante alto durante o período em que o engajamento (com sucesso) do Colégio Estadual nas competições esportivas foi intenso. Mais complexa é a questão da transferência da legitimidade auferida pelo esporte para a disciplina Educação Física, o que discutiremos à frente. (BRACHT et al., 2005, p. 15-16)

Mais uma vez, as características do esporte mostram-se imbricadas. E a sociedade e a Educação Física revelam o quanto podem ser influenciadas e modificadas pelo esporte de rendimento e as representações sociais a ele associadas. Acima se vê outro exemplo da análise conceitual acerca do esporte feita a partir do paradigma crítico-superador, de um fenômeno que reproduz os códigos, sentidos e significados da sociedade capitalista. E o trecho abaixo traz outro exemplo da relação do esporte de rendimento, do desprestígio da Educação Física e da legitimidade que esta toma emprestada daquele:

Embora nenhuma disciplina escolar possua presença naturalmente garantida no currículo, a Educação Física parece ser uma das disciplinas escolares mais questionadas quanto à sua legitimidade. Assim, poderíamos dizer que ela é constantemente “avaliada” com relação aos seus resultados e importância educacionais. Mas, a partir de quais parâmetros ela tem sido avaliada? No plano do imaginário social mais amplo, um episódio pode dar uma ideia dos parâmetros utilizados para tanto. Trata-se do amplo debate em torno do fracasso do Brasil nas últimas Olimpíadas de Sidney (Austrália). Uma das possíveis causas aludidas e alardeadas teria sido o abandono da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas. Citou-se muito o exemplo da jogadora de basquete Hortência que teria aprendido o esporte nas aulas de Educação Física. Iniciar esportivamente futuros campeões parece ser um parâmetro fundamental no imaginário social (e muitas vezes das autoridades esportivas e educacionais) para avaliar a importância da Educação Física. Basta dizer que esse foi o argumento “forte” para a “volta” da obrigatoriedade da Educação Física nas escolas brasileiras. – (BRACHT et al., 2005, p. 18)

A discussão acima apresenta alguns elementos que merecem uma análise mais ampliada. O primeiro deles se refere à importância educacional da Educação Física e do questionamento acerca dos parâmetros pelos quais ela tem sido avaliada.

Quanto à este tema, “é consenso, tanto na literatura nacional quanto na internacional, a importância da disciplina inserida na escola para o processo de educação e formação dos jovens” (FEITOSA et al., 2011, p. 99-100). E para responder acerca dos parâmetros usados para avaliá-la, deveria ser suficiente saber sob qual abordagem esta Educação Física está se materializando em determinada escola e quais objetivos e benefícios ela quer atingir: se o desenvolvimento físico e motor (EMMANOUEL; ZERVAS; VAGENAS, 1992); se o desempenho escolar (TRUDEAU; SHEPHARD, 2008); se a inserção social (FERRAZ; MACEDO, 2001); se aspectos relacionados à saúde (TASSITANO et al., 2010; NAHAS et al., 1995). Ou ainda se o entendimento da escola comunga com a concepção crítica de Educação Física constante nas propostas curriculares de Pernambuco, conforme já descrita anteriormente. Entretanto, parece que somente isso não basta para responder e atender às “avaliações” às quais a Educação Física tem que passar no ambiente escolar.

O segundo elemento que merece atenção especial é a relação entre o fracasso esportivo brasileiro nas Olimpíadas de Sydney, a eventual causa do insucesso devido à não obrigatoriedade da Educação Física nas escolas e os argumentos para a “volta” desta obrigatoriedade. Primeiramente, é preciso lembrar o momento histórico das Olimpíadas de Sydney e o cenário político-pedagógico onde se inseria a Educação Física naquele momento.

Início do século XXI, a 27ª edição dos Jogos Olímpicos da era moderna aconteceu na cidade australiana. Poucos anos antes, em 20 de dezembro de 1996, havia sido promulgada no Brasil a Lei Nº9.394 que estabeleceu as atuais diretrizes e bases da educação nacional, que ficou conhecida como LDB. Em seu parágrafo 3º do artigo 26, lia-se inicialmente que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). E por diversas questões que não convém aqui serem trazidas para não se correr o risco de perder o foco da análise, a Educação Física, nos anos que se seguiram, passou a ser ameaçada pela já citada não

obrigatoriedade, correndo o risco de se eliminada do ambiente escolar. A descrição abaixo serve para ilustrar qual a visão da época e quais as razões deste risco:

[...] a Educação Física era destituída de um conhecimento sistematizado a ser oferecido aos alunos, não passando de uma prática assistemática, sem uma organização interna, enfim, um fazer por fazer. Como “atividade”, aparecia com “baixo status” na hierarquia dos saberes escolares, configurando-se como um mero apêndice na escola, sem maiores pretensões (SOUSA; VAGO, 1999 *apud* AYOUB, 2003, p. 111)

Depois de alguns anos de luta política e embates acalorados sobre o tema, aproveitou-se o cenário e o já mencionado argumento olímpico para dar legitimidade à disciplina curricular que estava sob ameaça de extinção nas escolas. E entre outros resultados, como programas de governo voltados para a caça de talentos na escola, houve a promulgação da Lei Nº10.793, de 1º de dezembro de 2003, que “Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ‘estabelece as diretrizes e bases da educação nacional’, e dá outras providências” (BRASIL, 2003). Tal dispositivo ficou mais conhecido pelo seu efeito de dar *status* de obrigatoriedade à Educação Física na LDB e secundariamente regulamentar a facultatividade da prática nesta disciplina, ficando o referido parágrafo com a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996)

Ocorre que a lei que traz elementos que garantem a obrigatoriedade da Educação Física ao mesmo tempo permite a facultatividade da sua prática aos alunos que se enquadrarem em alguns requisitos. E essa é um “privilégio” da Educação Física que, na prática, só traz prejuízos para a prática pedagógica nesta disciplina. Os dados a seguir sobre a realidade da cidade de Caruaru, em Pernambuco, demonstram claramente o quão preocupante é o cenário:

Ao todo, 296 estudantes de escolas que ofertam aulas relataram não participar por serem dispensados. Foi realizado um cruzamento de informações entre a opção de resposta “sou dispensado (a)” e as informações que justificam por lei a dispensa dos alunos (com exceção da dispensa médica). Observou-se que 66,0% dos estudantes não se encaixam em nenhum destes critérios de dispensa previstos por lei. Verificou-se ainda que a proporção de rapazes que apresentam justificativa [...] é significativamente maior em comparação à dispensa justificada das moças [...]

Quando estratificadas as análises pela forma de oferecimento (no turno ou contraturno) das aulas de Educação Física, constatou-se que a proporção de dispensas justificadas de estudantes de escolas que oferecem aulas no contraturno escolar é significativamente inferior quando comparados com os que estudam em escolas que oferecem aulas na grade escolar. Quando as aulas são ofertadas no contraturno escolar, apenas 32% dos rapazes e 12% das moças de fato teriam uma dispensa prevista por lei, enquanto os demais foram dispensados por outros motivos [...] (FEITOSA et al., 2011, p. 104)

Tais números nada mais são do que o resultado esperado de uma lei ultrapassada, criada sob uma visão historicamente dominante de uma Educação Física pautada prioritária ou totalmente pela demanda exacerbada de habilidades técnicas e execução de exercícios extenuantes que hoje não encontra qualquer respaldo teórico-metodológico para a manutenção de quase todos os seus incisos, com exceção talvez daquele referente ao Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), que, de qualquer maneira, merece nova análise no mínimo pela disparidade de momentos históricos entre sua promulgação e os dias atuais. Entretanto, por uma gama de forças ocultas – ou nem tanto – a facultatividade continua vigente e contribuindo para o desprestígio da Educação Física na escola. E infelizmente, nem a obrigatoriedade legal é suficiente para garantir o oposto.

Na medida em que a sociedade se modifica, ampliam-se as forças que atuam pró e contra a Educação Física no ambiente escolar; talvez muito mais contrárias do que a favor. E mais uma vez a área absorve e reflete os códigos e significados socialmente produzidos e historicamente construídos, a despeito de qualquer dispositivo legal:

Embora, garantida por Lei, paulatinamente perde espaços nos currículos escolares, que se incham para atender as necessidades do educando em um mundo moderno e globalizado. Esta situação se agrava no ensino médio, etapa em que a Educação Física enfrenta, sistematicamente uma desvalorização, provocadas em grande parte pela concorrência com o vestibular e trabalhos inadequados nas séries iniciais do ensino fundamental (ZAIM DE MELO, 1997; COSTA, 1997; POSSEBON; CANDURO, 2001 *apud* MELO; FERRAZ, 2007, p. 87)

O fato de não se fazer presente no vestibular é um elemento relevante não somente na realidade brasileira. Na China, para centenas de milhões de alunos, “Educação Física não é atualmente um componente do processo de avaliação para entrada na educação superior. No contexto de foco pesado em taxas de promoção, o que acontece na Educação Física atrai pouca atenção nas escolas e na sociedade” (JIN, 2013, p. 22). Todavia, a questão da concorrência com o vestibular parece não mais ameaçar tanto a Educação Física aqui, haja vista que já há alguns anos a disciplina é abordada no Exame Nacional para o Ensino Médio – ENEM – principal avaliação de acesso à maioria das faculdades e universidades do Brasil.

O outro elemento a ser considerado nessa relação com o vestibular/ENEM é que, inserida no contexto de avaliação classificatória decisiva para o futuro acadêmico do aluno e sendo componente curricular obrigatório da educação básica, a Educação Física demanda um corpo de conhecimentos que deve ser apropriado pelos estudantes em seu curso pelos anos de escola antes de ingressar no nível superior. E esta é uma preocupação que permeava a área nos anos que precederam, por exemplo, a publicação das OTM:

Embora aconteça esta consonância os dados também confirmam a situação atual em que a Educação Física escolar brasileira se encontra: não existe um corpo de saberes “fixos” que os alunos devam ter adquirido ao terminar o ensino médio, nem professores, nem secretarias municipais e estaduais dão conta de explicitar o lugar que a Educação Física ocupa na etapa final da educação básica. A situação acima descrita pode ser vista como um problema para alguns professores, que não possuem ou julgam não possuir condições para definirem o que é mais importante para a sua população escolar [...] (MELO; FERRAZ, 2007, p. 92)

Analisando as demandas históricas e sociais acima, é possível vislumbrar aqui um dos impactos que as OTM trouxeram para a realidade de Pernambuco. A Educação Física no estado já podia contar com uma proposta curricular que apresentou os saberes “fixos” que os alunos deveriam se apropriar ao final do ensino médio. Digam-se “fixos” – com as aspas – exatamente porque estavam ali, definidos principalmente pelo próprio coletivo docente, organizados, sistematizados e registrados em uma obra palpável. Mas “fixos” também porque se tratam de orientações – como o próprio nome já diz e o documento explicou em sua gênese – podendo sofrer as necessárias alterações, na medida do bom senso, a partir do contexto em que o professor, os alunos e a escola se encontravam.

Com as OTM, os professores e a secretaria estadual – não só de Pernambuco como de qualquer outro estado que optasse por adotar a proposta – podiam dizer com mais autoridade o lugar que a Educação Física ocupa, ou que deveria ocupar, na educação básica. Podiam definir o que é mais relevante para a sua escola e o seu coletivo discente, experimentando uma situação que

[...] pode revelar o que a Educação Física escolar tem de mais fantástico e *sui generis*, seu único compromisso é com o aluno e não com vestibulares e órgãos oficiais. (MELO; FERRAZ, 2007, p. 92)

E o compromisso das OTM é com a reflexão sobre a cultura corporal; é principalmente com o aluno das camadas populares, posto que defende uma Educação Física a ser desenvolvida sobre valores como:

solidariedade, substituindo o individualismo, cooperação, confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão de movimentos – a emancipação – negando a dominação e submissão do homem pelo homem (PERNAMBUCO, 2010, p. 22)

A interrogação no contexto particular que se impõe remonta ao fato de que a obrigatoriedade por si não foi capaz de causar impacto relevante no desprestígio da Educação Física no âmbito escolar. O que se afirmava na época do surgimento das OTM era que, apesar de constar como lei e de compor a educação básica em vários países, é consensual afirmar que a Educação Física escolar vem perdendo o *status* de disciplina na escola por fatores que vão desde questões administrativas, de oferta (DARIDO, 1999), estruturais (BETTI, 1995) e de sistematização dos conteúdos (BARBIERI; PORELLI; MELLO, 2008).

No que se refere à sistematização dos conteúdos, as OTM e os PCPE conseguiram suprir esta carência. A dúvida fica sobre se a obrigatoriedade legal foi suficiente para vencer as questões de oferta nos dias atuais e se as referidas propostas curriculares em Pernambuco contribuíram para qualificar a prática pedagógica na escola e colaborar para que o professor e a escola possam superar os fatores administrativos e estruturais. A literatura apresentada sobre o tema vai revelar um retrato um tanto desagradável de se ler. Resta saber o quanto a observação e leitura do mundo concreto local e atual vai confirmar ou negar o que será visto a seguir.

3.2.3 Começa o jogo: a escola pública contra ou a favor das propostas curriculares para a Educação Física?

O cenário da Educação Física escolar pode ser desenhado por fatores mais ligados às aulas da disciplina na escola, bem como por elementos mais próximos aos alunos ou aos professores, sendo difícil traçar uma linha divisória entre eles na medida em que os três estão intimamente ligados pela prática pedagógica. De qualquer maneira, a pesquisa bibliográfica sobre o tema trouxe à tona diversos aspectos relacionados à realidade escolar que permitiram eleger a prática pedagógica como uma categoria de análise. Isto se deu a partir do confronto entre a realidade escolar descrita na literatura e os documentos curriculares para a Educação Física em Pernambuco e os resultados desse diálogo bibliográfico-documental que vem a seguir.

Com a descrição da realidade escolar, encontraram-se subsídios teóricos que permitiram um posterior confronto com o cenário verificado a partir da ida ao campo, fazendo com que a realidade escolar desvelada pelas observações e entrevistas se transformasse também em categoria empírica. E esta realidade escolar apresentou inúmeros elementos, a começar pelo desprestígio da Educação Física na escola.

Para um analista menos atento, pode parecer incoerente que a literatura constata o desprestígio da Educação Física, quando esta é citada entre as disciplinas de maior preferência entre os alunos. Um estudo com 106 alunas de duas escolas públicas e 45 alunas de duas escolas particulares de Lençóis Paulista, São Paulo, mostra que “as três primeiras disciplinas de que mais gostam são Educação Física, Matemática e Português” (BETTI; LIZ, 2003, p. 136), com a primeira atingindo 64,9% das respostas em questão aberta sobre o tema. A incoerência desaparece e se instaura a contradição, quando se distingue preferência e/ou prazer proporcionado pela disciplina com relevância dela para a vida do aluno. O mesmo estudo exemplifica isto, ressaltando a tendência comum de se atribuir mais importância às disciplinas heurísticas e científicas em detrimento das disciplinas humanísticas:

Um dado interessante é que a Educação Física aparece em primeiro lugar na relação das disciplinas que os alunos mais gostam; entretanto está em sétimo entre as consideradas mais importantes. As seis mais importantes são: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia e Inglês. As

atividades corporais mais mencionadas são: corrida, ginástica, basquete, futebol, voleibol e handebol. (BETTI; LIZ, 2003, p. 136)

Algumas aproximações podem ser vistas também no estudo de Lovisolo (1995), que entrevistou 432 pais/responsáveis e 703 alunos de seis escolas da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. O autor concluiu que as alunas diferenciam o gostar – entendido como o prazer e a satisfação que podem ser propiciados pelas aulas de Educação Física – e a importância que observam nas disciplinas para suas vidas.

Uma análise para a questão do gostar das aulas sem lhes atribuir tanta importância pode vir do apreço que os alunos têm pelos conteúdos trabalhados na disciplina, muitas vezes único e hegemonicamente esportivo, conforme já mostrado, numa prática que perdura por décadas. Bracht et al. (2005), por exemplo, estudando a prática pedagógica de um colégio no Espírito Santo, afirmam que de 1979 ao ano 2000, o conteúdo registrado nas pautas e presumivelmente abordado deixou de ser os métodos ginásticos e passou a ser o esporte quase que na totalidade das aulas, sendo mais especificamente as modalidades esportivas, o que tende a agradar a vasta maioria dos discentes.

Ligado a isto, vem a forma com que a disciplina é conduzida em algumas escolas, mostrando uma facilidade de aprovação totalmente diversa da realidade em outras disciplinas escolares. Em estudos com alunos do ensino médio da rede particular de ensino em São Paulo, Pereira e Moreira (2005) mostraram que para os alunos que tivessem excedido o número de faltas permitido ao longo do bimestre era atribuída uma pesquisa sobre um tema proposto, a fim de terem suas faltas abonadas. Porém, este trabalho nem sempre era cobrado pelo professor ou pela coordenação do estabelecimento de ensino. Cumulado a outros aspectos, fatos como este levam Feitosa et al. (2011, p. 105) a afirmarem que a Educação Física escolar, “mesmo sendo componente curricular obrigatório, torna-se facultativa em sua prática, principalmente no Ensino Médio”.

A questão das faltas é um detalhe relevante no retrato sobre as aulas. No Canadá, 70% dos alunos comparecem às aulas de Educação Física (CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2007). Já nos Estados Unidos, 52% dos alunos frequentam regularmente as aulas (CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2004). No Brasil, em estados como Santa Catarina essa proporção chega a 54% (BARROS, 2004), mas cai para 35% em Pernambuco (TASSITANO et

al., 2010), chegando a 29,3% em Caruaru, no agreste do estado, por exemplo (FEITOSA et al., 2011, p. 105).

Várias são as causas para números tão reduzidos. Entre elas, certamente está a realização de aulas no contraturno escolar. Na mesma cidade de Caruaru, por exemplo, 85,7% das escolas não ofereciam aulas de Educação Física inseridas na grade curricular. Com as aulas oferecidas no contraturno, o resultado já era previsível:

por questões financeiras (passagem e almoço), é difícil para os alunos frequentar as aulas no contraturno. Por exemplo, cerca de 10% dos estudantes residem na zona rural e dependem de transporte coletivo, o que dificulta ainda mais a participação em aulas no contraturno (FEITOSA et al., 2011, p. 107)

Com isso, forma-se uma equação cujo resultado não favorece em nada a Educação Física. Quando não faltam, os alunos comparecem a aulas que se restringem a conteúdos baseados nos esportes tradicionais, como futebol, vôlei, handebol e basquetebol, respaldadas apenas no fazer pelo fazer (PEREIRA; SILVA, 2004; ROSÁRIO; DARIDO, 2005). E como complicador da equação, adiciona-se um elemento referente à atuação dos professores durante os encontros. Estudos separados um do outro por uma década mostraram que os docentes se envolvem pouco com a organização e administração das atividades, empregando um período de tempo excessivo a ações de observação e/ou realização de outras tarefas não ligadas ao contexto da aula (GUEDES; GUEDES, 1997; HINO; REIS; ANEZ, 2007).

Analisando o conteúdo das aulas e as ações dos professores das antigas 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio em turmas das redes municipal, estadual, federal e privada da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Fortes et al. (2012) relataram que a maior parte das aulas eram contextualizadas no formato de aula livre, tendo o esporte como conteúdo hegemônico. Nos encontros com os alunos, a ação dos professores enfatizava a observação e/ou outras tarefas não relacionadas às aulas e a proporção média do tempo da aula destinado para que os alunos realizassem a tarefa que desejassem era de 50,0% no ensino fundamental e 36,2% no ensino médio.

Para servir de comparação, também em Pelotas, 13 anos antes dos achados acima, Pereira (1998-1999) já tinha verificado estrutura similar nas aulas de Educação Física do ensino médio. Nestes encontros, 51,5% do tempo

caracterizavam-se pelo “rola a bola” e pelo “lúdico pelo lúdico”, mostrando a ausência de orientação didático-metodológica e de incentivo por parte dos professores. E neste mesmo sentido, observando os níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do ensino médio da rede pública de Curitiba, Paraná, Hino, Reis e Anez (2007) frisaram que os “jogos livres” correspondiam a 35,2% das aulas.

Diante deste contexto, não é de se surpreender que o aluno realmente goste mais da Educação Física em comparação a outras disciplinas na escola e que acabe levando consigo um entendimento equivocado do objetivo daquela, como também do papel do seu professor, conforme será visto a seguir. Antes, vale salientar que os filhos desta Educação Física são os pais dos alunos da Educação Física de hoje, numa genealogia propícia para a perpetuação do cenário descrito.

Há 30 anos, no período que antecedeu a chamada crise da Educação Física no Brasil, Betti (1986) já havia abordado 380 estudantes de ambos os sexos por meio de questionário aplicado em quatro escolas públicas da cidade de São Paulo, tratando sobre os benefícios que eles avaliavam como decorrentes da prática de Educação Física, suas opiniões sobre as aulas, o significado da Educação Física e o status dessa disciplina em comparação a outras na escola e sobre a relevância da atuação do professor na aprendizagem esportiva. Confirmou-se o que já foi apresentado anteriormente: os alunos possuem uma imagem bastante favorável com relação à Educação Física, sendo ela a disciplina de que mais gostam. Além disso, os valores e motivações dos alunos para com ela giram em torno do desenvolvimento do corpo, do aprimoramento da condição física e saúde e da aprendizagem de esportes. E para os alunos, o professor é bastante valorizado como agente para este último objetivo.

Praticamente uma década depois, o retrato do aluno e sua forma de enxergar a Educação Física era a mesma. Preferindo aulas obrigatórias (54,1%) às facultativas (43,0%), mais de 80% dos estudantes relataram gostar das atividades realizadas, associando a elas os propósitos de “desenvolver o corpo e a força”, “ter mais saúde”, “praticar esportes”, “aprender a competir”, “ficar com o corpo mais bonito”, listando ainda, num viés mais psicológico, as funções de perder o medo e ser descontraído (LOVISOLO, 1995).

Fica evidente mais uma vez a visão de uma Educação Física pautada pelas questões de aptidão física e pela hegemonia do esporte. Não poderia se esperar

outro olhar em um contexto de aulas embasadas por esse paradigma, organizadas por professores formados também em um contexto e currículo esportivizado e com maioria de disciplinas na linha biológica e do treinamento esportivo.

O professor, aliás, é um dos fatores principais que contribuem para o alcance do prazer dos alunos nas aulas de Educação Física, ao lado de outros fatores como o conteúdo, as condições infraestruturais da escola e os demais alunos-colegas da escola (BETTI, 1995). Estes últimos, vale o registro, contraditoriamente também contribuem para que alguns alunos deixem de gostar e até de participar das aulas por atitudes de não cooperação nas aulas, provocação de desentendimentos e zombaria sobre os menos habilidosos. Tendo abordado 58 alunos e alunas das antigas 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, a autora ainda afirma que, na opinião dos alunos, o professor é extremamente importante, já que é ele normalmente o responsável pela definição dos conteúdos, frequentemente repetitivos e falhos, e organização das aulas, que normalmente versam sobre esporte, tema mais desenvolvido e preferido entre os alunos.

Ao mesmo tempo em que sua presença é necessária e vital na opinião dos alunos, o professor também foi alvo de bastantes críticas. Seu nível de interesse ou desinteresse não passou despercebido pelos alunos, que criticaram a forma de dialogar dos docentes e a falta de paciência, levando a autora a constatar que em alguns casos o trato do professor para com os alunos foi responsável pela permanência ou não destes nas aulas de Educação Física (BETTI, 1995).

Como é possível notar, o retrato da Educação Física atual é o revelar de um longo processo histórico e social que envolve múltiplos fatores, entre eles a questão da sistematização dos conteúdos, mais ainda a ausência desta, bem como a postura do professor, que influencia diretamente a visão dos alunos e sua forma de enxergar e se apropriar da Educação Física. O cenário mostra o quanto algumas práticas permanecem sem substanciais alterações no decorrer do tempo, deixando claro o quanto precisa ser mudado na área e onde devem se concentrar os esforços.

Variadas tentativas de mudança no currículo da Educação Física já foram propostas e seus efeitos investigados pela pesquisa científica na área. Algumas, infelizmente, apresentam resultados indesejados. Melo e Ferraz (2007) conduziram estudo na cidade de Jundiaí, São Paulo, com o objetivo de verificar se as mudanças propostas na reforma do ensino médio resultaram em alterações na ação pedagógica do professor de Educação Física atuante na cidade, bem como

conhecer o perfil deste professor e mapear seus principais obstáculos atuando naquele nível de escolarização. Analisando a situação encontrada, em suas conclusões, os autores afirmaram que:

nas escolas pesquisadas, as ações governamentais não modificaram em nada a situação das aulas de Educação Física no ensino médio. Práticas como a interdisciplinaridade, o planejamento participativo e o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação à atividade física estão distantes da realidade encontrada (MELO; FERRAZ, 2007, p. 95)

Observe-se que o ano de publicação do artigo supracitado coincide com o período de elaboração das OTM. Este documento, por um lado, mostra-se em consonância com a demanda histórica, tendo sido fruto de um trabalho coletivo e participativo envolvendo universidade, órgão gestor governamental da educação e professores atuantes na rede pública de ensino (PERNAMBUCO, 2010). Porém, contraditoriamente, em nenhum momento faz menção expressa ao planejamento participativo por parte do professor na atuação em sua escola, embora por diversas vezes mencione a participação do aluno na prática de atividades e principalmente na organização de eventos e festivais na escola, o que deixa implícita a necessidade de um planejamento participativo em conjunto com professores, gestão escolar e até a comunidade.

Em nenhum momento do documento tampouco aparecem as palavras autonomia e interdisciplinaridade, citadas acima por Melo e Ferraz (2007) como práticas distantes da realidade pesquisada pelos autores. As OTM acabaram, assim, desperdiçando uma excelente oportunidade de avanço no que se refere às necessidades de mudança do contexto da época quando deixaram de abordar os elementos de autonomia e interdisciplinaridade. Isto só vem a ser alterado nos PCPE, onde são feitas menções à necessidade de se desenvolver a autonomia dos estudantes e principalmente à interdisciplinaridade (PERNAMBUCO, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d). Desta forma, evidencia-se um avanço dos PCPE com relação às OTM no que se refere a orientações acerca destes tópicos.

Nas seções seguintes, serão mostrados alguns outros avanços a partir da análise das recentes propostas curriculares em Pernambuco. Antes de se chegar ao objetivo de verificar se os mesmos ocorreram a partir do eventual impacto destas no ensino do esporte nas aulas de Educação Física, serão vistos os progressos que

tais elaborações curriculares trouxeram mediante o contexto da Educação Física e suas demandas registradas na literatura.

No que se refere à questão de alterações curriculares a partir de novas propostas, algumas lições vindas do outro lado do mundo parecem se adequar à nossa realidade. Além de mostrar mais uma face do poder simbólico do esporte, a descrição do modelo curricular antigo para a Educação Física na China mostra o quanto o paradigma de lá se assemelhava ao que servia de base para o cenário delineado aqui no Brasil:

O velho modelo de currículo para Educação Física remonta a 1949, quando a República Popular da China foi estabelecida, e quando a Educação Física de modelo soviético foi importada para o sistema educacional chinês. Desde então, a Educação Física escolar chinesa tem focado fortemente em habilidades esportivas, sendo dominada pelo modelo de performance e excelência esportiva soviético. Assim, as principais áreas de conteúdo do currículo da Educação Física tem sido esportes competitivos como atletismo, basquetebol, futebol, voleibol e ginástica. A avaliação da Educação Física também focou na verificação de habilidades esportivas e performance. Bons alunos nas aulas de Educação Física eram aqueles que corriam mais rápido, saltavam mais alto, ou arremessavam mais longe (JIN, 2013, p. 16, tradução nossa)

Modificando-se a nacionalidade do modelo matricial, é possível afirmar que essa é uma descrição que se adequa ao currículo da Educação Física local, que se sustentou por algumas décadas e ainda hoje resiste em algumas escolas brasileiras, como foi apresentado anteriormente. E a resistência parece não ser só local:

Tem havido diversas reformas curriculares substanciais desde 1949 e esforços tem sido feitos para alterar a natureza de orientação esportiva da educação física, mas eles ainda não foram capazes de trazer mudanças substanciais (WANG, 2003 *apud* JIN, 2013, p.16-17, tradução nossa).

Por essa questão, apesar de parecerem distanciadas, as lições do contexto citado podem servir para análises de pontos relativos às propostas curriculares brasileiras. A primeira delas tem a ver com a falta de diretividade das propostas curriculares:

Enquanto em um nível superficial essa mudança aparenta ter o suporte dos professores de Educação Física, a implementação do novo currículo de Saúde e Educação Física² requer uma fundamental alteração pedagógica

² A nomenclatura, a partir do termo original *Health Physical Education*, é explicada pela própria autora na mesma obra: “Esses dados, juntamente com resultados de outras investigações, tem sido um

sobre a qual os professores de Educação Física se sentem inseguros. Wang acreditou que a atual incerteza sobre como os professores de Educação Física devem implementar o novo currículo era ao menos em parte devido à falta de direção que eles tinham recebido (JIN, 2013, p. 23, tradução nossa)

Este é um fator que a realidade pesquisada irá dizer se corresponde à situação das recentes propostas curriculares em Pernambuco. Afinal, elas tiveram o apoio dos professores de Educação Física do estado, mais acentuadamente no processo de elaboração das OTM. A questão retoma, então, a discussão acerca da formação de professores. O trecho abaixo reforça a questão:

Uma das tensões que emergiram nas discussões sobre as demandas de ensino associadas ao novo currículo foi uma notória falta de conexão entre as aspirações levadas em consideração no novo currículo e a formação de professores. Proeminente aqui foi a falta de disposições culturais requeridas para implementar o novo currículo. Tendo crescido e sido formados num contexto tradicional chinês significou que alguns professores não estavam adequadamente preparados para algumas das demandas que lhes estavam sendo feitas pelo novo currículo (JIN, 2013, p. 25, tradução nossa)

Assim, feito o traslado do contexto tradicional chinês para o contexto de formação tradicional brasileiro em Educação Física, é possível também afirmar que, principalmente para os professores mais antigos cujo período de formação foi pautado por um currículo esportivizado e com foco procedimental voltado para desenvolvimento de habilidades técnicas, as propostas curriculares em Pernambuco podem esbarrar no fato de que elas também podem representar um apanhado de exigências para as quais o professor atuante na escola não foi preparado. Com isso, chega-se ao tema da formação continuada e da possibilidade de maior diretividade contida nos próprios documentos.

Sobre esse último ponto, deve-se fazer notar que os PCPE e principalmente os PSA mostraram um avanço com relação às OTM. Estas apresentaram o produto da construção coletiva voltada para a sistematização dos conteúdos para a Educação Física, mas não dedicaram um trecho para orientar o professor na tarefa de materializar o documento. E isto é um fator importante na tarefa de se fazer valer uma nova proposta curricular, afinal, o currículo impresso não dá aula; quem o faz é o professor na escola.

catalisador para um repensar contemporâneo da prática da EF em escolas e do papel da EF na promoção da saúde estudantil na China. De fato, por esses dados indicarem um decréscimo significativo na aptidão física dos estudantes, o novo currículo tem que focar na promoção da saúde, o que explica a mudança no seu nome de *Physical Education (PE)* para *Physical Education and Health (HPE)*" (JIN, 2013, p.16, tradução e adaptação nossas).

Assim, é possível afirmar que houve um avanço trazido pelos PCPE e em especial os PSA, posto que estes complementem aqueles apresentando sugestões de aulas e procedimentos didático-metodológicos para todos os eixos da cultura corporal a partir de experiências exitosas feitas inclusive por professores de Educação Física da própria rede estadual de ensino público. Assim, os colegas professores que tiverem alguma limitação no que se refere à compreensão sobre a operacionalização dos PCPE e/ou no que tange à elaboração de ações pedagógicas para implementar a proposta curricular em consonância com as concepções apresentadas dentro das próprias propostas, podem beber da fonte criada por seus pares, por meio de aulas concretas e já realizadas, inclusive algumas tendo sido premiadas em concursos locais como o Concurso Professor Autor³, promovido pela própria Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

No que tange à esta questão, a compreensão de sua importância e necessidade parecem também ultrapassar os limites territoriais nacionais. Levando-se em conta que sua relevância é consensual, o ponto crucial gira em torno principalmente da (in)compatibilidade entre os programas de tais formações e as reais necessidades dos docentes. Ainda que pareça inofensiva, uma divergência entre estes elementos pode influenciar em obstáculos na relação do docente com os novos currículos:

Durante as entrevistas a maioria dos participantes levantou preocupações acerca dos programas de formação de professores de Educação Física

³ 2 – “O Concurso Professor Autor consiste na criação de planos de aulas e submissão de arquivos divididos em até 40 tópicos diferentes escolhidos pelo próprio professor.

1. DO OBJETO

1.1. O objeto do presente concurso é a seleção, mediante os critérios constantes neste Regulamento, de materiais de apoio multimídia produzidos por professores da Rede Estadual de Educação para o ensino médio (1º ao 3º anos) e fundamental II (6º ao 9º anos), a serem disponibilizados em banco de dados virtual para acesso por docentes e discentes da Rede Estadual de Ensino.

1.2. O objeto compreende o envio do material de apoio multimídia, bem como de seu resumo descritivo [...]

1.3. O concurso de materiais de apoio multimídia contemplará os seguintes componentes curriculares correspondentes a todos os anos do ensino médio: Biologia, Educação Física, Língua Espanhola, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia; e fundamental II: Arte, Ciências, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, Matemática, Educação Física e História.

1.4. Cada componente curricular possui determinado quantitativo de tópicos, conforme descrição estabelecida no Anexo I deste Regulamento.

1.5. Cada candidato apenas poderá inscrever-se, no máximo, em 40 (quarenta) tópicos diferentes, sendo permitida apenas uma submissão por tópico, relativos aos componentes curriculares detalhados no item 1.3.” Extraído de: **Concurso Professor Autor**. Disponível em: <<http://www1.educacao.pe.gov.br/cpa/>>. Acesso em 10 fev. 2016.

ocorridos antes e durante a sua atuação no serviço⁴. O consenso geral foi que a formação oferecida por meio desses programas não estava bem alinhada com as atuais necessidades dos professores. Posteriormente, eles geralmente sentiam que não tinham sido efetivamente preparados para lidar com a mudança no currículo (JIN, 2013, p. 23, tradução nossa)

Este foi outro avanço trazido pelas OTM e pelos PCPE e PSA. No processo de construção e implantação das referidas propostas – que envolveu, entre outros atores, a Secretaria de Educação de Pernambuco, como foi já citado – a instituição gestora, por solicitação dos outros sujeitos participantes, previu a realização de encontros de formação continuada anuais para os professores da rede pública de ensino. Os programas de tais formações foram construídos a partir das demandas e anseios dos próprios docentes, que a cada edição, no momento avaliativo final dos encontros, faziam novas sugestões para a formação do ano seguinte.

A pesquisa da realidade nas escolas em Pernambuco poderá revelar o quão preparados pelas referidas formações os professores sentem estar para promover os avanços que os documentos pretendiam provocar, ainda que estejam todos cientes de que esta é uma tarefa que depende não somente do próprio professor, mas dos alunos e da gestão das escolas.

Falta de apoio da escola e Educação Física são dois elementos que demonstram íntima ligação no currículo de uma escola. Nessa relação, reaparecem as questões relativas ao desprestígio da disciplina em comparação às outras, agravadas pela precariedade dos recursos materiais necessários para uma aula de Educação Física de qualidade, haja vista que a área demanda equipamentos e instalações especiais, enquanto que as outras disciplinas compartilham espaços e instrumentos comuns, por vezes se resumindo a carteiras, lousa, marcador para esta e apagador.

A limitação das instalações e equipamentos é um obstáculo em escala internacional:

Outra fonte de frustração para professores de Educação Física foi a falta de atenção dada por administradores às instalações para a disciplina. O playground pode ser

⁴ No texto original, a autora utiliza a expressão “*pre- and in-service teacher training programmes*”. Por não encontrar expressão equivalente no português para *pre-service* e *in-service*, optou-se pela tradução utilizada. Quanto à tradução para *training*, há que reconhecer a validade e adequação da palavra treinamento, mas preferiu-se optar por formação, adequando-se à forma com que a expressão é usada localmente, evitando-se ainda talvez mais uma manifestação da hegemonia do esporte.

muito pequeno e inapropriado, quando existe; o ginásio pode ser deficitário e os equipamentos esportivos podem ter itens básicos e importantes faltando (JIN, 2013, p. 22)

Coincidentemente e de maneira intrigante, a situação acima acontece na China, a maior fábrica de manufaturados do mundo, assemelhando-se ao Brasil, há tempos conhecido internamente como o celeiro do mundo, onde a situação pode ser retratada pela realidade local, que mais interessa a este estudo:

Problemas de ordem estrutural nas escolas públicas estaduais de Pernambuco foram revelados em um relatório publicado em 2002 pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Este relatório apontou que 55,8% das escolas públicas estaduais não possuem quadra ou ginásio, 35% os possuem, mas estão em péssimas condições, e apenas 9,2% apresentam condições satisfatórias (PERNAMBUCO, 2002). (FEITOSA et al., 2011, p. 105)

A menção ao fato da semelhança de realidades tanto lá no maior consumidor de matérias-primas do planeta quanto aqui, o maior fornecedor de matérias-primas global é para frisar que se trata de dois membros dos BRICS⁵ e duas das maiores e mais ricas economias emergentes do século XXI. Portanto, a causa não é falta de recursos financeiros para fomentar a melhoria das instalações e equipamentos nas escolas. Falta sim vontade política e desejo de fazer algo de real qualidade à altura dessas duas nações. Talvez o conselho a seguir dado para a África do Sul, outro membro dos BRICS, sirva para o Brasil e instigue uma similar revolução nos moldes a seguir:

⁵ Sigla criada por Jim O'Neill, economista do banco de investimentos Goldman Sachs, em seu estudo intitulado *Building Better Global Economic BRICs*, para designar o grupo de países composto por Brasil, Rússia, Índia e China, cuja característica em comum é de economias emergentes com consideráveis expectativas de assumirem papéis cada vez mais relevantes na economia global. O acrônimo transformou-se em BRICS após a incorporação da África do Sul em decisão tomada na reunião de Chanceleres do BRIC, que aconteceu à margem da Assembleia Geral da ONU em setembro de 2010 e formalizada em cúpula realizada em 14 de abril de 2011.

Hoje os BRICS somam 43,03% da população do planeta, distribuídos em 25,91% da área terrestre do globo, sendo responsáveis por 18% do Produto Interno Bruto nominal mundial, 25% do PIB per capita e 46,3% do crescimento econômico mundial de 2000 a 2008. Em 2012, estimou-se que o grupo contribuiria com 56% do crescimento do PIB mundial, um fenômeno em comparação com 9,5% da América Latina e 9% do G7, composto pelas 7 maiores economias do mundo, tradicionalmente: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália e Reino Unido, tendo ainda uma representação da União Européia. Diferente do que alguns pensam, o grupo de países não forma um bloco econômico, mas apenas se assemelham em situação econômica e índices de desenvolvimento. Mais informações podem ser obtidas na obra do autor da sigla, intitulada *The growth map: economic opportunity in the BRICs and beyond* ou acessando os documentos em <<http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/OBrasileosBrics.pdf>>. A íntegra do supracitado relatório pode ser encontrada em <<http://www.goldmansachs.com/our-thinking/brics/brics-reports-pdfs/build-better-brics.pdf>>.

Talvez seja hora do governo vir à mesa como o governo australiano vez recentemente. Como parte da iniciativa australiana chamada Construindo a Revolução da Educação, eles já embarcaram num significativo processo de melhoria da infraestrutura disponibilizando 16,2 bilhões de dólares australianos para instalações educacionais de alto padrão (AG, 2010). Essas instalações incluem salões multi-uso, pátios e instalações esportivas para aumentar a participação em atividades físicas e recreativas (AG, 2010). (VAN DEVENTER, 2012, p. 163-164, tradução nossa)

Mas infelizmente, não vale a pena lembrar e demorar-se aqui na discussão sobre a forma como os governos locais, seja em nível municipal, estadual ou federal, lidam com o erário público e os investimentos nas necessidades básicas dos cidadãos. Certamente esta é uma das causas que faz o Brasil ocupar o 79º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Organização das Nações Unidas⁶, enquanto a China está em 91º e a Austrália ocupa um invejável e inalcançável 2º lugar na lista.

Com isto, os dois membros dos BRICS negligenciaram instalações e equipamentos de qualidade para as aulas Educação Física de quase 22% da população mundial, certamente dificultando a vida de professores e alunos nas suas experiências com a disciplina na escola, certamente influenciando no seu *status* atual e na forma como cada um dessas partes enxerga e lida com a Educação Física.

Um investimento substancial na qualificação dos recursos materiais não é condição *sine qua non* para a materialização de uma proposta curricular. Entretanto, é uma ação de grande valia no incremento das possibilidades didáticas do professor de Educação Física. Isso pode contribuir substancialmente para que ele possa superar outros obstáculos que a prática pedagógica lhe impõe, tais como o (des)interesse dos alunos pela disciplina e o comportamento destes nas aulas.

McKenzie (2001) e Silverman e Subramaniam (1999) *apud* Garn, Cothran e Jenkins (2011, p.224) afirmam que o início da adolescência é um período de

⁶ “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Criado por Mahbub ul Haq com a colaboração do economista indiano Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1998, o IDH pretende ser uma medida geral e sintética que, apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento”. Extraído de **Desenvolvimento Humano e IDH**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em 15 mar. 2016

desenvolvimento onde atitudes e engajamento com relação a Educação Física e atividade física parecem diminuir significativamente. E quando desinteresse se alia com aspectos comportamentais negativos, o resultado da combinação pode ser um complicador extremamente difícil de vencer e bastante desestimulante para o professor:

Enquanto houve alguns comentários positivos sobre os estudantes de hoje tais quais serem eles desembaraçados, imaginativos e criativos com visão ampla, professores foram unânimes em declarar que havia se tornado bem mais difícil lidar com o comportamento estudantil. De fato, alguns participantes identificaram as atitudes e comportamentos da juventude de hoje como o maior desafio para os professores. Liu explicou: É bem mais difícil lidar com os estudantes de hoje porque eles não obedecem seus professores, e não os respeitam como os estudantes faziam antes. No âmbito do desencantamento dos professores com os jovens havia uma considerável inabilidade para lidar ou controlar o comportamento destes (JIN, 2013, p. 23, tradução nossa)

Se os professores elencaram as atitudes e comportamentos dos jovens na atualidade como o maior desafio, provavelmente outros obstáculos como as questões relativas à ausência de sistematização já foram superadas. Na realidade local, é preciso investigar primeiro qual dos dois mais incidem na prática pedagógica da disciplina Educação Física ou, no pior caso, se ambos contribuem para o cenário a se desvelar. Desta forma, é pouco provável que as recentes propostas curriculares em Pernambuco tragam algum avanço no que se refere ao sucesso do professor no trato com o comportamento dos alunos. Na verdade, é mais provável que se confirme aqui o que já se verificou em outro contexto acerca dos professores: Na frente disto estava um crescente dar-se conta que suas habituais práticas pedagógicas não eram mais efetivas no trato com os estudantes de hoje (JIN, 2013, p. 23, tradução nossa).

Ter o comportamento dos alunos como o maior desafio na opinião dos professores, significa também que aquele não é o único desafio a ser vencido. Outros fatores relativos ao ser humano vão recair em aspectos totalmente intrínsecos do professor, suas emoções e sensações positivas e negativas, desta vez não voltadas para os alunos, mas sim acerca da profissão e da área em que atuam. Conforme a literatura irá sugerir logo adiante, o professor é o maior obstáculo para os avanços na sua própria prática pedagógica, mas também é o maior impulsionador da sua própria mudança e, conseqüentemente, da Educação Física.

Quem escolhe ser professor, o faz durante um processo que mistura sentidos, sensações num ir e vir de significados individuais e coletivos, de si para a sociedade e desta para consigo. E quem o faz, sabe que não se torna professor no instante em que se toma esta decisão ou lhe é outorgado um diploma, mas faz-se e segue nesse constituir-se mediante um processo de construção histórico e cultural de identidade cujo início é difícil definir com precisão e cujo fim parece não existir. Um processo que não é meramente resultado de uma escolha pessoal, “[...] mas de um conjunto de fatores externos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha” (BORGES, 2001, p. 89).

Portanto, por mais que se tente separar os aspectos pessoais privados do lado profissional, sabe-se que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1997, p. 25).

Por vezes prega-se que o professor não deve levar consigo para dentro de sala de aula a sua vida particular. Isso cabe como sugestão com vistas a não permitir que os problemas do cotidiano privado influenciem negativamente as ações do professor, atingindo de forma nociva seus pares ou alunos. Entretanto, na lida com os obstáculos já citados acima que lhes são impostos pela gestão escolar e pelo comportamento dos alunos, o docente sempre dispõe das soluções que lhe deram o seu acervo de experiências acumulado no decorrer da sua vida, incluindo a particular. Por isso se pode afirmar que o docente é um

“[...] ser não-fragmentado que age relacionando sua formação com sua trajetória docente, com sua prática cotidiana, com o conhecimento construído na experiência, e com as crenças que elabora durante sua existência” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 61).

A questão dos saberes decorrentes da experiência do professor, por ter relação com sua vida particular, remonta a outros tempos históricos pessoais que incluem também a sua formação acadêmica superior e sua vida na escola básica:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de

aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p. 72)

Diante disso, vê-se que a relação de ensino-aprendizagem do professor com o aluno não se resume aos momentos onde exerce o ofício em sala de aula. Na verdade, quando neste momento está atuando o docente, junto com ele estão o aluno da época de graduação, os professores dessa época de formação; o estudante dos anos de escola básica e também seus docentes no mesmo período, trazendo junto com eles todas as experiências e saberes que esta vida trouxe para o processo de construção da identidade do professor do hoje. Identidade esta que:

[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em um processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria de um sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Se o processo de construção identitária precisa de tempo para conscientizações, definições, ações, inovações e reconstruções, o mesmo se aplica ao processo de construção de uma nova Educação Física. E as experiências mostram que o novo traz consigo diversas sensações que por vezes são difíceis, até impossíveis para alguns de assimilar e superar. E isso não é exclusividade do professor de Educação Física, mas sim do ser humano, da pessoa.

Essas pessoas, professores, quando perguntadas sobre suas preocupações, suas sensações acerca do ato de ser professor de Educação Física apresentam diversas respostas em diferentes caminhos. Com frequência, surge a opção pela via negativa:

Durante suas entrevistas, todos os participantes falaram sobre suas preocupações como professores de Educação Física nas suas próprias escolas. Alguns sentimentos negativos como exaustão, frustração, sensação de impotência e falta de apoio associado à implementação do novo currículo foram expressados em diferentes níveis (JIN, 2013, p. 20, tradução nossa)

Tais sensações, como será mostrado aqui, tem influência direta no processo de implementação de novos currículos. Afinal, uma proposta traz consigo os

diversos desafios pessoais e profissionais de saída de uma zona de conforto em prol da novidade. E há que saber quem tem capacidade e disposição para tanto:

Alguns professores tinham começado a refletir sobre a melhor maneira de cumprir suas tarefas de ensino no decorrer da reforma curricular. Apesar de algumas novas ideias criativas que surgiram ocasionalmente, eles estavam cansados demais para realmente agir sobre o que eles achavam que era necessário. Os dados decorrentes das entrevistas também revelaram que os professores de Educação Física geralmente se sentiam incapazes em termos de implementar o novo currículo (JIN, 2013, p. 20, tradução nossa)

Observe-se que aqui se somam duas sensações que por elas próprias já são condições complicadoras para a efetivação prática de reformas curriculares. A primeira delas vem do nível de disposição que os professores sentem que tem para criar novas estratégias para cumprir suas tarefas de ensino. E há de se convir que um currículo onde o conteúdo esporte é hegemônico e muitas vezes único implica em muito menos tarefas para o professor quando ele tem que materializar um currículo que prevê não só esporte, mas também jogo, dança, luta e ginástica. Resta saber se essa disposição é causa ou efeito da sensação de incapacidade para transpor a nova proposta do papel para a prática.

Certo é, porém, que esta sensação é recorrente nas falas dos docentes. “Durante as entrevistas, os participantes frequentemente expressaram sensações de impotência sobre quão pouco controle eles possuíam com relação ao programa de Educação Física, os estudantes e as operações da escola” (JIN, 2013, p. 21, tradução nossa). Mostram-se aqui interligados os elementos que compõem a prática pedagógica e o quanto eles interferem um no outro, deixando claro, ao mesmo tempo, a necessidade de um trabalho construído em torno da cooperação entre estes atores do processo, se a finalidade desejada é a qualificação do processo educacional. Se o pólo discente não pode ou não deseja contribuir com essa construção, ao menos a gestão escolar deve se esforçar, para não atrapalhar, mas com foco na efetiva parceria junto com o professor.

Entretanto, por vezes a sensação que o professor tem é de que ocorre o contrário:

Os sentimentos gerais de impotência entre os professores de Educação Física os levaram a questionar seus interesses em ensinar, suas metas e objetivos, suas habilidades e suas competências. Como um grupo, eles se indagaram se suas preocupações profissionais foram ouvidas ou se alguém realmente se importou sobre o que eles pensaram. Essa sensação de

impotência claramente derrubou o entusiasmo deles em fazer contribuições quando as mudanças curriculares estavam sendo implementadas (JIN, 2013, p. 21, tradução nossa)

Falta de disposição e sensação de impotência frente a alguns desafios é algo pessoal, mas que pode ser revertido tanto por esforços intrínsecos quanto por estímulos extrínsecos, como, por exemplo, a relação com outros professores mais entusiasmados e/ou mais experientes. Talvez por isso, em pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros que objetivou analisar as mudanças que poderiam acontecer no trabalho docente, 87,6% dos professores de diversas regiões do país afirmaram que gostariam de aumentar o tempo e as possibilidades de trabalho em equipe com outros pares, não só em sala de aula como também fora dela, com quase o mesmo percentual (86,7%) desejando ainda concentrar sua carga horária de trabalho em uma única escola (UNESCO, 2004). A questão toma outro rumo, porém, quando a falta de disposição e sensação de impotência se transformam ou dão força à falta de comprometimento e o que Almeida e Fensterseifer (2007) chamam de comportamento de oposição.

Obstáculos invisíveis podem tornar a materialização de uma proposta curricular uma tarefa difícil ou até impraticável a depender da amplitude do descompromisso ou da oposição. Fullan (2001) afirma que fazer mudanças significativas em um currículo é considerado uma empreitada, onde quer que elas aconteçam no mundo. É por essa razão que estão sendo apresentadas aqui algumas lições retiradas de contextos internacionais, pela crença de que elas trazem atestados relevantes sobre o tema que podem servir para a realidade brasileira. O valioso estudo de Jin (2013) é um exemplo:

Os dados apresentados neste artigo confirmam muitos aspectos deste complicado processo. Em primeiro lugar aqui está a necessidade de algum nível de compromisso pessoal por parte dos professores para com as mudanças abraçadas. Enquanto sistemas e estruturas podem ser trazidas para encorajar, até forçar professores a se engajar com as novas propostas curriculares, a falta de um compromisso pessoal para mudar irá inevitavelmente diluir ou minar sua implementação. No caso da Educação Física na China, parece que apesar do aparentemente reconhecimento da necessidade de mudança, falta a alguns professores um comprometimento pessoal com a materialização desta. Para a maioria dos professores com quem a autora conversou durante esta pesquisa, a falta de compromisso para implementar o novo currículo surgia da falta de habilidade em transformar a nova retórica em nova prática (p. 25, tradução nossa)

O contato mais próximo a partir do diálogo com os professores na realidade local irá mostrar as relações com as recentes propostas curriculares de Pernambuco e o nível de comprometimento com a mudança. As análises permitirão ainda avaliar o nível de influência dos PSA sobre uma eventual falta de habilidade de transpor o currículo impresso para a prática pedagógica nas aulas de Educação Física. É possível desde já afirmar, contudo, que a existência dos PSA já pode ser considerada um avanço na medida em que a publicação das OTM não veio acompanhada de um documento daquela natureza.

Com os PSA, este objetivo tende a se tornar menos árduo de ser cumprido. Outra questão, porém, é verificar se e como eles e outras recentes elaborações curriculares atingem os professores em estado de resistência, como demonstrado em outros estudos:

Na apresentação do projeto aos professores da escola ocorreu o primeiro “desvio” no caminho traçado. A certeza inicial de desenvolver o referido projeto foi obstruída pelo comportamento de oposição dos professores nos encontros realizados, o que nos levou a uma mudança de estratégia. Essa mudança justifica-se nas falas enunciadas pelos professores em nossos encontros, como: “falta de materiais”, “falta de vontade dos alunos” e “isso não dá certo porque os alunos não querem nada com nada”. Tais discursos são incorporados como “verdades” e acabam por justificar a atuação dos professores na escola. Utilizamos do termo “comportamento de oposição” para evitar a simplificação do conceito de resistência. (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 13)

É no mínimo intrigante que um estudo realizado em uma escola da rede pública estadual do município de Santo Augusto, no Rio Grande do Sul revele vozes de professores que parecem ecoar em escolas de Pernambuco. E contraditoriamente, a semelhança por vezes parece surgir da diferença, quando se ouvem discursos idênticos vindos de docentes que tiveram seu período de formação em momentos históricos diferentes em instituições também diferentes.

As mesmas justificativas trazidas na citação acima aparecem nas conversas coloquiais com professores que atuam em escolas de Pernambuco, bem como de alunos em cursos de formação em Educação Física em suas experiências em disciplinas de estágio curricular supervisionado em escolas da rede pública, como se revelassem uma cultura comum a estas e outras instituições de ensino. Por isto também esta pesquisa buscou ir a campo, visando ouvir os professores na realidade local e conhecer suas justificativas, seus comportamentos.

Para esta questão, Vago (2003) propõe uma possibilidade de explicação a partir da análise do que as escolas se propõem a oferecer e do que ela demanda da sociedade. O autor sugere entender a escola como um *locus* de transformação de valores e normas em objetos que vão além de seus componentes, numa espécie de cultura própria. Entretanto, mesmo sob tal olhar é prudente considerar o alerta de que “embora possamos reconhecer que a escola possui uma “cultura própria”, devemos tomar cuidado para não naturalizá-la, buscando compreender esse espaço próprio da instituição escolar com suas regras, normas, rituais, costumes, inércias, etc. (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 29)

Na tentativa de melhor compreender esta ideia de cultura escolar, a ida aos estudos originais revelaram a seguinte lição:

[...] conjunto de aspectos institucionalizados – inclusive práticas e condutas, modos de vida, hábitos e rituais – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, utilização, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...] – e modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. Sim, está certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer (VIÑAO FRAGO *apud* VAGO, 2003, p. 202)

Assim, apesar da semelhança entre os discursos de professores de Santo Augusto, no Rio Grande do Sul, e de docentes de Pernambuco ou de outro estado revelarem a existência de uma cultura escolar até certo ponto comum a instituições de ensino localizadas em pontos extremos do mapa, isso não significa que os professores assim falam porque é algo natural do professor da escola brasileira. Da mesma forma que não há um determinismo geográfico ou biológico quando se trata de cultura (GEERTZ, 1978), não há que se falar em um determinismo escolar ou docente que conduza ao entendimento de que se tornando professor e se tornando professor da escola pública brasileira, o indivíduo conseqüentemente irá sofrer de exaustão, frustração, sensação de impotência pedagógica, falta de suporte da gestão, desmotivação e comportamento de oposição. Afinal, do mesmo modo que práticas, condutas, modos de vida, hábitos, rituais, ideias, mentes e modos de pensar podem ultrapassar gerações sem nenhuma ou pouca mudança, eles também podem mudar acompanhando as mudanças culturais que o mundo não nos cansa de mostrar como possíveis.

Seguindo a linha de pensamento, um dos componentes desta cultura escolar são as manifestações na área da Educação Física. Como mostraram os estudos trazidos aqui, a mesma tem se constituído historicamente com base no que se pode chamar de cultura esportiva. E por causa disso, por ser algo cultural, constituinte do próprio ser humano, promover mudanças nesse âmbito torna-se um desafio grandioso a partir de propostas curriculares. Algumas tentativas já trazem exemplos do processo e explicações para os resultados:

Nossa investigação demonstra que, na escola pesquisada, as professoras, apesar de alguns esforços, não estão conseguindo articular uma prática pedagógica que satisfaça suas próprias expectativas em relação ao componente curricular que ministram e, por isso, acabam caindo na “rotina” de uma “cultura escolar do esporte” que, por um lado, proporciona aos alunos momentos de lazer, de um prazer imediato. Por outro, compromete a sua aprendizagem, limitando-os a “usufruírem do esporte”, nos limites de uma compreensão prévia, tornando-os incapazes de auxiliar na (re)significação da Educação Física enquanto área do saber, além de espaço de pesquisa, de reflexão e de produção do conhecimento. Enquanto esse espaço permanecer fechado, continuaremos a pegar “carona” com o esporte (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 30-31)

A partir da mesma análise feita anteriormente, a facilidade em se “cair na rotina” e se deixar levar por essa “cultura escolar do esporte” não implica que o professor se deixe levar ou ser absorvido por essa cultura naturalmente. Ao mesmo tempo, vale lembrar que essa cultura não surgiu agora, mas acompanha a história da Educação Física há décadas, permeando ainda a formação de professores da área, como já foi demonstrado. E mais uma vez a questão da formação se faz presente, apresentando-se como um dos fatores de manutenção desta cultura:

No decorrer desta pesquisa, percebemos que o termo “naturalização” não era o mais apropriado para compreender a prática das professoras. Este termo refere-se a uma prática inconsciente de tomar um fenômeno não-natural por natural. Exemplificando essa afirmação, podemos perceber que as professoras elaboram argumentos condizentes com o papel da Educação Física no contexto escolar; porém, apesar de algumas tentativas, não conseguem afirmar praticamente suas crenças na intervenção, sentindo-se impotentes frente à realidade escolar. Um dos condicionantes evidenciados é a falta de vínculo entre sua formação inicial e a vida nas escolas, fenômeno que demanda a compreensão de sua complexidade, a qual envolve questões como a “cultura escolar”, as especificidades de cada escola em particular, a história da Educação Física enquanto componente curricular, entre outras. Sem levar isso em consideração continuaremos a reproduzir essas mesmas práticas sem refletir sobre elas, e, de forma simplista, culpando os professores e esperando de sua ação heroica a redenção da Educação Física (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 32)

Conforme se vê no trecho acima, articula-se aqui a postura do professor dentro da cultura escolar com a sua formação inicial, mostrando a importância da articulação e a íntima relação da formação do professor com a sua forma de agir pedagogicamente na escola.

A aproximação da formação inicial com a vida escolar concreta traz contribuições significativas principalmente por dois aspectos principais. O primeiro deles trata da possibilidade de aprendizagem mediante as experiências alheias. “A partir da análise da trajetória e das ações de outros professores, podemos também, por extensão e analogia, identificar e compreender nossas próprias ações” (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 32-33). Por isso, o processo de elaboração das OTM e dos PCPE apresenta um avanço quando articulou, em maior ou menor grau, professores e alunos de pós-graduação em diversos níveis das universidades participantes com professores de Educação Física da rede pública estadual de educação. Esta proximidade permite a (re)construção de saberes a partir da prática pedagógica na realidade da escola, influenciando não só o processo de formação continuada como a formação inicial, na medida em que os professores formadores atuam em ambas as frentes.

O segundo aspecto se refere à força que a formação inicial de qualidade pode exercer sobre a melhora da prática pedagógica nas aulas dos professores da disciplina curricular Educação Física. Algumas análises já foram feitas nesse sentido, a partir de estudos com professores que demonstraram uma postura renovadora:

Pensamos que esta atuação diferenciada possa ser atribuída à sólida base teórica que possuem, ou seja, enquanto os professores em geral atuam basicamente orientados pelas tentativas e erros, os professores participantes se orientam também considerando os pressupostos de importantes reflexões. (BARROS; DARIDO, 2009, p. 72)

A relação da base teórica apresenta-se de diversas maneiras nas questões práticas. Estudos anteriores ao período de elaboração das OTM, que por sua vez precedem os PCPE, mostram em que nível isto ocorre e quais as demandas da época, tanto em escolas públicas quanto em particulares:

No momento em que os professores foram questionados sobre as abordagens pedagógicas por eles utilizadas em suas aulas, a maioria não as mencionou, apontando somente os procedimentos metodológicos

aplicados. Nas escolas estaduais, isto se justifica pelo fato de não existir uma linha orientadora no trabalho pedagógico; ou seja, no momento da investigação, no ano de 2004, cada professor participante do estudo apresentava sua prática pedagógica de acordo com suas próprias concepções de educação e educação física. Nas escolas particulares, a abordagem mencionada pela maioria dos professores que responderam à questão foi o construtivismo, que é também a perspectiva adotada pelas escolas; ou seja, os professores seguem o caminho trilhado pelo contexto pedagógico (COSTA; NASCIMENTO, 2006, p. 166)

Tomando a crítica apresentada no estudo acima, realizado no estado do Paraná, diante do problema apresentado, é possível enxergar as OTM e os PCPE como um avanço no que se refere à apresentação de uma linha orientadora do trabalho do professor para a rede pública do estado de Pernambuco. Indo além, as propostas podem servir ainda para a rede particular ou para as redes estaduais que, na ausência de uma proposta local, quisessem utilizá-la.

Um outro avanço refere-se ao seu conteúdo e função. As recentes propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco não se resumem a um rol de conhecimentos a serem abordados nas aulas de Educação Física. Em todas elas consta uma parte inicial que não só apresenta a proposta, mas trazem: seus princípios norteadores; elementos relativos à história da Educação Física; a concepção de Educação Física dentro da perspectiva adotada, bem como sua base teórica; características e objetivo geral para a organização dos saberes; princípios norteadores para os procedimentos didático-metodológicos; base conceitual sobre avaliação e seus critérios. Com isto, as propostas aproveitam para contribuir na função de construir esta sólida base teórica do professor atuante na escola, para que possa compreender, ressignificar sua prática e melhor justificá-la perante seus pares na escola e a sociedade.

Vale lembrar que os avanços até agora apontados estão levando em consideração somente o que as próprias propostas representam e significam para a Educação Física perante o cenário concreto registrado pela literatura. Quanto aos avanços provocados pelas propostas curriculares de Pernambuco no ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais, somente o trabalho de campo poderá mostrar os entendimentos, avaliações e a eventual implementação a partir da confrontação com os registros da literatura e do próprio contexto das escolas investigadas.

Por mais que a literatura esteja recheada de citações e exemplos demonstrativos de um cenário desolador, os estudos sobre a realidade escolar em Educação Física

também trazem a crença na necessidade e real possibilidade de avanços no potencial produtivo da escola.

O que aprendemos também é que não basta apenas analisarmos o tempo-espaço da formação dos professores e a maneira como produzem sua prática, como também não podemos naturalizar essa prática aceitando, acomodando a “cultura escolar” em que estamos inseridos. Faz-se necessário buscar uma formação continuada analisando esta realidade, para refleti-la e mudá-la, atribuindo-lhe novos sentidos. Concordando com Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 22), “[...] compreendemos que é possível reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer ‘parte’ da realidade social, mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras”. A escola, como “parte” da realidade social, nunca é realidade dada de vez, é espaço e tempo destinado à reconstrução do saber que marca e é marcada pelos sujeitos que por ela passam (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2007, p. 31)

Apesar de legitimada pelo esporte, a Educação Física é passível de reconstrução de suas partes semelhantes e pertencentes a uma mesma cultura escolar, bem como de suas frações particulares, íntimas de cada realidade em que se insere e de cada professor que lida com ela. Obviamente que o caminho não é fácil, mas se toda jornada começa com o primeiro passo, ele já foi dado.

Oliveira (2004) afirma que o caminho para uma adequada organização dos conteúdos da Educação Física é longo e trabalhoso, mas compreende que sem estudo e esforço não se poderá ir muito à frente no que tange à legitimação da área no sistema educacional. Por isso que as OTM e PCPE podem ser considerados um avanço, na medida em que representaram esse primeiro passo, que é a necessária sistematização dos conteúdos.

Sabe-se também que os obstáculos que já se apresentam e continuarão a surgir são de ordens que extrapolam o pedagógico e que a inércia ou o retrocesso tem suas diversas causas.

As responsabilidades podem ser atribuídas aos órgãos governamentais competentes quanto à desvalorização profissional e baixos investimentos estruturais nas escolas, como se pode observar no nível individual, em que o professor assume parcela significativa da culpa. Neste complexo contexto, é preciso reconhecer que o ambiente em sala de aula é reflexo de muitos fatores, incluindo aspectos políticos, estruturais e culturais, que podem variar nas diversas realidades. (FORTES et al., 2012, p. 76)

Pelo fato de a cultura escolar estar associada a uma cultura política – ou dos políticos – marcada pelo investimento em educação em níveis aquém dos padrões desejados por órgãos internacionais e nacionais e pela sociedade, é certo dizer que

tais fatores múltiplos que historicamente se atravessam no curso da educação em geral continuarão a existir e retardar o curso das mudanças. Por isso, a situação demanda uma postura:

Os dias atuais demonstram que não há mais espaço para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam. Apenas um profissional reflexivo, ao meu entender, será capaz de ultrapassar as fronteiras e obstáculos que surgem em todos os instantes (RANGEL-BETTI, 2001, p. 30)

Assim, retoma-se a questão da (des)motivação, já mencionada quando refletiu-se anteriormente acerca dos sentimentos do professor, como ponto crucial para a necessidade e desejo de mudança. E na sua relação com a sociedade, a produção do conhecimento tenta cumprir seu papel de análise do contexto e propositora de possibilidades de alteração do que precisa ser modificado. É nesse sentido que ela lida com a questão da motivação, provocando aquele que a ela tem acesso:

Acreditamos fortemente que as mudanças significativas ocorrem “de dentro para fora”. Se nós, professores de Educação Física, não assumimos nossas dificuldades e limitações, não procuramos soluções e não temos iniciativa para mudar, como podemos esperar reconhecimento de outras áreas e da comunidade escolar em geral? (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008, p. 57)

Assim como é difícil definir o início da formação da identidade do professor, tampouco é fácil criar um marco inicial no caminho de construção de uma nova Educação Física. Uma coisa é certa: a renovação efetiva não está na publicação de obras e propostas renovadoras, posto que elas não têm o poder de operar a mudança concreta no ambiente onde ocorre a Educação Física escolar, no cotidiano das aulas de Educação Física na escola. Ela muito menos se dá na apenas na apropriação de tais propostas pelo professor, ainda que todos esses passos sejam etapas importantes do processo. A renovação da Educação Física, pelo visto, precisa também configurar-se no processo de construção identitária do professor, inclusive quando ele decide ser um novo professor, após um processo de reflexão ainda que tardio acerca do seu papel e do seu contexto. E mais ainda quando este novo professor decide efetivar a nova ação sob novos paradigmas epistemológicos, com novo olhar, novas metodologias. Quando isto acontece, aí sim surge também um novo aluno, uma nova Educação Física e uma nova escola. E quem sabe uma sociedade diferente, um outro país, um novo mundo.

CAPÍTULO IV – O ESPORTE EM CAMPO: REFLEXÕES DA PRÁTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo são feitas reflexões acerca da prática curricular da Educação Física, especificamente buscando os diversos entendimentos e avaliações que possuem os sujeitos acerca do ensino do esporte, tomando por referência suas ações por dentro da implementação de elaborações curriculares em aula.

Conforme previsto na metodologia, iniciou-se a entrada no campo de pesquisa a partir do diálogo com os professores. Em seguida, foram feitas as observações das aulas da unidade didática prevista para abordar o conteúdo esporte. E em seguida, foram feitas as entrevistas com alunos.

Aqui o esporte entrou em campo. O que dizem e o que fazem os sujeitos que compõem esta prática? Neste capítulo são descritos e analisados os depoimentos resultantes das entrevistas com os professores, os registros advindos dos diários de observação de aulas e os depoimentos dos estudantes produtos de suas entrevistas.

4.1 O que dizem os professores

Neste instante, o foco é o sujeito professor. Serão aludidos como PROFESSOR e PROFESSORA para preservar o anonimato, mas para diferenciá-los entre si, já que possuíam gêneros diferentes. Além do gênero, o Quadro 9 abaixo traz outras informações pessoais relativas ao período de graduação e início da carreira que diferenciam os docentes.

Quadro 9 – Dados dos professores acerca da formação inicial e ingresso na carreira docente

	PROFESSOR	PROFESSORA
Ano de nascimento	1973	1971
Ano de ingresso na rede pública	2007	1998
Ano de graduação	1998	1996

Instituição onde se graduou	Universidade Federal de Pernambuco	Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco
Titulação acadêmica atual	Licenciatura plena	Licenciatura plena

Fonte: Autor (2017)

Agrupamos suas contribuições em três grandes blocos temáticos advindos das categorias empíricas em diálogo com as categorias analíticas: compreensões sobre o esporte e suas relações com as elaborações curriculares; questões didático-metodológicas do ensino do esporte no currículo escolar; formação e atuação docentes para além do esporte como conteúdo curricular.

4.1.1 Compreensões sobre o esporte e suas relações com as elaborações curriculares

As recentes propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco trazem o seu entendimento do esporte em seu conteúdo e a forma como ele deve ser abordado dentro do paradigma crítico-superador, conforme já visto anteriormente. Perguntados sobre o seu entendimento acerca do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física, os professores assim disseram:

Eu acho importantíssimo. Até porque se a quadra fosse completa, como logo quando fizeram a quadra botaram os aros pra basquete, a gente começou a dar basquete. Mas aí, tudo precisa o que? De manutenção. Tudo precisa de manutenção. Então, os aros se quebraram, a própria população ali acaba com tudo. Então, só fica a barra porque eles... É a única coisa que eles gostam de fazer. Então, como a quadra é aberta, então, não tem quem cuide. Se ela fosse fechada, pertencesse apenas à escola e à comunidade só final de semana, estaria funcionando, é... Estaria consertada até hoje, mas... (PROFESSORA)

Pronto. A gente... Eu trabalho assim, eu... A gente inicia as aulas primeiro teoricamente, eu exponho, passo livros, a gente vê em vídeos, a gente passa conceitos, né? Na teoria... E depois a gente vai pra prática, explicar alguns fundamentos, regras, algumas éééé... Éééé... O que aquilo representa? Qual a importância do esporte pra sociedade, pra o convívio, a sociabilização entre eles, entre professor-aluno, profe... Entre aluno e aluno; pra sociedade; o que é que pode contribuir, como o esporte pode contribuir... (PROFESSOR)

Observe-se que em sua resposta, a professora apenas se limita a adjetivar o esporte superlativamente, passando logo para um discurso de lamentação com relação à falta de estrutura física da escola, o que será uma tônica em suas falas, como será possível ver adiante. Já o professor, em vez de apresentar a sua compreensão sobre o esporte, relata a sua forma de tratar o esporte, descrevendo as etapas de uma aula sua. Isto reflete de certa maneira a predominância do caráter procedimental nas aulas de Educação Física (IMPOLCETTO et al., 2007; ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Além disso, as falas demonstram que o entendimento acerca do esporte não se aproximam à compreensão do tema contido nas propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco, conforme evidenciado anteriormente. Nelas, tal qual na perspectiva crítico-superadora que as embasa, o esporte é visto como uma produção histórica e cultural e uma prática social de dimensão complexa que carrega consigo códigos, sentidos e significados que lhe atribuem a sociedade na qual ele se insere e que, por isso, não pode se distanciar das condições inerentes a esta sociedade, posto que é ela que atribui ao esporte os valores educativos que justificam sua presença no currículo escolar. E como pode ser visto, o entendimento expresso dos professores não fazem alusão a tal conceito.

Associando a compreensão do esporte à prática pedagógica da educação física de uma forma geral, foi questionado aos docentes como seria uma aula a partir das OTM e se os mesmos conseguiriam concretamente materializar suas falas. Eis os relatos:

Eu uso o que? A dança, por exemplo, mas é só a parte de teoria. Pesquisa, teoria... A gente apresenta em vídeo, sabe? A gente coloca, por exemplo, tipos de dança: dança folclórica, sou daqui do Nordeste; do sul... Aí a gente bota vídeos. Aí, que eu tenho em casa, aí eu boto. Os CDs a gente pega, separa... É... A área de vídeo e a gente dá; a parte de teoria. Mas a prática, pra gente vivenciar... Luta, a gente só mostra em vídeo, entendeu? Às vezes é que o grupo, eles se reúnem e cada um vê o vídeo e cada um faz uma dancinha, mas só entre a gente, entendeu? Não sai divulgando pra comunidade, não. Só na sala mesmo. Não é como a... A... A... A... A OTM diz, não, "A comunidade...", não. A gente não faz isso não. Mas a gente faz muito projetos, assim, é... Feira de ciências, por exemplo, projetos dentro da escola. Aí sempre tem apresentações. Aí a gente utiliza. Ano passado teve tango, teve salsa... Então a gente saiu apresentando as danças que a gente vivenciou na época quando a gente deu dança, aí eles... A gente utiliza, mas não uma coisa pra ter que seguir, entendeu? Uma coisa assim... *(entrevista interrompida por entrada de alunos na biblioteca. Professora dialoga com eles e retoma diálogo)*. Aí pronto, aí a gente utiliza dança, luta, em vídeo, não em prática. Em prática não. (PROFESSORA)

É, assim, eu... Eu acredito que o aluno, a partir do momento que a gente, ééé... Expõe o assunto que a gente quer determinar pra ele e eles estudam em casa e traz pra ele o conceito, então, a partir daí a gente procura di... Éééé... Fazer essa inter... Interdisciplinaridade com outras matérias, não só da Educação Física, mas puxando também pras outras áreas também. [...] Consigo... Consigo. Efetivar... Consigo. A partir do momento que eles, a gente passa o material que a gente quer atingir o objetivo, eles trazem... É... A gente consegue ter a resposta do aluno. Mas antigamente a gente não conseguia por conta disso. [...] Antes das OTM a gente não conseguiria, mas agora depois das OTM a gente consegue fazer essa, essa abordagem. (PROFESSOR)

A resposta da professora denota certa confusão com relação às propostas curriculares. Sobre as OTM, é preciso destacar que não há “a atual”, conforme diferencia a docente. O que há atualmente são os PCPE, que vieram substituir as OTM como proposições curriculares para a Educação Física para a rede pública de educação básica no estado de Pernambuco. A dúvida sobre a qual das propostas a professora se refere permanece pelo fato de que em ambos os documentos há o registro da recomendação de extrapolação do conhecimento produzido na escola para a comunidade escolar em todos os ciclos, aqui destacado somente o primeiro:

1º Ciclo: Organização da identidade dos dados da realidade (creche ao 3º ano do fundamental)

[...]

Neste ciclo, cabe ao aluno identificar os conhecimentos: Ginástica, Jogo, Dança, Luta, Esporte, contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre definições, atitudes, procedimentos e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, constando os dados da realidade com formação de representações em cada tema da Cultura Corporal, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar. (PERNAMBUCO, 2010, p.18; PERNAMBUCO, 2013a, p.29)

Acredita-se que a referência tenha sido aos PCPE, mas tomando como referência as OTM, tal qual a professora mesma se refere em seguida. Isto provavelmente se dá por causa dos vários registros presentes nesta proposta no que tange ao eixo temático Dança nas seções referentes a diferentes anos, destacado aqui o sexto, diferentemente dos PCPE, que não faz qualquer registro semelhante quando se refere a este conteúdo:

ENSINO FUNDAMENTAL: 6º ANO | UNIDADE: II EIXOS TEMÁTICOS: DANÇA E LUTA DANÇA

• Resgate das origens, dos saberes e práticas sobre danças das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país;

[...]

- Elaboração de sequências coreográficas, em grupos, a partir das danças estudadas, para apreciação da comunidade escolar. (PERNAMBUCO, 2010, p.18)

Assim, o que a professora julgava como um procedimento dissonante das OTM por não realizar as apresentações para a comunidade em geral é, na verdade, um procedimento que cumpre as orientações do documento, que sugere o procedimento com vistas à comunidade escolar, ou seja, todos que fazem parte da escola, o que pode incluir a comunidade em geral, mas não sendo esta uma condição *sine qua non*.

Quanto à resposta do professor, denota-se uma aula construída a partir de um trabalho de pesquisa prévio do aluno, que subsidiaria a aula que viria a acontecer, onde aconteceria também uma abordagem interdisciplinar do conteúdo. Ainda que haja limites na descrição, se as aulas acontecessem neste formato, seria muito provável que houvesse avanços qualitativos no ensino do esporte nas aulas de Educação Física. Porém, tomando como referência ambas as narrativas, mais adiante será mostrado que elas definitivamente não se materializaram na escola quando o assunto abordado foi o esporte.

Trazendo para o período mais recente, questionou-se aos professores se houve mudanças na maneira como o conteúdo esporte é tratado nas aulas depois do advento dos PCPE e quais seriam essas mudanças, em caso positivo:

Sim. Eu achava que antigamente era mais... Era... Era... Era mais assim... Mais pra realidade da gente. A gente só ia botando os objetivos que pudessem chegar mais próximos às pessoas que... À nossa, aos nossos alunos, né? Hoje em dia eles já vêm pronto e acabado e a gente bota, mas... Fora da realidade. (PROFESSORA)

Com certeza. Eu acho que depois que os Parâmetros foram implementados, houve uma grande mudança, porque o aluno ele... Ele... A gente procura fazer com que ele... Ele... Leia mais. Tem a tecnologia, a gente procura... Ele faça pesquisa no Google, tragam ééé... Éééé... Novidades. Então, assim, a gente procura fazer um grande grupo, uma grande discussão entre o professor e o aluno e a gente, daí a gente procura extrair o máximo dele, assim, essas questões que eles, antigamente eles nem sabiam o que é de outros esportes.
(PROFESSOR)

Sobre a alegação da professora que o documento foge à realidade da Educação Física local, cabe destacar trecho do próprio documento, onde resume seu processo de gênese:

Este documento foi pensado e elaborado a partir de incansáveis debates, propostas, e avaliações da comunidade acadêmica, de especialistas da SEE, das secretarias municipais de educação. E, claro, dos professores da rede pública de ensino. Por isso, os parâmetros curriculares foram feitos por professores para professores. (PERNAMBUCO, 2013a, p.12)

Quanto ao argumento que o mesmo vem pronto e acabado, também é importante lembrar trecho onde o próprio documento, em sua introdução, faz destaque a esta questão, antecipando as críticas que comumente se fazem a este tipo de proposição curricular:

Neste documento, o professor irá encontrar uma discussão de aspectos importantes na construção do conhecimento, que não traz receitas prontas, mas que fomenta a reflexão e o desenvolvimento de caminhos para qualificação do processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, o docente terá clareza de objetivos a alcançar no seu trabalho pedagógico (PERNAMBUCO, 2013a, p.14)

É impossível para uma proposta curricular determinar e até exigir que se cumpra suas recomendações como se fossem regras e mandamentos. Diante da diversidade de escolas, inseridas em variados contextos e compostas por uma pluralidade de alunos e professores, são inúmeras as (im)possibilidades que a realidade concreta impõe ao currículo, tanto no documento, quanto na prática. E isto demanda capacidade de análise crítica principalmente dos gestores e professores para seguir ou não este caminho, materializando ou não as suas sugestões teórico-metodológicas.

A propósito disto, a resposta do professor destaca as mudanças que teriam sido trazidas pelos PCPE com relação ao trabalho pedagógico a partir de pesquisas e discussões com os alunos. Se houve mudança com relação a isto, pode ter sido no plano da materialização das recomendações constantes em ambos os documentos:

4º Ciclo: Aprofundamento da sistematização do conhecimento (ensino médio): O aluno reflete sobre o objeto, percebe, compreende e explica que existem propriedades comuns e regulares nos objetos. Passa a lidar com os conhecimentos científicos adquirindo condições para ser produtor de conhecimento quando submetido às atividades de pesquisa. (PERNAMBUCO, 2010, p.19; PERNAMBUCO, 2013a, p.30)

Na verdade, seria correto até dizer que a mudança com relação ao trabalho junto ao aluno com pesquisas e discussões, especificamente voltadas para o

conteúdo esporte, diminuiu em termos de recomendações. Nos PCPE, isto só aparece uma única vez como expectativa de aprendizagem relativa ao eixo:

EA26 – Pesquisar e compreender o esporte adaptado, o esporte radical, o esporte de aventura, conhecendo suas características e particularidades. (PERNAMBUCO, 2013a, p.60)

Nas OTM (PERNAMBUCO, 2010), por sua vez, a orientação para o uso da pesquisa sobre o tema esporte surge várias vezes ao longo do texto, relacionados aos diversos anos escolares:

Pesquisa sobre os esportes, estabelecendo relações com as práticas sociais de sua comunidade (lazer, a diversão, a brincadeira, a ludicidade (p.36)

[...]

Socialização dos resultados das pesquisas na comunidade escolar e extraescolar, em forma de exposições, murais, construções de maquetes e feiras de conhecimentos culturais (p.38; p.40)

[...]

Compreensão da historicidade das diversas modalidades esportivas individuais a partir de pesquisas e vivências corporais, elaborando textos quanto à origem e evolução dessas modalidades apresentando-os; (p.46; p.48; p.50)

Assim, a mudança evidenciada pelo professor não se dá por influência das mudanças trazidas pelas propostas, mas sim devido ao (des)entendimento sobre as mesmas e outras questões relativas à realidade escolar. De toda maneira, tal realidade, quando observada, revelou que alguns procedimentos didático-metodológicos estavam presentes somente no discurso.

Ainda sobre o tema, da mesma forma como se deu na análise com base nas OTM, lhes foi perguntado sobre como seriam as aulas a partir dos Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco:

É... Aqui a gente dá mais a parte de teoria. Vídeos, quando é dança... Mas a gente não deixou de dar o futsal, não... [...] O Voleibol... (PROFESSORA)

É, assim, éééé... Eu acredito que... Depois de uma abordagem feita através de livros que a gente passa pra eles, de outros autores, de outras bibliografias, assim, a gente procura fazer uma, uma aula, primeiro, teórica, né? Expondo o... A... Aquelas... Aaaa... A real essência do esporte, fazendo com que o aluno, ele possa entender e crit... Assim... Trazer de problemas ou soluções pra que possa melhorar aquele esporte, tá? Como a gente poderia ter uma visão, não visão de rendimento, de alto rendimento, mas sim pedagogicamente, visando a grande realidade da... Daqui da... Da escola, da comunidade. Então, a gente procura trabalhar bastante nessa

área assim, visando não o alto rendimento, mas sim a área escolar mesmo.
(PROFESSOR)

Além da já mencionada pesquisa prévia dos alunos, surgem na resposta do professor elementos como exposição da essência do esporte e de análises críticas de problemas relativos ao esporte, não se limitando a uma visão a partir do alto rendimento e adequada à realidade da escola e da comunidade. Em comparação com a resposta anterior, um ponto semelhante se destacou, enquanto outros diferentes surgiram.

Diante disso, os professores foram questionados se vislumbravam mudanças e impactos na sua prática pedagógica entre o uso das OTM e dos PCPE, explicitando-os em caso positivo:

Ó, como eu tava dizendo, antigamente eu achava... A gente que fazia os objetivos da gente. Mas só que eu vou dizer, é, dessa forma como eles fazem é melhor. Por quê? Porque a mesma pessoa que viu lá, por exemplo, a quinta série de uma escola lá no interior... *(entrevista é interrompida e professora fala com uma mulher)*... Aí vamos supor, tá lá no interior das brenha, mas vai estar vendo o mesmo conteúdo que eu tô vendo. Então, lógico que houve uma mudança pra melhor, porque o conteúdo lá que ele tá vendo, vamos supor que tá dando ginástica localizada, aqui, o daqui da cidade vai tá dando a mesma coisa. Então, se ele for transferido pra cá... Vai ser uma sequência, tá entendendo? Então, que houve essa mudança muito pra melhor, foi, do que antigamente que a gente botava o objetivo que a gente queria, queria trabalhar: Não, quinta série a gente vai trabalhar isso; sexta série a gente vai trabalhar outra coisa. Então, a gente que fazia nosso objetivo e dessa forma realmente tá melhor porque a mesma pess... O mesmo aluno de um... De uma cidade, até da mesma cidade, de um colégio tá vendo o mesmo conteúdo. Então, realmente melhorou. E eu acho que o objetivo é esse, né? Não fugir tanto. (PROFESSORA)

Assim, muito pouco. Eu acho... Não vejo taaanta diferença, não? Eu acho pouquíssima a diferença. (PROFESSOR)

A professora ressalta a ideia de currículo comum para as escolas da rede estadual, uma das intenções dos PCPE, como uma mudança com relação às OTM. Em realidade, ambas proposições têm essa finalidade, reconhecida pela professora como uma melhora que, inclusive, servem para superar obstáculos como a ausência de uma linha orientadora do trabalho pedagógico, já evidenciada por Costa e Nascimento (2006).

O professor, por sua vez, não enxerga diferenças. Diante disto, restou saber se ele articulava a sistematização do conteúdo esporte às OTM ou aos PCPE, explicando suas escolhas:

Sim. Assim, porque é importante a gente trabalhar essa parte de... Ééé... Teórico, prático, por quê? Porque faz com que o aluno, ele probleme... Problematize o... O... O esporte como um todo, né? Você trazer não só o esporte, trazer aaaa... A área pedagógica em si mesmo, trabalhar essa parte pedagógica com ele, assim, fazer com que o aluno ele vá buscar algo a mais além do nome esporte. Ele vá buscar a... Os principais, ééé... Motivos pra que ele venha a crescer pedagogicamente e ter uma visão além do que ele possa ver atualmente. (PROFESSOR)

O professor apresenta os elementos de relação teoria e prática, autonomia do aluno e de problematização das temáticas em sua resposta, o que por si já representa princípios de uma abordagem crítica do esporte. Poderiam ser indícios de que o docente conhece o teor das propostas curriculares, condição *sine qua non* para sua materialização. Por isso, o desconhecimento configura-se como um primeiro obstáculo para a implementação das propostas.

Antes de qualquer coisa, é preciso que as propostas cheguem ao conhecimento dos professores. E isso não se garante somente pela sua própria construção e existência, tampouco pela simples remessa dos exemplares impressos às escolas ou a disponibilização do documento em meio virtual, ainda que sejam ações essenciais para o acesso. Perguntados se conhecem as propostas e participaram da construção das mesmas, eis as respostas:

Não muito. Não. Até porque eu não fiz pós, não me aprofundo muito. (PROFESSORA)

Conheço, conheço. [...] Participei, participei. (PROFESSOR)

Observe-se que a professora associa o desconhecimento das OTM ao fato de mesma não ter frequentado um curso de pós-graduação, fato que justifica pela desmotivação com relação à sua área de atuação, o que será tratado mais adiante. Entretanto, o documento pode ser acessado livremente em meio eletrônico desde a sua criação e implementação em 2010.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que, na mesma escola, a professora desconhece as recentes propostas curriculares para a Educação Física o estado de Pernambuco, enquanto o professor afirma o inverso, inclusive alegando ter participado do processo de construção dos PCPE, em um processo que ele mesmo explica:

Éééé... A gestão, ééé... Ééé... Pedia pra que cada professor da sua área, né? Através dos livros, a gente estudasse o que a gente precisava de... De... O que a gente utilizaria durante o ano letivo e cada professor tinha sua... Sua... Seus Parâmetros e daí a gente podia... A gente fazia um grande círculo e fazia, discutia, elaborava, cada um elaborava dentro da sua área e daí a gente extraía ao máximo que a gente ia utilizar durante aquele ano letivo. No caso, o ano vigente que a gente tava trabalhando... O ano letivo... (PROFESSOR)

Se desconhecidas pelos professores, as propostas curriculares provocarão pouca ou nenhuma mudança na forma como o esporte é abordado nas aulas de Educação Física. Isto acaba por refletir na falta de planejamento coletivo das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas durante o ano:

Houve sim, mas só que eu não acho que melhorou muito não. Melhorou assim, se fosse mais pra parte de teoria. É porque eu não sou muito... Não tô muito aprofundada de... dessas OTM, só... Mas, ééé... [...] É... Aqui a gente dá mais a parte de teoria. Vídeos, quando é dança... Mas a gente não deixou de dar o futsal, não... [...] O Voleibol... [...] Sim, sim, sim, modificou. Algumas coisas melhoraram, mas a gente correu atrás, não foi porque mandaram nada de... Mandaram nada não, a gente correu atrás pra poder abordar realmente o que eles estão dando. Mas a gente não se prende ao que eles tão dando... Querem que a gente... Terminou, a gente deu; terminou, mas depois a gente vai fazer o que os meninos querem. Os meninos gostam de voleibol! Então a gente dá também a prática de voleibol. A gente também trabalha a parte de futsal, que eles mais gostam, entendeu? A parte de jogos populares, que eles gostam, entendeu? Não... A gente só não dá basquete porque não tem como, hehehehe [...] Tem estrutura, mas não tem os aros, não tem bola, é... Não tem material mesmo... (PROFESSORA)

Sim, porque antigamente a gente... A gente ééé... A... A... A tecnologia ao longo do tempo veio avançando e a gente também procurou se atualizar também em termos disso. Então a gente... é... Procura trazer... Ééé... Outras referências, né? Bibliográficas e trazer pra que ele, através de vídeos, através de esportes que eles participaram, de outras coisas que eles trouxeram da vida, a experiência dele, ele traz pra gente e a gente trabalha isso, não só na teoria como na prática também. (PROFESSOR)

Cada qual com sua limitação a partir do entendimento acerca das OTM, os professores mencionam um aspecto de mudança, com destaque para dois aspectos. Na resposta da professora, além de mais lamentações sobre a questão da infraestrutura da escola, ressalta-se o investimento em aulas teóricas. Já na fala do professor, nota-se a relevância da experiência de vida e conhecimento prévio dos alunos, em consonância com o que inúmeras vezes determina a referida proposta com relação aos diversos conhecimentos, entre os quais se destaca aqui o seguinte trecho: “Resgate do conhecimento do aluno sobre o esporte, oportunizando as diferentes possibilidades de ação corporal” (PERNAMBUCO, 2010, p.32).

O entendimento limitado acerca das recentes propostas faz com que os professores não consigam visualizar diferenças entre suas práticas pedagógicas em períodos distintos, embasados sobre as duas diferentes propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco:

Não sei te dizer assim. [...] Ó, como eu tava dizendo, antigamente eu achava... a gente que fazia os objetivos da gente. Mas só que eu vou dizer, é, dessa forma como eles fazem é melhor. Por quê? Porque a mesma pessoa que viu lá, por exemplo, a quinta série de uma escola lá no interior... *(entrevista é interrompida e professora fala com uma mulher que entra no local de entrevista)*... Aí vamos supor, tá lá no interior das brenha, mas vai estar vendo o mesmo conteúdo que eu tô vendo. Então, lógico que houve uma mudança pra melhor, porque o conteúdo lá que ele tá vendo, vamos supor que tá dando ginástica localizada, aqui, o daqui da cidade vai tá dando a mesma coisa. Então, se ele for transferido pra cá, só conti... Vai ser uma sequência, tá entendendo? Então, que houve essa mudança muito pra melhor, foi, do que antigamente que a gente botava o objetivo que a gente queria, queria trabalhar: 'Não, quinta série a gente vai trabalhar isso; sexta série a gente vai trabalhar outra coisa'. Então, a gente que fazia nosso objetivo e dessa forma realmente tá melhor porque a mesma pess... a mes... O mesmo aluno de um... De uma cidade, até da mesma cidade, de um colégio tá vendo o mesmo conteúdo. Então, realmente melhorou. E eu acho que o objetivo é esse, né? Não fugir tanto. (PROFESSORA)

É notória e acertada a compreensão de um dos objetivos das propostas curriculares, que é definir uma sequência didática com conteúdos específicos adequados aos ciclos de escolarização dos alunos a ser utilizada nas escolas da rede pública de ensino, contribuindo para a sistematização da Educação Física neste âmbito de materialização:

Ao mesmo tempo, o docente terá clareza de objetivos a alcançar no seu trabalho pedagógico. Por fim, a publicação dos Parâmetros Curriculares, integrando as redes municipais e a estadual, também deve ser entendida como aspecto fundamental no processo de democratização do conhecimento, garantindo sintonia com as diretrizes nacionais, articulação entre as etapas e níveis de ensino, e, por conseguinte, possibilitando melhores condições de integração entre os espaços escolares (PERNAMBUCO, 2013a, p.14)

Esse objetivo maior das propostas curriculares pressupõe o primordial entendimento delas mesmas por parte do professor. Como foi mostrado acima, essa compreensão por vezes se dá de forma equivocada e um dos fatores que provavelmente contribui para isso é a ausência do professor no processo de elaboração de tais documentos. Na realidade investigada, as duas situações

opostas ocorreram com relação à participação no processo de elaboração das OTM e PCPE, respectivamente:

Não... Não. Particpei não. [...] Não. (PROFESSORA)

Sim. [...] Particpei. (PROFESSOR)

A professora, que afirma não ter participado do processo de elaboração das propostas curriculares, é quem anteriormente afirmou não estar familiarizada com as OTM e os PCPE. Opostamente, tendo participado do mencionado processo de construção, o professor afirma e demonstra mais conhecimento acerca das citadas proposições, ainda que ele confunda os ritos:

Pronto. A gente vinha se... Tinha um encontro, né? A cada bimestre, a cada... A cada mês, a gente... Tinha um encontro com os outros professores e a gente, é... Fazia a... Aaa... Interdisciplinaridade com as outras matérias. A gente fazia essa... Essa... Pegava os conceitos, como é que a gente podia ver a Educação Física com a... Com Português, com a Educação F... Com Biologia e fazer uma interdisciplinaridade, ou seja, de que forma... Como a Educação Física poderia contribuir pra que o aluno tivesse um entendimento não só da área de Educação Física, mas das outras áreas e poder integralizar todas elas. [...] Também. Nas formações que a gente fez esse ano. É... Sempre tem, eles mandam e-mail pra gente, pra participar das formações... Dos encontros, né? A cada... A cada semestre, a cada bimestre a gente participa das formações. E aí, eles lá, eles põem o quê que a gente precisa trabalhar. (PROFESSOR)

Os detalhes descritos pelo docente mostram que os encontros acima não são os mesmos dos quais se originaram as OTM e os PCPE, descritos resumidamente neste último documento:

Em 2010, foi publicado, em formato digital, no site oficial da Secretaria de Educação, o atual documento curricular, denominado Orientações Teórico-Metodológicas. O documento se apresenta como fruto de uma ação de ensino, pesquisa e extensão entre uma Universidade e a Rede Pública, elaborado dentro de um programa de formação continuada em serviço com professores de Educação Física. Segundo Ana Rita Lorenzini e colaboradores (2010), para essa construção curricular, foram sistematizados e efetivados seminários e encontros de formação continuada com professores de Educação Física da Rede e reuniões com os técnicos das GREs. Nessas reuniões, seminários e encontros foram consideradas as produções, sugestões e opiniões dos participantes deste processo. Segundo o documento, foram dois seminários de diagnose em junho de 2008, cinco seminários de elaboração preliminar entre outubro de 2008 e julho de 2009, cinco seminários regionais entre setembro de 2009 e maio de 2010, mobilizando, inicialmente, professores da capital (Recife) e de cidades do interior, e posteriormente professores por polos: Recife, Garanhuns, Petrolina. Tais seminários regionais deram continuidade com

mais três eventos por polos regionais, no período de fevereiro a agosto 2011, já com a proposta curricular pronta e publicada, investindo na experimentação e reflexão da aplicação do documento em formato de oficinas pedagógicas.

O presente documento foi inicialmente organizado por professores vinculados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). A seguir, o documento foi analisado e modificado por professores especialistas de Pernambuco vinculados a Universidades, a secretarias municipais de educação e à Secretaria Estadual de Educação. Em seguida, a partir das revisões e propostas elaboradas pelos professores das escolas de Pernambuco, divididos em suas regionais, o documento foi sistematizado pela comissão de professores especialistas (CAED/UFJF e Pernambuco).

Nesse sentido, cumpre ressaltar o compromisso e a qualidade das contribuições dos professores pernambucanos, que foram de fundamental importância para a finalização destes Parâmetros Curriculares de Educação Física (PERNAMBUCO, 2013a, p.18-19)

Apesar da divergência entre os processos, a participação do professor em um deles junto com professores de outras disciplinas em caráter de formação continuada o fez, ainda que de forma tímida, compreender melhor as propostas curriculares da Educação Física e seus objetivos. Esta relação com a formação continuada será abordada mais adiante, quando será discutida a influência desta no entendimento, avaliação e implementação das propostas curriculares.

A propósito da implementação das OTM, os professores assim se manifestaram acerca da utilização delas:

Não. A atual não. (PROFESSORA)

Sim. Utilizo ainda. (PROFESSOR)

A análise das falas combinadas sugere que há pouco diálogo entre os professores da escola, a ponto de que a utilização das OTM é negada por uma e afirmada por outro. Além disso, parece haver uma incompreensão sobre o documento em si, haja vista que a professora se refere à proposta como “a atual”, como se houvesse OTM anteriores e OTM dos dias de hoje ou como que confundisse e tratasse de forma igual as OTM e os PCPE. E disso resultaria uma contradição, como se pode ver adiante, quando os professores são perguntados se utilizam os PCPE:

Só o que é mandado, né? Porque eles não mandam o... O... O... O caderninho orientando... Também bota no site, também, pra gente poder se orientar no que vai ser dado. Então a gente faz a nossa adequação. [...] A gente utiliza sim, porque a gente tem que adequar... [...] Sim, sim, eles

mandam e entregam para os professores e digam: “Ó, vocês vão trabalhar agora dessa forma”. Então a gente pega, eu e o outro professor, a gente se reun... A gente f... Reúne-se, porque não tem a aula atividade? A gente se reúne, vê quais são os viáveis e tira os viáveis (sic). A gente não pega tudo, todos os objetivos, não. A gente vê o que é viável, o que pode ser trabalhado e o que pode ser aceito também entre os próprios alunos. Então eles também elaboram muito... Antigamente, a gente chegava perto dos alunos e fazia... a gente fazia assim, por exemplo, a gente tinha que trabalhar os jogos populares. Então a gente mandava eles pesquisarem os tipos de jogos populares e qual eles gostariam de ver. Então, eles participam do pro... Eles participavam do processo de elaboração dos conteúdos, é... Do que eles gostariam de ver: pegas, queimado, não sei o que. Aí eles saiam botando... Peteca. Então eles saiam botando. Aí a gente fazia a peteca, elaborava a peteca, era uma onda danada. Mas aí tudo foi mudando, foi mudando e a gente agora... já vem prontinho, é só a gente escolher o que a gente quer, o que é viável e a gente trabalha. Enfim... (PROFESSORA)

Utilizo, utilizo. Ainda utilizo. (PROFESSOR)

As alegações de ambos professores são afirmativas quanto à utilização dos PCPE. Entretanto, alguns quesitos levantados principalmente pela fala da professora merecem ser analisados, principalmente levando em consideração a observação das aulas e as entrevistas com os alunos, pois o confronto dos dados mostrou uma realidade permeada de controvérsias, como será visto adiante.

4.1.2 Questões didático-metodológicas do ensino do esporte no currículo escolar

Algumas das questões que ensejaram este estudo voltavam-se para a forma como o esporte vinha sendo ensinado há alguns anos e o eventual entendimento e avaliação das recentes propostas curriculares, promovendo ou não mudanças metodológicas significativas. Fazendo um resgate acerca da maneira como tem ensinado o esporte nas aulas de Educação Física ao longo de sua vida profissional, os professores responderam:

Prática e teoria na mesma hora. Prática e teoria. Sempre! A.. A... Na, é... A aula é prático-teórica, sempre. Eu não fico dando aula, teoria... Por exemplo, se eu tô trabalhando futsal, eu não vou pra sala de aula pra dar teoria pra depois ir pra prática, não. Eu dou ao mesmo tempo. Sempre na quadra. Agora, quaaaando está choveeeendo, quaaaando a quadra... porque alaga logo, aí a gente fica em sala de aula. Aí a gente sempre aborda ou o conteúdo ou a gente aborda alguma coisa que tá em destaque, por exemplo, primeiros socorros, que como eu já fiz curso de primeiros socorros, aí eu fico dando o que fazer quando alguém se queima. Nada que eles, pra eles fazerem, sabe? Mas só: “Minha gente, se vocês perderem um dedinho, o que é que vocês fazem com o dedinho?” (risos) Aí

eu tiro tudo na brincadeira, porque se eu... Eu, eu gosto muito de brincar com meus alunos, então... (PROFESSORA)

Bem, eu, metologica... Metodologicamente, a gente trabalha assim, ééé... O trabalho com matérias, né? Com materiais de vídeos, éééé... Datashow. A gente utiliza jo... Ééé... Revistas pra pesquisa. Agora com a intern... A ferramenta internet, né? Temos a sala de informática, a gente trabalha com isso também, com eles. Éééé... E depois a gente procura, depois de um apanhado todinho de... De... Da parte teórica, a gente trabalha na parte prática, a gent... Tentar passar pra ele alguns fundamentos, não todos, mas pelo menos os principais fundamentos, algumas regras; questão do respeito, né? Da... Com... Dooo... Dooo... Questão da... Do respeito mútuo entre atletas, entre o professor e o aluno e tal, então a gente procura explorar o máximo do aluno sobre isso aí, principalmente isso aí. (PROFESSOR)

Quanto às eventuais mudanças provocadas pelo surgimento das recentes propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco, o professor explica:

Nessa questão, sim. De lá pra cá, houve sim, porque o aluno, ele procura mais, éééé... Ter uma visão mais ampla a partir do momento que você expõe os problemas pra ele, expõe o esporte como um todo, aaa... E agora 'tamos agora num evento chamado, bem próximo agora, as Olimpíadas, então, assim, ele tem uma... A gente procura estimular ele pra que eles assistam mais jogos, assistam, éééé... Procurem ler mais e trazer problemas pra gente tentar resolver em... No grande grupo. (PROFESSOR)

De forma muito incipiente, o professor sugere uma prática docente a partir da problematização para o aluno e por parte deste, fomentando assim as aulas da disciplina em direção a um viés mais crítico. Questionado sobre o ensino dos esportes nos diferentes segmentos, ele complementa:

Pronto... Aí... É, tem. O... No fundamental I, a gente trabalha a questão mais de jogos lúdicos, né? A gente trabalha a ludici... A ludicidade dos alunos, né? Fazer aquelas brincadeiras de... Do... Do... Do... Do... De criança mesmo, aquelas brincadeiras que a gente brincava, né? Coisas bem lúdicas. Éééé... Trazer amarelinha, éééé... Brincadeira de pegas, trazer pião, né? Aquelas brincadeiras bem... Pega-pegou... Então, essa... Essas brincadeiras bem lúdicas, trazer ao nosso cotidiano. E no fundamental II, a gente já começa a implementar alguns jogos, né? A parte do esporte, dando alguns, alguma ênfase na parte de... De fundamentos, de regras, de... Em termos de... De... De... De... Você assistir jo... A parte mais de respeitar o próximo, respeitar... É... O comportamento, como é que o aluno deve se comportar numa... Numa... Num... Numa partida e tal. E no médio, não. No médio a gente já engloba tudo, né? A gente já parte mais a parte de... De... Formação mesmo da... Do aluno já entender o esporte como um todo, assim, seus fundamentos, as regras, né? Então, a gente separa, a gente trabalha conceito, trabalha definições e depois tenta levar isso pra prática. Só que na prática, a gente não tem tanto material, né? A gente não dispõe... Até porque teve essa chuva agora, levou praticamente... Então, a gente pede pra que eles tragam materiais pra gente implementar. A quadra no momento não tem... Não tem tabela. Muitos gostam de basquete, outros

alunos gostam... Então, praticamente a gente trabalha só com futsal ou futebol de campo, porque tem o campo, e o voleibol. Praticamente é... São os três esportes que a gente trabalha aqui no Áurea: futsal, futebol de campo, voleibol. (PROFESSOR)

Observa-se, a partir do registro acima, que a decisão acertada do professor em optar pela ludicidade para nortear as atividades propostas para a Educação Física no Ensino Fundamental I se transforma na tradicional opção pelo ensino do esporte a partir dos fundamentos e regras já no Ensino Fundamental II. Apesar da menção à dimensão atitudinal contida no respeito ao próximo e às regras, mais uma vez o professor descreve sua prática docente relativa ao ensino do esporte na Educação Física a partir dos fundamentos e regras, apesar de destacar a compreensão do esporte como um todo por parte do aluno.

Retomando a questão da prática pedagógica e sua eventual modificação após a chegada das OTM, destaca-se a determinação dos conteúdos com base no interesse dos alunos:

Sim, sim, sim, modificou. Algumas coisas melhoraram, mas a gente correu atrás, não foi porque mandaram nada de... Mandaram nada não, a gente correu atrás pra poder abordar realmente o que eles estão dando. Mas a gente não se prende ao que eles tão dando... Querem que a gente... Terminou, a gente deu; terminou, mas depois a gente vai fazer o que os meninos querem. Os meninos gostam de voleibol! Então a gente dá também a prática de voleibol. A gente também trabalha a parte de futsal, que eles mais gostam, entendeu? A parte de jogos populares, que eles gostam, entendeu? Não... A gente só não dá basquete porque não tem como, hehehehe. [...] Tem estrutura, mas não tem os aros, não tem bola, é... Não tem material mesmo... (PROFESSORA)

A fala da docente sugere o que a literatura já afirma com relação à hegemonia do esporte (MOREIRA, 1992; PEREIRA, 1994; GUEDES; GUEDES, 1997; PEREIRA, 1998-1999; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008; KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009) e a maior incidência deste e do jogo como conteúdos principais das aulas de Educação Física nas escolas (CELANTE, 2000; BETTI; LIZ, 2003; PEREIRA; MOREIRA, 2005; COSTA; NASCIMENTO, 2006), sendo o futebol de salão e o voleibol as modalidades preferidas dos alunos (PEREIRA; SILVA, 2004; LUGUETTI; BASTOS; BÖHME, 2011; FORTES et al., 2012).

Até o presente momento, é possível afirmar que as narrativas mostram que os professores não compreendem de forma unívoca e tampouco utilizam da mesma

maneira as propostas curriculares. Estas podem servir como um instrumento de auxílio na difícil tarefa de transformar a realidade da escola. Porém, as referidas propostas por si sós não têm condições de efetivar as mudanças que há muito se tenta promover na Educação Física. Elas dependem da ação crítica e confrontadora dos docentes para utilizarem-se delas como alavancas para um salto teórico-metodológico qualitativo e que ultrapasse os obstáculos que a própria realidade impõe, por vezes até criados e alimentados pelos próprios professores. E um desses obstáculos é a preferência dos alunos por determinado – às vezes único – conteúdo, qual seja o futebol.

A incompreensão acerca das propostas é latente a partir da fala da professora, quando opina sobre como deveria ser o ensino do esporte nas aulas de Educação Física:

Rapaz... É... Quando a gente recebia os conteúdos para ser visto, eles davam assim, por exemplo, vamos supor...Quinta série; dava futsal. A sexta já dava um pouco mais avançado ou o futebol de campo. Então, era uma divisão muito melhor. É... Hoje em dia não é assim. É mais ginástica, dança... É como eu tava te dizendo: me parece que eles querem que a gente saia de quadra e fique enfiado só em sala de aula. Isso não existe! Educação Física não é pra tá em sala de aula! Não existe! (PROFESSORA)

Ao se referir aos conteúdos menos abordados na disciplina de Educação Física, a docente traz o tema da relação entre aulas teóricas e práticas, entendendo-as como aulas que são feitas na sala de aula e na quadra e que se utilizam de atividades leves e moderadas ou vigorosas, respectivamente. O conhecedor das propostas curriculares sabe que elas não trazem determinações para que o ensino do esporte seja feito fora de sala de aula, enquanto os demais conteúdos sejam abordados neste local. Muito menos há menção para que os docentes abandonem a atividade de experimentação prática através do movimento corporal para se ater a aulas expositivas. Isso não existe nos documentos.

Cumprе notar, portanto, a relação entre este entendimento e o distanciamento dos encontros de formação continuada, cumulado com a desmotivação com o trabalho docente e a aproximação com outras áreas do conhecimento em busca de qualificação para atuar em outro campo profissional. Como já foi mostrado, a professora declaradamente mostrou sua aversão a tais momentos de qualificação da sua formação, onde esta discussão poderia ser trazida para debate com colegas de profissão, além de externar sua vontade em não mais dar aulas de Educação Física

e mudar de carreira. Isto mostra que esse distanciamento por questões de motivação conduz à falta de qualificação e eventuais entendimentos equivocados quanto às inovações teórico-metodológicas da área de atuação, implicando em uma prática carente de qualidade na Educação Física escolar.

4.1.3 Formação e atuação docentes para além do esporte como conteúdo curricular

Quando perguntados sobre o que foi imprescindível na época da formação inicial para que hoje exercessem a profissão, os docentes trazem elementos que permitem uma relação direta com a prática pedagógica deles atualmente na escola:

As aulas práticas! As aulas era... Eu adorava! As aulas práticas, a teórica; eu gostei, eu aprendi demais, demais! Mas também, é... eles... não mostram muito a realidade, né? Num... é... a gente trabalha com muitas bolas, num é? Na faculdade... eles, eles en... eles... a gente trabalha com bastante bolas, a gente trabalha com muitas opções. Se é ginástica olímpica, a gente tem todos os materiais de ginástica olímpica. Ensine a gente lidar com isso tudo sem nada! [...] Vamos supor, vou trabalhar ginástica olímpica: “Minha gente, vocês vão trabalhar numa escola onde não tem material nenhum. Como a gente poderia trabalhar ginástica olímpica?”. Eu trabalho com vídeo... Só. Eu não trabalho com... Com... Com... Com ginástica olímpica, até porque eu não tenho o preparo para trabalhar com ginástica olímpica. Eu não vou aleijar um. Então eu faço o que? O máximo que eu faço é virar pra trás, virar pra frente, a brincadeira que eu faço com meus alunos do primário. “Vamos fazer velinha (?). Aí fa... fazer a... A cambalhota. Estrelinha...”. São coisas que eu faço bem limitado com meus alunos pra não se machucar. [...] E é no chão mesmo. Eu faço tudo no chão, lá na quadra. Eu faço de forma, de brincadeira, mas... Éééé... Eu acho que poderia chegar e dizer assim: “A gente, do nada, como é que a gente vai... Poderia fazer isso?” Bom, não sei, eu acho que tem que... É... Botar a gente também pra trabalhar na realidade, porque a gente sai com tantos sonhos da faculdade e a gente entra numa... Na... Em ou... Em outra completamente diferente. E é isso que desestimula. É por isso que eu nunca quis fazer uma... Uma... Uma pós. Nunca! Nunca quis me aprofundar, de nada. Eu fiz assim: “Eu? Pra que?”. A gente não tem estímulo. Então... (PROFESSORA)

Eu classificaria imprescindível, acho que... A questão do comprometimento com... Você, saindo da faculdade, você encontrar uma realidade que às vezes você, parece que... Éééé... Você não vai encontrar lá fora. A gente pensa que você acha que tá pronto pra tá lá... Pra encontrar tudo pronto e na verdade você vai encontrar grandes dificuldades. Então, acho que a superação... É... A questão ética também é muito importante, a questão, éééé... De você... Ter a criatividade, você superar cada dia, né? Então, acho que é uma coisa imprescindível que você não pode deixar de... De... Quem tá se... Formando não pode deixar de faltar isso aí. [...] Temos, assim, a... As que... A questão daaa... Daaa... Daaa... Daaa... Antigamente, a gente só via vídeos, né? Não exis... A... Hoje em dia a gente tem mais equipamentos tecnológicos, tem datashow, hoje tem mais, tem uma gama enorme de... De... De... Temos laptop, né? Tem, tem tanta coisa que a

gente pode absorver da questão tecnológica. Acho que tem muito mais coisa, assim. (PROFESSOR)

As falas dos professores trazem dois elementos que se aplicam bastante na Educação Física escolar. O primeiro deles diz respeito às aulas práticas, preferência para a maioria dos alunos, sendo, às vezes, única opção didática do professor, reduzindo a Educação Física a uma dimensão estritamente procedimental (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). É natural que os professores façam esta opção para suas aulas na medida em que na sua formação, por preferência ou imposição, também predominaram as disciplinas com foco procedimental.

O segundo elemento a ser destacado é a necessidade de promover uma prática contextualizada, que tenha significado e relevância para o aluno, bem como que tenha forte relação com a realidade concreta. Por esta razão se vê a crítica na fala dos docentes no que se refere à prática descontextualizada da realidade escolar desde a época da formação, ressaltando a necessidade de se formar para atuação diante de todos os obstáculos que a realidade escolar impõe.

Além desta limitação, outra ainda surgiu no discurso:

Eu... Eu... Eu acho que na minha época a gente via muita disciplina que a gente atualmente não utiliza. Acho que... Eu achei... Eu achei que na minha época deveria ter mais disciplinas focada naquilo que você queria se aprofundar mais: na área escolar, na área de alto rendimento, na área de academia... Então, acho que faltou umas... Umas... Certas disciplinas que poderiam investir mais nessa, nessa área acadêmica da gente. (PROFESSOR)

Apesar das centenas de horas-aula previstas no currículo de formação dos cursos de Educação Física, pela sua necessidade e finalidade, a graduação tem a tarefa de promover uma aproximação com diversos campos da ciência que irão se somar para a construção de um professor capaz de atuar qualitativamente na escola. Entretanto, por ser inacabada, esta formação não se conclui com a graduação, diante não só da limitação temporal, mas da própria dinamicidade das áreas de conhecimento, que avançam em suas discussões e conceitos com o passar dos anos. Isto só vem reforçar, portanto, o caráter de essencialidade da formação continuada do professor, objetivando uma atuação ética e de qualidade para os alunos e a sociedade.

Das falas dos docentes, é possível verificar que alguns obstáculos já foram minimizados ou superados, avançando quando ao cenário trazido por Tavares

(2009) ao caracterizar a formação de professores de 30 anos atrás. Os docentes entrevistados reconheceram a contextualização da formação que tiveram, voltada para a realidade de carência da escola pública brasileira, reconhecendo que tiveram uma graduação de qualidade, que é elemento essencial para uma atuação minimamente diferenciada (BARROS; DARIDO, 2009).

Ocorre, entretanto, que ambos os docentes concluíram o processo de formação inicial há mais de 10 anos. Por mais relevante que seja este processo preliminar, seu impacto passa a ser colocado em xeque na medida em que há um distanciamento temporal da atual prática pedagógica. E isto quando este distanciamento se reflete num afastamento dos avanços teórico-metodológicos que se sobrepuseram às lições da época de graduação, a situação se agrava. É onde reside a importância da formação continuada como ferramenta de atualização do referencial teórico que sustenta a Educação Física e de análise da realidade escolar, para reflexões sobre a mesma e sua eventual mudança, conforme defendem Almeida e Fensterseifer (2007).

E pelo que foi possível analisar das entrevistas e da realidade observada, quanto maior esse distanciamento da formação inicial e da formação continuada, maiores as chances de um comportamento de oposição dos docentes na sua prática. Isso se sobressaiu nas sutis diferenças na prática do professor e da professora entrevistados. Ele concluiu a graduação há menos tempo e manteve mais aproximação com os encontros de formação continuada promovidos pelo Estado. Já a professora, tendo concluído a graduação há mais tempo, optou por um afastamento deste processo continuado. Estes fatores, somados ao e até causados pelo elemento (des)motivação com a carreira docente, acabam por culminar em um trato com a Educação Física aquém do esperado pela sociedade e até pelos próprios professores.

Para mudança do quadro, de fato, há que se concordar com Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008), quando afirmam que a mudança tem que partir de dentro dos docentes e que não é possível aguardar reconhecimento das outras áreas do conhecimento e da comunidade escolar como um todo se não reconhecermos nossas dificuldades e limitações e não tivermos iniciativa para mudar e buscarmos soluções para tal. Porém, a análise não pode ser tão extrema quanto a de Rangel-Betti (2001, p.30), que diz não haver “mais lugar para os acomodados, os desmotivados, os que simplesmente reproduzem e não transformam”. Afinal, foi

possível verificar que há sim espaço para os que atuam por meio da mera reprodução e não transformam, pois estes estão hoje em algumas escolas mundo afora.

De fato, a autora está correta ao afirmar que somente um profissional reflexivo conseguirá superar as fronteiras e obstáculos que aparecem diariamente. Todavia, a investigação mostra que na disputa entre professores e a realidade escolar, tal qual o esporte e a Educação Física ensinam, nem sempre vence um lado. No jogo diário da vida escolar pesquisada, a vitória tem sido dos percalços impostos pelo cenário e como ensinam o esporte competitivo e a própria Educação Física escolar baseada nesse prisma, quem sempre perde se desmotiva e um dia desiste até de jogar.

A propósito da vida profissional, voltando ao período que a antecede, quando perguntada sobre a sua formação inicial, a professora confundiu-se, levando em consideração para sua resposta os encontros de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco:

Pra falar a verdade, nem me lembro. Não lembro, porque faz tempo que teve uma. A que eu fui faz muito tempo e a última que teve, a escola não foi avisada. Houve e a escola não foi avisada. Se foi, não comunicaram à gente. Quando teve, já... Outra coisa que acontece aqui também: às vezes os ofícios vêm, avisam que tem e não comunicam à gente. A gente nunca é comunicado, eu e o professor. Nunca! A gente nunca fica sabendo que teve uma reunião não sei aonde, nunca fica. Quando vê, já passou. Tá entendendo? É isso que tá faltando também (PROFESSORA)

Como visto, o discurso traz a denúncia da falta de comunicação eficiente entre a GRE e a escola, que implicaria na ausência da professora. Perguntada sobre se tais formações contribuiriam para a materialização das propostas, surge uma série de críticas:

Contribuiriiiiia se eles trabalhassem em cima da realidade, mostrando opções e... Opções de como trabalhar: "Minha gente, ó, a gente vai... ó... eu trabalho numa escola que não tem é nada. Pronto, então vamos mostrar como pode ser trabalhado...". Dê ideias! E não como deveria ser num surreal. Não é assim! Tem que mostrar, não, com nenhuma bola; com uma bola; com duas turmas... Que cada professor, é a minha e a do outro professor, os dois no mes... Na mesma quadra dividindo uma única bola. Pronto! Como é que vai ser? E a gente vai trabalhar futsal. E aí? Tá entendendo? Porque geralmente eu fico com as meninas, aí eu dou ginástica, brinco com elas, converso com elas, fico mais com a turma das meninas. Ele fica com os meninos; pra poder funcionar o negócio, porque senão não funciona. (PROFESSORA)

Como é possível verificar, as críticas têm íntima associação com a questão da falta de material para as aulas de Educação Física na escola. Este ponto segue como questão central na fala da professora, cujo tom de inutilidade nas críticas logo dá lugar a um posicionamento mais incisivo e depreciativo das formações continuadas:

Olhe, quando tem as formações que chamam a gente, eu não vou dizer que eu gosto. Eu acho um saco. Primeiro, porque se foge muito da formação, passam o tempo todinho gritando e discutindo. E quando falam alguma coisa... Eu acho assim... Vamos supor, se você acha que tem algum problema, então traga, mostre como se deve trabalhar. Porque eu tenho meu problema mas eu não sei resolver, tá entendendo? [...] É que não traz o... o... o... o... a solução! Não é chegar com a solução pronta, mas chegar e falar: “Minha gente, é... eu já tive uma experiência assim, assado”. Mostre os vídeos, não sei o que... Pra gente termos ideia de como lidar, de como tratar. Mas não, é só fala, fala, fala, pra frente e pra trás, não resolve nada, tá entendendo? Então, sei lá, eu acho que formação deveria trazer ideias novas, é... É... Saber como, é... Mostrar como é que poderia ser trabalhado, com e sem material, o que for. Mas... Aí vai, uma hora vamos tudo pra quadra. Aí a gente mesmo elabora... Pá! Pô, que saco! Eu acho um saco o tal da formação. Olhe, se eu pudesse eu nunca mais ia pra uma. [...] Não, não. Teve aí, sempre tem aqui nessa escola aqui de cima, mas eu não sei o nome. Pra mim num... Num... Num influencia muito não. Eu acho que e... E... E isso é geral, não é só Educação Física não. Todos os professores dizem a mesma coisa: que essas formações não ajudam em nada. Por que não dizem uma solução? Porque é tudo muito bonito, chegar e dizer assim: “Olhe, minha gente, é assim, assim, assado”. Mas mostra como se todas as escolas fossem equipadas com tecnologia, com materiais e não é. Aí botam as aulas tudo muito bonito, tudo muito lindo, com muitas bolas. Aí bota os vídeos, assim. Eu olho assim e fico: “Que viagem é essa, que a gente não tem essa... é... é... esses materiais?”. É muito bom você trabalhar, você faz uma puta aula com... Com material. Agora, pega duas turmas com uma única bola pra dividir pra duas turmas. Te vira! Tá entendendo? E mesmo assim, pra você... Você tirando essa bola do teu bolso, tá entendendo? Não é fácil não, rapaz! Agora é tudo muito bonito, tudo muito lindo no papel. E bota como se tivesse vídeos, tudo pra... Computadores, que cada... A... Com... Cada aluno tivesse computador; como cada professor tivesse seus computadores. Agora mesmo vai ter negócio de... De... Chamada online agora. Que viagem é essa se aqui, nem na... Na... Na escola tem internet que funcione? Aí é pra que? Pra tu... Pra tu levar trabalho pra casa! Você tá entendendo? Quanto mais quiserem lascar os professores, mais eles lascam. Porque eles botam tudo muito bonito, esse povo que fica elaborando essas merdas, (*Nesse momento, a professora aproxima a boca do microfone aumentando o tom de voz pra dar ênfase ao trecho*), TÁ ENTENDENDO? DEVERIA VIR PRA PRÁTICA! Mas sai da prática, pra que? Pra fazer tudo muito bonito, o que acha que deveria, que deveria, o que não deveria, mas não tá na realidade. É muito bom fazer tudo online, é massa, mas dê subsídio. Eu trabalho na quadra. Eu vou fazer chamada, vou levar meu computador, porque não existe mais o profe... O computador que foi dado há oito anos atrás, não existe! Aí eu tenho que levar, comprar um e levar? Vou ficar na quadra com um bando de maconheiro? Não existe! Que viagem! [...] E fazer sem internet. Então, que cada professor compre o seu... Seu negocinho, né? Meu irmão mesmo trabalha na... No... No... No... No integral. Ele que teve que comprar um da Vivo ou foi Claro, que enfia assim, né? Pega internet... [...] Um modem! Vê! [...] Sai do bolso do professor. Ganha muito bem, né? Então pronto! (PROFESSORA)

O olhar da professora mostra que, apesar de terem sido construídas a partir das necessidades e desejos dos próprios docentes externados em seus momentos avaliativos, as formações continuadas que fizeram parte do processo de criação e implementação das propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco não são enxergadas como profícuas por todos os docentes participantes, como é o caso em questão. Muito mais do que isso, a fala mostra que a professora desconhece e não participou dos processos de formação continuada que culminaram na elaboração das OTM e dos PCPE. Isso mostra consonância com o estudo de Jin (2013), não somente no que se refere à percepção de dissonância entre a formação oferecida e as necessidades dos professores, como também com relação à posterior sensação de que não foram realmente preparados para promover as alterações no currículo. Assim, este tipo de avaliação demonstrado na fala da professora apenas favorece a incompreensão acerca das propostas e a contínua dificuldade na implementação das mesmas na escola.

Esta aversão da professora também pode ser explicada por elementos da Teoria do Reconhecimento Social, de Alex Honneth:

Honneth (2003) argumenta que só na medida em que eu cuido ativamente, que as propriedades do outro, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos comuns passam a ser realizáveis. Ele ainda argumenta que um padrão de reconhecimento desse tipo só é concebível de maneira adequada quando a existência de valores intersubjetivamente partilhados é introduzida como pressuposto. Os professores só podem se estimar na comunidade da escola na medida em que reconhecem o significado ou a contribuição de suas propriedades individuais para a vida/trabalho do respectivo outro (FARIA, 2012, p.56)

Guardadas as proporções, a professora só poderá valorizar-se na escola e na comunidade docente na medida em que ela enxergar o significado ou a contribuição das suas características individuais para a escola e a Educação Física quando estas – escola e Educação Física – reconhecerem a importância do seu trabalho individual para elas. E como será visto mais adiante, logo em sua chegada à escola, a docente recebeu por parte da gestão palavras e gestos de falta de apoio.

Vale lembrar que a professora em questão graduou-se em 1996 e iniciou sua vida docente dois anos depois. Machado et al. (2010) explica que a relação entre estes fatos e sua compreensão externada no seu discurso acima não é mera coincidência, pois para uma geração de professores que terminaram suas

formações iniciais até o início dos anos 90 e já ensinavam nesta época, as construções teóricas trazidas pelo Movimento Renovador da Educação Física (MREF) pareceram aos olhos dos docentes como um tipo de ameaça às suas identidades e práticas.

Em outra obra, o autor ainda traz outra análise sobre este período e que ajuda a explicar a postura da professora:

Levando em consideração que falar de um impacto do MREF corresponde, em última instância, a tratar do “peso” de uma produção acadêmica (que adquiriu contornos de um movimento social) na constituição do “ser professor”, o aprendizado que retiramos do fenômeno analisado diz respeito, portanto, à própria ideia de “relação teoria-prática”. Nesse sentido, lembramos o fato de que falar em uma “postura legisladora” do Movimento Renovador remete à noção de que os docentes das escolas pouco foram tomados como sujeitos no processo de “reordenação/renovação” da área; situação que teve como consequência a concepção daquela como uma produção “sem sentido” para esses mesmos professores (MACHADO, 2012, p. 167)

Não é à toa que a professora não vê sentido nas formações continuadas nem nas discussões que nela acontecem e brada convocando “o povo que fica elaborando” as propostas para vir à prática. E isto explica também os diversos relatos colhidos que indicaram as práticas de desinvestimento promovidas por ela e pelo professor da escola, ainda que registre em alguns momentos compreensões em sentido diverso.

Destoando da fala acima, a opinião do professor mostra seu entendimento e um olhar mais positivo no que tange à importância da formação continuada para a atuação profissional:

Bem, a formação continuada, pra o meu entendimento, é uma... É uma... É um... Um... Um método, uma forma de você passar conhecimentos com... Interagir com outros professores em outras áreas; a questão da interdisciplinaridade, você ééé... Passar pedagogicamente pra o seu... Pra o aluno a... Como é que ele entende, como... Qual é a visão que ele tem da Educação Física em relação à Biologia, qual é a relação de Educação Física com Português, você saber se comunicar, com... Com a... Com o profissional, conseguir lidar com a autoridade, você ‘tando no jogo, né? Então, acho que é a... É a... Essa inters... Interdisciplinaridade, acho que é a chave principal. [...] Justamente, porque você procura trazer, éééé... Através dessa formação, trazeer, ééé... Benefício pra que o aluno, ele produza mais, atue mais dentro de sala de aula, procure problematizar com o professor, participar, ser um aluno mais participativo, um aluno que não seja tão omissor, fique só aquele, feito um robô, o professor falando lá na frente e ele só balançando a cabeça. Ele procure participar, essa participação dele é fundamental nessa... Nas aulas. (PROFESSOR)

Antes de discutir o trecho acima, vale destacar que é o professor deve ter se confundido com relação aos encontros de formações continuada sobre os quais foi questionado, impressão esta extraída das falas abaixo sobre sua participação nas mesmas, a descrição destas e a contribuição delas para a materialização das propostas curriculares para Educação Física no ambiente de ensino:

Nos últimos três anos, eu participei de umas quatro. Quatro ou cinco, nessa... Mais ou menos isso. [...] Sim, ela contribui bastante porque se não for isso, a gente até fica até sem manter uma visão ampla da... Do... Do... Do... Dooo... Dos Parâmetros e das... Das OTM. Porque você tendo essas... Esses encontros, faz com quem você discuta com outro seu... Com outros profissionais de outras áreas a melhor maneira de você lidar com a... Com cada disciplina, né? Você interligar a... A... O... O assunto com o aluno, você trabalhar com o aluno a melhor maneira de você poder produzir melhor e fa... E estimular o aluno a entender melhor aquele... A sua disciplina. [...] Então, a gente de... Das algumas que eu participei, a gente, no primeiro momento, a gente fazia uma dinâmica de grupo, a gente participava, éééé... Éééé... É... Fazia teatro, né? Em forma de teatro, em forma de dinâmica de grupo, éééé... Em forma de... De texto, de vídeo. A gente assistia vídeo, né? E dali a gente tinha que fazer, se juntava com outros professores de outras áreas, o que é que a gente achava daquele vídeo e problematizar o que é que a gente podia contribuir, o que é que podia melhorar, ééééé... O que mais? Ééééé... Só não teve pesquisa de a gente sair pra outra... Outras áreas, assim, de ir pra outros locais, mas era tudo aqui dentro da... Da... Do nosso espaço. E daí, no fechamento a gente teria que fazer, no final a gente teria que fazer um apanhado de todas as formações que a gente participou e fazer um grande... Uma... Uma grande síntese de tudo que a gente fez e daí problematizar o que é que a gente podia solucionar, pra o que poderia melhorar, pras outras matérias e... E do que podia contribuir de... Das outras disciplinas pra da gente e a da gente pra... Pras... Então, acho que foi basicamente isso. (PROFESSOR)

É possível verificar que o professor se refere a encontros que envolviam docentes de diversas disciplinas do currículo escolar, quando na verdade lhe foi perguntado sobre a formação continuada específica para a Educação Física, que é composta somente por professores da área. Independentemente, isto não desabona nem retira a relevância da opinião do docente sobre as formações continuadas. Para o professor, estes encontros servem para ressaltar aspectos importantes e atuais para a prática pedagógica de qualidade, tais quais a interdisciplinaridade, a dialogicidade e a criticidade.

Tampouco o discurso depreciativo acerca das formações continuadas – e não especificamente das OTM ou dos PCPE – retira a importância das mesmas. Pelo contrário, só reforça a ideia de que novas estratégias de engajamento devem ser construídas para conquistar a participação de mais professores da rede pública. Com o diálogo entre colegas será possível ampliar e reconstruir saberes

necessários, fazendo com que tais formações, juntamente com as propostas pedagógicas, consigam se materializar em aulas que venham a romper com o cenário de uma Educação Física caracterizada pela hegemonia do esporte como conteúdo e pela ausência de sistematização de seus conteúdos de ensino (VAGO, 1996; BRACHT, 2000/2001; PALAFOX, 2004; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; IMPOLCETTO et al., 2007; FERREIRA, 2008;).

Na análise da prática pedagógica da disciplina Educação Física, os professores comentam suas relações com os alunos, com a comunidade e com outro pólo que compõe essa prática, qual seja a gestão, em seus diferentes níveis. Em suas falas, os docentes resgatam as diversas formas que a falta de apoio aparece em suas vidas profissionais:

Porque logo quando eu entrei no estado... Eu entrei no (nome da escola onde entrevistada iniciou sua vida profissional, suprimido para preservar identidade da docente). E eu recebi muito incentivo, muito incentivo. A gente recebia bola...Material. Eles davam um horário pra mim só pra dança. E eu fiz Educação Física por causa de dança. Então eu tinha meu grupo de dança, tá entendendo? Eu não era nem professora de futsal, eu não era técnica e acompanhava os jogos de fute... De... Do... Do... Do... Do... Da turma de futsal. Eu viajava com eles! E... E... Entendia alguma coisa? Nada! Mas por quê? Porque eu recebia incentivo do... Da direção, tá entendendo? Recebia de material, de tudo que eu precisasse ela tava me dando. Eu tinha o meu horário de... De... De... Da dança. A gente fazia campeonatos de dança. A gente queria implantar isso esse ano junto com a outra professora daqui e a gente foi vetado. Então, qual o incentivo que se tem? A gente queria montar um grupo de dança aqui. [...] Ou seja, porque pra pegar grupos de dança, eu não vou ter que diminuir grupo de... De... De aula? Então, aí não quiseram. E a gente queria pra fazer apresentações fora, tudinho. Eu acho que antigamente, eu acho que as coisas eram mais fáceis. Hoje em dia eles estão acochando demais e dificultando quem quer fazer alguma coisa. Por isso, antigamente eu fazia sempre danças. Sempre eu fazia dança; apresentava fora, tudinho. Mas depois você vai ficando desestimulaaaaado... Quando entrei aqui, a primeira coisa que a diretora antiga: “Vixe, professora de dança? Por mim voltava!” (PROFESSORA)

É... Primeiro lugar, a falta de material. Segundo, porque eu acho que ao meu ver a... Assim, a... Faltava desde a gestão anterior e essa, acho que falta mais um empenho, ao meu ver, de... De incentivar mais a Educação Física em termos de... De... De... De... Disciplina, pra... Pro bem estar social do aluno e tal, eu acho que deveria implementar mais materiais. Segundo, a questão geográfica aqui da escola, por ser muito baixa, então essas chuvas agora, quando choveu agora arrasou com tudo, então alagou. Alaga. Quando chove aqui, alaga quadra, alaga o campo, então fica impossibilitado de eles terem a prática. Eles são loucos por Educação Física; parte prática eles adoram. Então, a gente procura, éééé... Minimizar isso como? Nas aulas teóricas. Eles não... Apesar de eles não gostarem muito, mas a gente procura, éééé... Não ficar só... Se tornar uma aula, uma aula muito monótona, só conteúdo, conteúdo, não. A gente procura fazer uma dinâmica, abre o espaço pra gente ouvir a voz deles também, trazer... Vamos brincar de esporte; vamos fazer um joguinho e tal, a gente procura trazer jogos pra eles problematizarem na sala de aula, né? Mas a grande

dificuldade é isso, é material, quando chove aqui, né? A... Por ser a questão da quadra aberta, que dá espaço pra qualquer pessoa às vezes vir atrapalhar a aula da gente; falta de segurança, precisa ser... A escola precisa ter mais segurança, não só em um turno, precisa ter de manhã também. Você não encontra nenhum policial aqui de manhã, você só encontra à tarde. Então... (PROFESSOR)

A relação entre a gestão escolar com professores, alunos e comunidade pode ser elemento crucial para a materialização de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Na verdade, os quatro são pilares fundamentais sobre os quais se constrói a prática pedagógica na escola. A falta de um jamais permitirá o máximo de crescimento qualitativo da instituição, podendo inclusive, dependendo das falhas, arruinar todo o esforço dos outros três, em especial a tarefa docente.

Nas falas acima, viu-se que havia uma insatisfação pessoal da professora com relação à Gerência Regional de Educação (GRE) e à forma como esta passou a determinar a organização e destinação da carga horária dos professores da rede estadual. Já o discurso do professor, por sua vez, traz o foco para a questão da falta de material e da deficiência na infraestrutura da escola, que será abordada adiante. Diante da recorrência, é impossível negar que as condições de trabalho é uma categoria sentida constantemente como um entrave na materialização de uma prática pedagógica de qualidade por quem vive a Educação Física. Tanto é que ela aparece mesmo quando o tema discutido é outro, conforme será visto a seguir.

Mesmo quando a discussão pretendia discutir as questões didático-metodológicas acerca do ensino do esporte nas aulas de Educação Física, a categoria da falta de infraestrutura da escola emergia e tomava o centro da argumentação. Questionados sobre se abordavam o conteúdo Esporte nas aulas, pergunta que poderia ser simplesmente respondida com uma palavra afirmativa ou negativa, a questão da carência de material surgiu como complemento e justificativa:

Sim. Agora a gente antes tratava muito mais. É... Mas aí a gente começou a não receber mais material; a gente aqui é que tem que comprar, muitas vezes tem que comprar. E a quadra é um anexo da escola... Anexo não, pertence à escola, né? Não se cuida muito dela, não. Aí por isso fica mais da comunidade, faz o que quer. Eu não fico muito satisfeita não porque dá muito maconheiro, dá muito de tudo lá (PROFESSORA)

Diante do questionamento sobre o entendimento acerca do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física, mais uma vez aparece o tema da falta de infraestrutura:

Eu acho importantíssimo. Até porque se a quadra fosse completa, como logo quando fizeram a quadra botaram os aros pra basquete, a gente começou a dar basquete. Mas aí, tudo precisa o que? De manutenção. Tudo precisa de manutenção. Então, os aros se quebraram, a própria população ali acaba com tudo. Então, só fica a barra porque eles... É a única coisa que eles gostam de fazer. Então, como a quadra é aberta, então, não tem quem cuide. Se ela fosse fechada, pertencesse apenas à escola e à comunidade só final de semana, estaria funcionando, é... estaria consertada até hoje, mas... (PROFESSORA)

Quando perguntados se houve – e como se deu, em caso afirmativo – alguma mudança entre a prática pedagógica antes e depois das OTM, eis a explicação:

Sim, sim, sim, modificou. Algumas coisas melhoraram, mas a gente correu atrás, não foi porque mandaram nada de... Mandaram nada não, a gente correu atrás pra poder abordar realmente o que eles estão dando. Mas a gente não se prende ao que eles tão dando... Querem que a gente... Terminou, a gente deu; terminou, mas depois a gente vai fazer o que os meninos querem. Os meninos gostam de voleibol! Então a gente dá também a prática de voleibol. A gente também trabalha a parte de futsal, que eles mais gostam, entendeu? A parte de jogos populares, que eles gostam, entendeu? Não... A gente só não dá basquete porque não tem como, hehehehe (PROFESSORA)

Diante da fuga do tema na resposta, reconstruída a pergunta, especificando-se que o foco era a mudança na aula de Educação Física com relação ao ensino do esporte depois das OTM na rede de ensino como um todo, a categoria da falta de infraestrutura permaneceu:

É, eu... Mas eu não posso dizer se melhorou ou se não melhorou, porque como a gente não se prende muito e além do mais a gente não tem o material... A gente não pode trabalhar direito com essas crianças. Não tem como! Se você fizer uma pesquisa aqui com... Pergunta se a gente tem material? Não tem! A gente não recebe! A gente não tem incentivo nenhum. É tudo muito bonitinho no papel. E pior era antes. Antes eles queriam que a gente abordasse ginástica olímpica, ginástica rítmica desportiva... Então a gente botava tudo em vídeo pra eles poderem ter ideia do que era. Então, tudo que a gente não pode, não tem acesso a... Não tem como eles trabalharem, a gente só mostra em vídeo. Só, só e só em vídeo pra eles poderem ter ideia. Natação... A gente trabalhava só a nível de conhecimento, tudo a nível de conhecimento. Então, é tudo muito... No estado, aqui pra nós, não é tudo... Não é só viagem? [...] É tudo fora da realidade, minha gente. Por exemplo, eles botam: ginástica aeróbica... Pra gente ver todos os tipos de ginástica aeróbica, na atual OTM. Massa! A gente vê, a gente vê em vídeo, a gente bota grupos, separa em grupos, pra trabalhar a parte prática. É como eu digo: não para mostrar à comunidade e sim pra só pra turminha deles. No caso, só entre a gente. Não é só a dança, a gente também vê a parte da ginástica. Aí tem... Ginástica... É... Aeróbica, ginástica localizada... Então a gente divide em grupos, mostra o vídeo como é e eles elaboram, sabe? E a gente vê, a gente dá pontuação. Então, é

dessa forma que a gente trabalha. Se tá certo ou se não tá, então que oriente e diga como é, entendeu? (PROFESSORA)

Na tentativa de colher mais detalhes sobre a participação em formações continuadas nos últimos três anos, as críticas à infraestrutura da escola prosseguiram:

Não, não. Teve aí, sempre tem aqui nessa escola aqui de cima, mas eu não sei o nome. Pra mim num... Num... Num influencia muito não. Eu acho que e... E... E isso é geral, não é só Educação Física não. Todos os professores dizem a mesma coisa: que essas formações não ajudam em nada. Por que não dizem uma solução? Porque é tudo muito bonito, chegar e dizer assim: "Olhe, minha gente, é assim, assim, assado". Mas mostra como se todas as escolas fossem equipadas com tecnologia, com materiais e não é. Aí botam as aulas tudo muito bonito, tudo muito lindo, com muitas bolas. Aí bota os vídeos, assim. Eu olho assim e fico: "Que viagem é essa, que a gente não tem essa... É... É... esses materiais?". É muito bom você trabalhar, você faz uma puta aula com... Com material. Agora, pega duas turmas com uma única bola pra dividir pra duas turmas. Te vira! Tá entendendo? E mesmo assim, pra você... Você tirando essa bola do teu bolso, tá entendendo? Não é fácil não, rapaz! Agora é tudo muito bonito, tudo muito lindo no papel. E bota como se tivesse vídeos, tudo pra... Computadores, que cada... A... Com... Cada aluno tivesse computador; como cada professor tivesse seus computadores. Agora mesmo vai ter negócio de... De... Chamada online agora. Que viagem é essa se aqui, nem na... Na... Na escola tem internet que funcione? Aí é pra que? Pra tu... Pra tu levar trabalho pra casa! Você tá entendendo? Quanto mais quiserem lascar os professores, mais eles lascam. Porque eles botam tudo muito bonito, esse povo que fica elaborando essas merdas, (Nesse momento aproxima a boca do gravador, aumentando o tom de voz pra dar ênfase ao trecho), TÁ ENTENDENDO? DEVERIA VIR PRA PRÁTICA! Mas sai da prática, pra quê? Pra fazer tudo muito bonito, o que acha que deveria, que deveria, o que não deveria, mas não tá na realidade. É muito bom fazer tudo online, é massa, mas dê subsídio. Eu trabalho na quadra. Eu vou fazer chamada, vou levar meu computador, porque não existe mais o profe... o computador que foi dado há oito anos atrás, não existe! Aí eu tenho que levar; comprar um e levar? Vou ficar na quadra com um bando de maconheiro? Não existe! Que viagem! [...] E fazer sem internet. Então, que cada professor compre o seu... Seu negocinho, né? Meu irmão mesmo trabalha na... No... No... No... No integral. Ele que teve que comprar um da Vivo ou foi Claro, que enfia assim, né? Pega internet... [...] Um modem! Vê! [...] Sai do bolso do professor. Ganha muito bem, né? Então pronto! (PROFESSORA)

A questão da carência na infraestrutura da escola é o ponto principal em torno do qual o professor elenca os maiores obstáculos para o ensino do esporte na escola:

É... Primeiro lugar, a falta de material. Segundo, porque eu acho que ao meu ver a... Assim, a... Faltava desde a gestão anterior e essa, acho que falta mais um empenho, ao meu ver, de... De incentivar mais a Educação Física em termos de... De... De... De... Disciplina, pra... Pro bem estar social do aluno e tal, eu acho que deveria implementar mais materiais. Segundo, a

questão geográfica aqui da escola, por ser muito baixa, então essas chuvas agora, quando choveu agora arrasou com tudo, então alagou. Alaga. Quando chove aqui, alaga quadra, alaga o campo, então fica impossibilitado de eles terem a prática. Eles são loucos por Educação Física, parte prática eles adoram. Então, a gente procura, éééé... Minimizar isso como? Nas aulas teóricas. Eles não... Apesar de eles não gostarem muito, mas a gente procura, éééé... Não ficar só... Se tornar uma aula, uma aula muito monótona, só conteúdo, conteúdo, não. A gente procura fazer uma dinâmica, abre o espaço pra gente ouvir a voz deles também, trazer... Vamos brincar de esporte; vamos fazer um joguinho e tal, a gente procura trazer jogos pra eles problematizarem na sala de aula, né? Mas a grande dificuldade é isso, é material, quando chove aqui, né? A... Por ser a questão da quadra aberta, que dá espaço pra qualquer pessoa às vezes vir atrapalhar a aula da gente; falta de segurança, precisa ser... A escola precisa ter mais segurança, não só em um turno, precisa ter de manhã também. Você não encontra nenhum policial aqui de manhã, você só encontra à tarde. Então... (PROFESSOR)

A questão da falta de material, na análise do professor, soma-se à falta de segurança na escola. São duas questões que não dependem da formação do professor para serem solucionadas, ficando à mercê da gestão da escola e do Estado. Diante dos discursos, foi perguntado aos docentes quais eram suas ações na tentativa de superar tais obstáculos:

É, a gente tenta dialogar com essas pessoas da comunidade, né? Até porque A gente... Já somos já antigos, a gente até, querendo ou não, a gente já faz amizade com eles, né? Então, quando a gente tá querendo dar aula, a gente “Ó, por favor...”, pede pra eles saírem. Eles saem, até que nessa parte eles respeitam, né? Mas a gente tenta, é... Fazer... Já vieram gente da Secretaria de Educação pra... A gente já fez, já fez ofício explicando os problemas, já mandou ofício pra Secretaria de Educação e infelizmente não tivemos retorno, né? Não sei se fizeram vista grossa, mas a gente expôs já o problema, dizendo... E a gente tenta superar dessa maneira, é... Quando não tem material, a gente pede pra os alunos trazerem, a gente também faz cota, eu e a professora, compra da... Do dinheiro da gente, material. Ou então, quando a gestão diz “Ó, chegou dinheiro da... Da pasta de... Da... Do... Da pasta do... Relacionada a... Prática esportiva”, eles inve...

(Entrevista é interrompida por outra pessoa procurando pela professora)
E... E... Então, a gente procura da melhor maneira, assim... A gente... Quando a gente, eu e ela, a gente junta dinheiro, a gente divide pra comprar material, a gente pede pra que o aluno traga de casa o que ele puder: corda; é... Bola... A gente tem cone aí, cone... A gente tem bambolê, a gente trabalha questão de lateralidade com ele, questão de... De... Correr, questão de este... De percepção de espaço e tal, a gente trabalha. Da melhor maneira, fizemos... Procura sempre o... Criar dessa forma, né? Mas não deixar ele, o aluno ansi... Ocioso, né? Num deixar ele... Tanto assim, vago, né? Assim, perdido no espaço. (PROFESSOR)

Como se pode ver, independentemente do tema questionado, em todas as respostas os docentes apontaram a falta de infraestrutura e de material como principal obstáculo para a qualidade das suas aulas, havendo menção ainda à falta

de segurança na escola. O cenário da escola corrobora os dados de carência já trazidos por Feitosa et al. (2011) e o discurso de frustração dos professores entra em consonância com o estudo de Jin (2013) no que tange ao descaso de administradores às instalações para a disciplina.

Pelo que foi possível verificar na situação investigada, o maior obstáculo a ser combatido é a falta de infraestrutura e material nas escolas. Aqui também a literatura estrangeira pode emprestar sugestões para o problema, que só pode vir mediante um massivo investimento na construção de instalações educacionais de alto nível, como no exemplo trazido por Van Deventer (2012).

É preciso de uma vez por todas desconstruir o a ideia de que professor tem por obrigação principal ser artesão, filantropo, artista mambembe, contador de estórias, mágico e mestre na arte de improvisação para dar aula de Educação Física. É necessário reconhecer que professor de Educação Física sem instalações e equipamentos adequados é como médico sem anestesia, medicamentos e instrumentos cirúrgicos na hora de operar as pessoas; é como policial sem veículos, armas e outros instrumentos de ataque/defesa pessoal, ou seja, não tem nenhuma condição de exercer digna e qualitativamente sua nobre profissão para o bem da sociedade sem expor e arriscar sua própria saúde e integridades física e mental. Somente a partir do suprimento destes requisitos mínimos há condição justa de se exigir suas habilidades e capacidades didático-metodológicas na construção do conhecimento com seus alunos.

Como se não bastassem todos os obstáculos impostos pelas questões didático-metodológicas para a Educação Física, no local investigado existe ainda a questão das drogas na escola:

Muito, muito... Existe... Muito. A questão das drogas é muito forte, né? Você, é... Manhã e tarde principalmente aqui, os alunos... A gente tá dando aula, daqui a pouco, o cheiro... Infelizmente, sente o cheiro de... De... De drogas ali, né? Então, a gente se sente até um pouco acuado, né? Se sente acuado, né? Então, fizeram os prédios aí novos. Então, quer dizer, o pessoal que tá assistindo e quer ver a aula da gente, termina vendo coisas que não... Não deveria acontecer. E temos aqui uma emissora bem perto, aqui, que é a Rede Globo e que poderia vir mais vezes fazer uma reportagem sobre isso... Denunciar o problema. Então, acho que é a grande dificuldade da gente é isso aí. (PROFESSOR)

A constatação nas entrevistas será confirmada no momento das observações das aulas a seguir. Em vários momentos durante as aulas foi possível ver que as

arquibancadas da quadra, em diferentes momentos da manhã ou tarde, são ocupadas por homens adultos do entorno da escola, que entram saltando sobre o muro ou mesmo pelo acesso principal da instituição e se dirigem à quadra. Normalmente em duplas ou pequenos grupos de três ou quatro, eles ocupam as arquibancadas para fazer uso de maconha sem qualquer pudor ou medo de represálias e às vezes aguardar para utilizar a quadra para jogar futebol ao final do turno da manhã ou da tarde.

Questionado sobre as propostas feitas pelo corpo docente na tentativa de superar este obstáculo, o diálogo surge como única alternativa:

É, a gente tenta dialogar com essas pessoas da comunidade, né? Até porque A gente... Já somos, já, antigos, a gente até, querendo ou não, a gente já faz amizade com eles, né? Então, quando a gente tá querendo dar aula, a gente "Ó, por favor...", pede pra eles saírem. Eles saem, até que nessa parte eles respeitam, né? Mas a gente tenta, é... Fazer... Já vieram gente da Secretaria de Educação pra... A gente já fez, já fez ofício explicando os problemas, já mandou ofício pra Secretaria de Educação e infelizmente não tivemos retorno, né? Não sei se fizeram vista grossa, mas a gente expôs já o problema, dizendo... E a gente tenta superar dessa maneira, é... (PROFESSOR)

A narrativa mostra que a Educação Física enfrenta não somente os obstáculos que sua especificidade lhe impõe, mas cumulativamente encara os diversos problemas que afligem o sistema público de ensino brasileiro, entre eles a questão das drogas. Estes também são obstáculos impostos à implementação das propostas curriculares para a Educação Física na escola para os quais não se pode fechar os olhos.

No diálogo com a professora, surgiram também questões relativas ao comportamento dos alunos. Quando perguntada sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física, a docente explicou:

Eles são extremamente indisciplinados! Em Educação Física, não, porque como eles fazem o que tão gostando, então eles não são tão indisciplinados. E a gente... É... Mas a gente... Mas também a gente... A gente ignora muito, né? Também é... Esses, esse fato, assim. A gente num... Num... Num... Num... Porque como eles tão solto... Eles... E eles gazeiam muito. A turma, quando vê, tá tudo na quadra gazeando aula. Então, a gente tem que sair muitas vezes correndo atrás da... Da turma, pra botar pra dentro da sala de aula. Então, por isso eu acho que deveria muita coisa mudar. Deveria ver frequência, pra esses de bolsa família, frequência, nota de aluno, até os pais serem avaliados, por que... Porque o aluno... Os professores daqui de primário recentemente deixaram de passar tarefa pra casa, porque do jeito que ia, voltava. Cadê os pais desses alunos? Tá entendendo? Porque ser pai hoje em dia é feito... Eu... Eu... Eu... Eu

comparo muito os pais de hoje em dia como só pai e mãe de chocadeira. Tem os filhos e deixa ser criado lá fora. Então, eu acho que a educação tá muito do jeito que tá porque os pais não educam, tá entendendo? Eu acho. Minha opinião é essa. Eu acho que tá faltando educação, tá precisando investimento para e-du-car e deixar bem claro para os pais que obrigação de educar tá na família. É a família que tem que educar. (PROFESSORA)

Em termos gerais, o discurso da professora comprova o que Jin (2013) já trouxe em seu estudo, identificando atitudes e comportamentos da juventude de hoje como o maior desafio para os docentes. Segundo a autora, “no âmago do desencantamento dos professores com os jovens havia uma considerável inabilidade para lidar ou controlar o comportamento destes” (JIN, 2013, p. 23, tradução nossa). Esta dificuldade, porém, parece não atormentar a professora entrevistada, em especial devido à solução encontrada.

Como diz a docente, os alunos não são tão indisciplinados nas aulas de Educação Física porque eles fazem o que gostam e os professores ignoram muito as questões de indisciplina. Ao se ignorar, não se discute o problema nem se combate as causas da indisciplina, ainda que muitas delas se originem extramuros da escola. E ao fazerem o que gostam, os alunos encontram uma postura que em poucos ou quase nenhum momento da vida na escola eles encontram, seja na relação com as demais disciplinas e suas aulas, seja nos diversos momentos fora destas, mas ainda na escola. E isto lhes tira qualquer justificativa para a indisciplina com relação à Educação Física e seus professores, tornando o ambiente cômodo e pacífico para as partes envolvidas, ainda que sob o prejuízo da falta de sistematização de conteúdos, da monocultura hegemônica do esporte e do abandono pedagógico.

É latente o nível de desestímulo de alguns professores da rede pública de ensino. E em diversos momentos, isso permeou o discurso dos entrevistados. Sendo perguntada somente se conhecia as OTM, a professora desabafa:

Não muito. Não. Até porque eu não fiz pós, não me aprofundo muito. Tanto é que tentei mudar de área, fiz ainda Ciências Contábeis; faltando um período, eu tranquei. E agora tô fazendo fisioterapia, porque, eu vou te... Né muito estimulante não, ser professor da área de... De... De... De Estado, não acho muito estimulante não. Eu, pra trabalhar, eu tenho que comprar meu material. Não existe isso não! E o material que eu tinha comprado se acabou na enchente agora, a gente tá sem material (PROFESSORA)

Observa-se que o desestímulo da docente é associado de pronto com a questão da falta de material para as aulas de Educação Física, já discutida anteriormente e que mais uma vez influencia negativamente na motivação e outros sentimentos da professora. Diante da opção por uma mudança de carreira, escolha que por si já traduz bastante o nível de impacto que a realidade escolar causa em alguns professores, restou inevitável questionar a docente acerca das razões profissionais que a levaram a fazer tal opção, externando ainda outros sentimentos que a acompanham na vida na Educação Física:

É, eu tô fazendo fisioterapia. [...] A decepção mesmo... Financeira, de tudo. De você... Você... É... Ficar... Agora, lógico que a gente fi... Fica porque gosta. E... Mas depois faz: "Pô, eu já tô perto de me aposentar", sabe? Eu já tô perto de me aposentar. Então, vou mais é conciliar. Na realidade, eu pensei mais nisso por conta de conciliação. Eu me aposento em um e continuo no outro, sabe? Não foi nem... Mas o fato de eu não investir, só foi a decepção mesmo. De num... Pra quê eu vou investir? Então, me acomodei também. Acho que foi mais acomodação, talvez. Porque logo quando eu entrei no Estado... Eu entrei no (nome da escola onde a entrevistada iniciou a carreira, suprimido para preservar a identidade da docente). E eu recebi muito incentivo, muito incentivo. A gente recebia bola... [...] ...Material. Eles davam um horário pra mim só pra dança. E eu fiz Educação Física por causa de dança. Então eu tinha meu grupo de dança, tá entendendo? Eu não era nem professora de futsal, eu não era técnica e acompanhava os jogos de fute... De... Do... Do... Do... Do... Da turma de futsal. Eu viajava com eles! E... E... Entendia alguma coisa? Nada! Mas por quê? Porque eu recebia incentivo do... Da direção, tá entendendo? Recebia de material, de tudo que eu precisasse ela tava me dando. Eu tinha o meu horário de... De... De... Da dança. A gente fazia campeonatos de dança. A gente queria implantar isso esse ano junto com a outra professora daqui e a gente foi vetado. Então, qual o incentivo que se tem? A gente queria montar um grupo de dança aqui. [...] Veto da GRE. O veto foi da GRE. [...] Num sei! Disse que num... Que... Não aceitaram o projeto, não. Disse que não! De jeito nenhum! Que a gente tinha que pegar era turma. [...] Ou seja, porque pra pegar grupos de dança, eu não vou ter que diminuir grupo de... De... De aula? Então, aí não quiseram. E a gente queria pra fazer apresentações fora, tudinho. Eu acho que antigamente, eu acho que as coisas eram mais fáceis. Hoje em dia eles estão acochando demais e dificultando quem quer fazer alguma coisa. Por isso, antigamente eu fazia sempre danças. Sempre eu fazia dança; apresentava fora, tudinho. Mas depois você vai ficando desestimulaaaaado... Quando entrei aqui, a primeira coisa que a diretora antiga: "Vixe, professora de dança? Por mim voltava!". [...] Passei no concurso da prefeitura de Olinda, mas aí não assumi não, não quis assumir, não. Porque eu tive filho, aí meu marido disse: "[...], tu vai chegar aqui de noite e só vai ver o filho da gente já dormindo?". Aí meu marido disse... Por ele, eu nem trabalhava, mas como eu sou idiota e a gente tem que ter o dinheiro da gente... Porque o marido pega e faz assim: "Não, eu cubro...". Aí depois num cobre o que? (risos). (PROFESSORA)

Decepção, acomodação, abdicação, falta de incentivo e desmotivação: são essas as palavras que resumem a fala da professora e, talvez seja possível afirmar, resumam a sua própria carreira. São as mesmas sensações apresentadas no estudo

de Jin (2013), pelas mesmas razões elencadas por Almeida e Fensterseifer (2007) há dez anos. Enquanto estas não forem levadas seriamente em consideração e não se buscar solução efetiva para tais, é provável que décadas passem sem que se materializem quantitativa e qualitativamente em muitas escolas as mudanças que as elaborações curriculares para a Educação Física propõem.

Na mesma linha de discussão, perguntado sobre alguma eventual mudança na sua postura profissional com relação à motivação e relação com o conteúdo esporte e a própria Educação Física em toda sua carreira, o professor narrou sua trajetória:

Não, mudou, interferiu assim, no sentido de que, quando eu saí da faculdade, da Federal, né? Quando eu saí, assim, a minha... Minha grande... Meu grande objetivo era esse, né? Em arranjar uma escola ou... Eu sempre gostei de dar aula em escola, né? Não quis ir pra área de... De... De clube, nem na área de... De academia. Meu grande objetivo era escola mesmo. Mas só que eu esperei, assim, minha grande dificuldade foi essa parte de você encontrar uma escola que tivesse uma estrutura, que desse condições para que o professor trabalhasse da melhor maneira possível, tivesse... Tivesse seu vestiário, sua... Sua... Suas coisas bem guardadinhas, né? Pra quando você chegar, você trabalhar; você tiver um apoio da gestão, é importante; fazer com que o aluno ele se sinta prazer em participar da sua aula; você... Acho que meu grande problema foi esse no começo. Aí do... Do longo... De um tempo pra cá, assim, melhorou em alguns aspectos, né? Em aspecto assim de você ter mais uma... Sair uma gestão antiga e teve uma gestão nova agora que é um apoio mais, elas são mais comunicativas, gostam... Procuram saber, é... Procura saber qual o problema que tá acontecendo. Então, elas procuram resolver dentro da... Do limite delas, dentro do problema delas. Em relação à gestão anterior, era um pouco mais ausente, né? Não tinha... A gente tinha que se virar, mas essa agora chega mais junto e tal, mas a grande... O... Alguém... Minha grande expectativa que eu espero que ao longo do... Do período que eu 'teja... Que eu esteja aqui ainda, que eu continue, é de ter essa... Ver essa quadra fechada pra que a gente possa trabalhar melhor com o aluno, o alunado, né? A gente ter um espaço reservado que a gente possa trabalhar 50 minutos, que é a hora... Como é uma au... Uma aula dura 50 minutos, a gente poder trabalhar assim, a questão mesmo, a parte física, a parte técnica, assim, do esporte, trabalhar o esporte como um todo, não só a parte teórica, mas a parte prática também, com eles. Pra depois que a gente terminar, a gente, é... Dialogar com o aluno, o que é que ele achou da aula, problematizar com ele, aí a gente buscar soluções pra que venha cada vez mais melhorar essa... Essa aula. Acho que é a melhor maneira de a gente produzir junto.
(PROFESSOR)

Mais uma vez surgem a infraestrutura e a falta de material como os obstáculos que mais se impõem como entraves para a qualidade da prática pedagógica na disciplina Educação Física. Frente a estes e outros problemas, considerando ainda a postura da sua colega de trabalho, questionou-se ao professor se em algum momento ele cogitou desistir da sua carreira:

Não, em nenhum momento. Porque isso aí é uma forma que você já vai aprendendo desde da... Da... Da... Da faculdade, os professores universitários já vinham falando: “Gente, nem toda vez a gente vai encontrar uma escola do nossos sonhos, não! Vai ter dificuldade. E aí, é... Vocês vão ter que se superar. Superação vai ter que estar na mente de vocês; a criatividade... Quando não tiver material, vocês tem que criar, tem que se superar. Então, paciência, né? Paciência”. (PROFESSOR)

O discurso de superação da realidade mediante a criatividade mostra que a lição foi aprendida desde a universidade. Entretanto, as observações das aulas dadas mostraram que a teoria não chegou à prática, conforme será visto mais adiante.

Nota-se claramente que o professor mantém uma postura mais positiva com relação à sua carreira em comparação com a sua colega professora. Como nenhum percurso profissional é feito somente de aspectos positivos, perguntou-se ao docente o que havia de mais estimulante e desestimulante na sua vida na escola:

Na minha opinião, o que é mais desesti... O que é mais estimulante pra mim, o que eu adoro, o que eu sempre gostei, fui um cara que meu pai, meus familiares sempre me incentivaram, meu pai, por ser um militar, então ele gosta de... Da... Da prática esportiva, então isso, passou isso pra mim. Então, acho que já vem de pai pra filho, é a... Questão mesmo deeee... De vocêêê... Sentir prazer, de estar ministrando aula, assim, participar, vivenciar o esporte, né? Como se você tivesse vivendo, vivendo junto com o aluno, né? Que você já passou por aquilo, já tive bons professores de Educação Física, quer dizer, e eles passaram pra mim e eu tô tentando passar pro aluno o pouco do que eu aprendi não só na vida cotidiana, mas na parte acadêmica também. A gente tentar estimular cada vez para que o aluno não só veja o lado bom da vida, como o lado do seu bem estar, né? A sua... O corpo todo, como um todo, mas como ele aprender a lidar com o esporte, como o esporte procura englobar a sociedade, trazer, fazer novas amizades, você interligar conhecimento com... Com... Com os alunos é... É ótimo. E a parte esti... Desestimulante da Educação Física que eu, assim, que eu... Que eu n... Ainda me sinto um pouco triste é que a gente... Eu acho que falta um apoio melhor do governo, da... Em relação às escolas, principalmente públicas, e incentivar mais, porque a gente não vê... No particular a gente vê, o... A... O pessoal pega o material pra trabalhar e a gente aqui às vezes, tem muitas escolas que não tem. Eu vejo triste, o professor passar numa escola, não ter nem uma quadra, tá dando aula num sol de matar, vendo o aluno também desgastado, né? De meio dia, ou dez horas da manhã, ou três horas da tarde, o professor dando aula num... Num espaço que não... Não é pra se dar aula, né? Um... Um... Um local inadequado e acho que falta também um apoio mais do... Do... Do Conselho, também, de Educação Física em querer, ééé... Incentivar, assim, fiscalizar mais, ééé... Vi... Éééé... Visitar as escolas, né? Eu acho que o Conselho precisa mais dar um apoio mais na... Na... Na... Nessa parte dos profissionais de Educação Física. Acho que falta um apoio forte nessa parte. (PROFESSOR)

As falas dos docentes acima se assemelham às falas encontradas por Almeida e Fensterseifer (2007) acerca da carência de materiais e da falta de vontade de alunos que pouco se interessam pela Educação Física, sugerindo que o comportamento de oposição faz parte sim de uma cultura própria da escola pública. Nos discursos, observam-se as diferenças e muito mais as semelhanças nas práticas, na simbologia, no modo de pensar, nas ideias compartilhadas, conforme explicou Viñao Frago apud Vago (2003), reforçando a ideia da existência desta cultura escolar.

Dentro desta, além do comportamento de oposição – e por causa dele também – observou-se a manifestação da cultura escolar do esporte, assim chamada por Almeida e Fensterseifer (2007), devido a uma prática pedagógica insatisfatória não só em termos de atendimento às propostas curriculares, mas também ao que os próprios professores esperam da Educação Física na escola. Prova disso são as contradições existentes entre os seus discursos nas entrevistas e as suas práticas nas aulas observadas, reforçado pelas falas dos alunos que delas participaram.

Também é possível ver o quanto tais discursos e comportamentos docentes apresentam-se “naturalizados”, concordando com os supracitados autores, inclusive quanto à pouca propriedade do termo. Entretanto, apesar de não poder ser naturalizado, os sentimentos dos professores são tão compartilhados, sólidos e absorvidos por quem com eles convive, que acabam por moldar a representação social que se tem de tais docentes, não devendo por isso serem minimizados e muito menos desprezados.

Estes sentimentos, evidenciados nas falas dos docentes, também se mostraram condicionados pela desconexão entre a formação inicial e a vida na escola, cuja complexidade remonta a questões da “cultura escolar”, as particularidades de cada escola em si, a história da Educação Física como componente curricular, entre outros fatores, conforme afirmam ainda Almeida e Fensterseifer (2007). Porém, o período de renovação da Educação Física e as reformulações teóricas decorrentes desta época histórica acumuladas no decorrer de um quarto de século foram suficientes para promover uma adequação da formação inicial de professores, quebrando paradigmas de décadas atrás e trazendo a discussão para próximo dos referenciais atuais.

Diante disto, resta a superação das especificidades de cada escola em particular. Frente a este obstáculo, quem pode agir de forma mais eficiente não são os teóricos da Educação Física, principalmente os mais distantes da realidade a ser trabalhada, mas sim quem vive a Educação Física em cada escola. E isto envolve, mas não se limita aos professores desta disciplina em cada instituição de ensino, abarcando ainda gestores, alunos e familiares responsáveis por estes.

Entretanto, algumas situações suscitadas por este estudo encontraram semelhança com a realidade evidenciada em outros estudos, conforme mostrado anteriormente. Assim, mais que especificidades, a questão da falta de material e infraestrutura para a prática de Educação Física e os efeitos que isso causa nos professores e alunos e, conseqüentemente, na prática pedagógica da disciplina, devem ser tratados muito mais como generalidades, ainda que não atinjam a unanimidade. E por isso devem receber um olhar mais cuidadoso das instâncias de poder que administram a Educação Física no estado de Pernambuco e, porque não dizer, também em nível nacional.

Em vários momentos durante as entrevistas, os professores, mesmo sem ser solicitados, manifestaram sua forma de enxergar como a Educação Física na escola deveria ser e quais as mudanças necessárias para se superar várias das limitações aqui apresentadas. Estas limitações surgem no discurso dos professores se confrontam também com as possibilidades que a própria Educação Física escolar permite:

Eu acho que é importante a gente ter a... A... A... Importância que a Educação Física é uma matéria, uma disciplina que o aluno gosta, ele... Ele sente prazer em participar. Você pode perguntar... To... A maioria, de dez alunos, acho que oito gostam mais de Educação Física. Por quê? Porque é uma... Uma... Uma disciplina que traz prazer, ele traz comunicação, traz uma afinidade entre professor-aluno, entre eles mesmo, eles tão mais próximos, né? E, assim... É uma disciplina boa de... De você... Tem ampla... Tem uma bagagem enorme de você explorar tantos temas, né? Não só a área esportiva, a área de saúde, a área, né? Éééé... A área de... De... Sociabilização do esporte com o aluno, de sociabilizar a... O... A... Entre eles, o... O coletivo... Então, acho que é tanta coisa boa que a Educação Física pode transmitir, é uma área abrangente, muito boa. Acho que é importante ter mais essa pesquisa, procurar... Éééé... Trazer mais informações de... De outros professores, acho que isso é fundamental.
(PROFESSOR)

Mesmo diante das possibilidades, os limites passam à frente e exigem esforços redobrados para uma prática pedagógica da Educação Física de qualidade,

legitimada diante do papel social da escola. São estes limites que contribuem para perpetuar o cenário já denunciado por Bracht (2000/2001), Ayoub (2003) e Melo e Ferraz (2007) de falta de legitimação da Educação Física na escola.

Obviamente, não é de se supor que a mudança seja fácil de operar e muito menos que os alunos serão, por exemplo, colaboradores fiéis e esforçados para esta transformação. É sabido que os próprios alunos e professores são muitas vezes os maiores obstáculos, principalmente, o aluno, no que se refere a questões de indisciplina em sala de aula, fator também destacado pela docente em sua fala:

Eu acho também que deveria investir, o Estado deveria investir em propagandas que atinjam diretamente a população, porque nós somos professores, nós transmitiv... Transmitimos conhecimento, mas ficar educando filho dos outros, não! Se a gente tem esse papel de educar o filho dos outros, então me dê uma palmatória. Ai eu aceito! Meto o cacete neles! (gargalhada) Tô brincando! [...] Porque eles não têm educação. Então, eu acho que a educação caiu muito depois que tiraram a nossa autoridade. Porque antigamente tinha! Os professores tinham autoridade de expulsar um aluno, de botar um aluno de um colégio pro outro. Hoje em dia, não, tá entendendo? (PROFESSORA)

Este é uma entre as várias provas de que a mudança não depende somente da vontade dos docentes. Do contrário, facilmente aconteceria. Na verdade, são exemplos das dificuldades que os professores têm que enfrentar no seu cotidiano escolar. E a contrapartida que eles têm recebido, na visão de alguns, não tem sido suficiente. É o que se pode destacar das últimas palavras da professora entrevistada:

Não, eu acho que eu já falei tudo. Não tenho muito o que falar, não. É... É... A gente só precisava de mais incentivo, mas só que como dizem, né? A... A... A situação tá difícil pra todas as áreas, então... E a primeira coisa que fizeram foi cortar verba pra educação. Então, tá... Porque não era prioridade? (risos) [...] Eu acho que os professores em geral, independente de qual área, nós estamos precisando de incentivo, entendeu? Incentivo! [...] Estrutural, financeiro... Porque a gente tá muito desmotivado. Muito! (PROFESSORA)

Diante de todo o exposto, surgem os dilemas e contradições decorrentes da realidade. As dificuldades de várias escolas de Pernambuco, aqui representadas no campo de pesquisa, já não são novidade e os responsáveis por elas já são conhecidos, conforme já ressaltaram Fortes et al. (2012) anteriormente. E a partir daí, sabe-se também o que precisa ser combatido e por quem:

Para o futuro imediato, devemos reconceitualizar, ou colocar em dúvida, o que permaneceu inamovível, com pequenas mudanças formais, há mais de século: referimo-nos, por exemplo, à organização da instituição em aulas como celas; aos horários rígidos; aos agrupamentos de alunos por idades; à organização espacial da aula e ao sistema de tutorias; aos canais de comunicação; à adequação à realidade laboral e familiar; ao mobiliário; à distribuição de tempos e espaços, etc. Integrar a diversidade é favorecer a convivência de realidades plurais, de necessidades diferentes, que enriqueçam a dinâmica da aula e da instituição (IMBERNÓN, 2000, p. 83)

Romper com conceitos, paradigmas e até hábitos não é tarefa fácil, mas é necessário fazê-lo. É preciso “atuar como Freire, passando da cultura da queixa para a cultura da transformação” (IMBERNÓN, 2000, p.28). Mas não só passar do discurso de queixa para o discurso de mudança e sim mover-se, sair da esfera do discurso para a ação. Porque ele, sozinho, não conseguirá materializar as transformações que a Educação Física e a escola demandam. O discurso ensina, dá ânimo, mas só o agir opera, realiza e altera a realidade. E diante do cenário, não há como ser neutro: ou não se age ou se age! “A educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão.” (IMBERNÓN, 2000, p.29).

Daí mais uma vez mostra-se essencial o resgate do professor como sujeito de transformação. Para tanto, é necessário reconhecer e assumir a realidade, superar as desculpas e posicionar-se. E só há duas posições possíveis: reproduzir, por omissão ou por convicção, ou transformar (VASCONCELLOS, 2003). E a importância do professor como sujeito de transformação se dá porque para transformar a escola e a educação por si não conseguem modificar-se sozinhas. Elas são o reflexo das ações dos sujeitos que a compõem. Por isso, para transformar a educação e a escola, é preciso antes transformar o indivíduo professor. E essa transformação pode até partir de fatores extrínsecos, mas eles são elementos provocadores das alterações no sujeito. É só a partir da autotransformação que se muda o agir e o mundo.

Nesta luta diária para mudar a si mesmo, com a vitória for alcançada, surge uma nova: a luta para mudar o mundo. Esta é uma luta que “precisa ser articulada nos vários níveis de intervenção: pessoal, escolar, comunidade, associativa, sistemas de ensino, social como um todo” (VASCONCELLOS, 2003, p.196). Afinal, a atuação do professor é influenciada por todas essas áreas e nelas,

consequentemente, também causa impacto. E se a missão foi escolhida, que seja realizada da melhor maneira possível.

Ao assumir-se professor, assume-se também, entre outras, a responsabilidade pela educação, pela escola, pelo futuro dos estudantes que passam por nossas mãos. Na prática pedagógica, esta responsabilidade, claro, é dividida com a comunidade de pais, mães, outros responsáveis e interessados na vida na escola, bem como com a gestão da escola. E no sistema público de ensino, solidário com as ações e omissões do professor, seja na sala de aula ou na gestão da escola, tem-se o Estado. É onde surgem novos conflitos, novas lutas e uma nova demanda por organização em diversos níveis

desde nossa organização enquanto categoria profissional e classe social, até o votar adequadamente nos nossos representantes e governantes, bem como em acompanhar e cobrar atitudes políticas transparentes e coerentes (VASCONCELLOS, 2003, p.196)

E aqui reside o maior entrave. O professor da rede pública de ensino é o operador do Estado na tarefa de garantir o direito à educação, mas muitas vezes não tem o Estado como parceiro nesta tarefa, já que este historicamente não emprega esforços e recursos necessários para esta nobre missão. Se não tiver a oportunidade ou até a sorte de ingressar em uma boa escola da rede particular de ensino, resta ao docente ingressar na rede pública de ensino básico, com todas as suas já conhecidas falhas graves, seus desafios hercúleos e sua realidade desmotivante, se quiser seguir a sua escolha para ser professor. Por isso, é justo que apresentem como justificativas para sua atuação na escola os problemas concernentes à infraestrutura precária, à indisposição e indisciplina dos alunos e à falta de apoio da gestão escolar, entre outros.

É correto dizer também estas não podem ser desculpas impeditivas para a devida ação pedagógica do professor.

A questão é a seguinte: o professor, se quer ser efetivamente professor, deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula; não adianta ficar se lamuriando, entrando em escapismos. São estes os alunos e com eles tem de trabalhar; é esta a escola, é este o país. Este é o contraditório ponto de partida (VASCONCELLOS, 2003, p.67)

E é esta contradição que acompanha a escola, a Educação Física dentro dela e o ensino do esporte neste contexto, motivando a realização deste estudo. Na

verdade, várias contradições, como a própria pesquisa mostrou. Este é o desafio que se mantém ao professor: diminuir as contradições pessoais dentro de cada um e, com isto, diminuir a contradição entre o discurso e a prática pedagógica, política e social.

4.2 O que fazem os professores e seus alunos

Aqui o foco é o sujeito professor em interação com seus alunos, especificamente no tratamento do conteúdo esporte no componente curricular Educação Física. Serão aludidos os diários de observação, por docente, data, turma e segmento da escolarização.

Neste também agrupamos suas contribuições em três grandes blocos temáticos advindos das categorias empíricas em diálogo com as categorias analíticas: composição das turmas diante do tema esporte; questões didático-metodológicas das aulas de esporte; os sujeitos e a escola para além do esporte.

4.2.1 Composição das turmas diante do tema esporte

Foi possível verificar que as turmas são compostas por meninos e meninas em equilíbrio de quantidade de cada um dos grupos, pelo menos formalmente diante das cadernetas na lista de matriculados. Nas aulas, entretanto, a proporção destes variava bastante, sendo predominante nas aulas de Educação Física uma maioria massiva de meninos, havendo dias em que pouquíssimas ou nenhuma menina participava dos encontros:

Início das aulas às 07h50min com 8 meninos e 1 menina.

Conteúdo da aula: Futsal – Condução e chute.

[...]

8 meninas aguardam na lateral da quadra. Dois grupos de 3 meninos também. Durante a aula, 2 alunos jogam “basquete” na estrutura de ferro que serve de base para a tabela que já foi destruída.

Grupo da aula cresce para 13 meninos.

[...]

Grupo cresce para 15 meninos e 1 menina.

[...]

Meninas que não faziam aula vão embora antes do término da aula, às 8h54min.

Alunos vão para salas de aula.
(Diário de Observação – 19/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

Professor anuncia o conteúdo.
12 meninos na aula. Meninas ficam na sala com a professora.
(Diário de Observação – 26/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

Da turma do 3º ano, aparecem somente 3 alunas e 1 aluno vem em direção à quadra. Começam a jogar 7-corta na parte do campo de areia onde tem sombra. Depois chegam mais alguns poucos alunos e entram no jogo, não passando de 10 alunos, sendo 6 meninas. Na quadra, rapazes da comunidade ocupam o espaço para jogar futebol.
(Diário de Observação – 22/11/2016 – 3ºE – Ensino Médio)

Início às 13h30min na quadra com a professora. 10 meninas e 3 meninos.
(Diário de Observação – 22/11/2016 – 5º ano – Fundamental)

9h15min – Início da aula. 11 meninos.
Às 9h26min chegam mais 6 meninos.
(Diário de Observação – 26/10/2016 – 1º A – Médio)

A questão da composição das turmas quanto ao número de alunos e alunas apresentou algumas peculiaridades que merecem destaque. A primeira delas é a participação de meninos e meninas em atividades diferentes durante a mesma aula, como se ocorressem duas aulas dentro de uma só, sendo uma para elas e outra para eles:

8h30min – A professora chega com as meninas, que ficam na arquibancada.
Enquanto o professor conduz exercício na metade da quadra, a professora leva meninas para a outra metade.
Meninas jogam queimado no fundo da quadra perto do canal. Meninos arrastam a barra para reduzir a quadra e jogar futebol sem atrapalhar as meninas.
(Diário de Observação – 26/10/2016 – 8ºB – Fundamental)

Professor puxa a barra junto com alunos e deixa a quadra dividida em dois espaços, ficando 2/3 da quadra para os meninos e 1/3 para as meninas ao fundo.
(Diário de Observação – 26/10/16 - 9ºA/B – Fundamental)

Vale destacar que, sempre que aconteceu, este formato garantiu uma maior participação feminina. A questão crucial, porém, é a ausência de relação entre as atividades e o conteúdo da aula, não somente aquele previsto, mas o realizado no momento, conforme se evidenciará claramente no Quadro 10 (APÊNDICE H) mais à frente. Considerando que o futebol foi o conteúdo planejado para as aulas no período de observação, é possível dizer que os meninos realizaram os

procedimentos teórico-metodológicos previstos para o trabalho com o referido conteúdo, ficando as meninas alheias, praticando outra atividade qualquer não relacionada ao conteúdo da aula, notadamente o jogo do queimado, isto quando não saiam mais cedo ou sequer faziam a aula.

A saída antes da hora e a não participação nas aulas foram outras peculiaridades relacionadas às questões da composição das turmas quanto ao número de alunos e alunas. Na quase totalidade das turmas, as meninas não se engajam na prática das atividades previstas pelo professor para as aulas, muitas vezes sequer permanecem na quadra, onde as aulas acontecem:

Meninas que não faziam aula vão embora antes do término da aula, às 8h54min.

Alunos vão para salas de aula.

(Diário de Observação – 19/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

Professor anuncia o conteúdo.

12 meninos na aula. Meninas ficam na sala com a professora.

(Diário de Observação – 26/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

Em diversas ocasiões, os alunos permaneciam em sala de aula enquanto as atividades da Educação Física estavam previstas para serem realizadas na quadra e isto aconteceu com a anuência dos professores:

Segundo professor, a turma de 1º ano deste dia prefere ficar em sala de aula. Dominó é o “esporte” favorito deles. Estavam jogando isso e baralho.

(Diário de Observação – 19/10/2016 – 1ªA – Ensino Médio)

Na chamada do 1ºFM, uma das alunas cobra que não houve Educação Física para as meninas na semana anterior. O Professor diz que vai ver isso e que na próxima elas têm que interagir mais porque algumas gostam de fazer Educação Física. E identifica-as, apontando e dizendo: “Você gosta. Você gosta. Você gosta.”. No momento em que diz para as alunas interagirem mais, uma delas responde: “Não, obrigado!”.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 1ºF – Ensino Médio)

Antes da chamada do 3º ano do ensino médio (4 alunos e 7 alunas), um aluno cobra que “já passou 30 minutos de aula”. O professor me apresenta para a turma. Em seguida, mesmo aluno pergunta se vai ter aula. Professor responde: “Vai. Vocês vão pra lá, né?”. Um aluno responde: “Vamos! Tô a fim de jogar bola”. Uma aluna responde: “Não!”. Após chamada, professor pergunta a outro grupo: “Vocês vão ficar, né?”. Grupo permanece sentado e confirma.

O professor chega na frente da escola e alunos deste 3º ano já jogam 7-corta no pátio em frente à escola. Somente seis alunos (4 meninas e 2 meninos). Professor somente acompanha, fazendo alerta sobre os obstáculos colocados no pátio (barras de ferro que eram base de brinquedos inutilizados, etc.) que podem causar acidentes.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 3ºE – Ensino Médio)

3 meninas passam. Uma diz: “Tô presente, viu?”. O professor pergunta a cada uma: “Quer fazer não?”.

Segundo o professor, os meninos nunca querem nada diferente do futebol e as meninas não querem nada diferente do handebol e do futebol (sic).

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 9ºA/B – Ensino Fundamental)

Duas turmas juntas porque professor faltou.

Aluna: “Bota minha presença aí!”

Professor: “Vai ficar não?”

Aluna: “Vou não. Vou ficar na sala.”

(Diário de Observação – 08/11/2016 – 2ºE e 1ºG – Ensino Médio)

Participaram ainda 1º FM, 1º EM e 2º BM (subiram aulas na grade de horário por falta de professores).

Professor de outra turma e outra disciplina faltaram. Professor de Educação Física juntou turmas. 12 alunos no total.

[...]

Desta atividade, 1º FM, 1º EM e 2º BM participaram. Segundo o professor, o 2º E foi chamado, mas não quis. Tinha mais meninas que meninos. Preferiram ficar jogando dominó.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 2ºE – Ensino Médio)

Professor passa em sala, faz chamada e conversa brevemente com os alunos sobre assuntos não relativos à disciplina. Não teve aula. Uns ficaram em sala e não quiseram. Outros estavam ensaiando apresentação para o Dia da Consciência Negra, segundo explicou o professor.

1º F e 1º E não tiveram aula.

(Diário de Observação – 08/11/2016 – 3ºE – Ensino Médio)

Como se pode ver, a turma mais tardia do ensino fundamental e os grupos do ensino médio apresentavam esta peculiaridade de terem o poder de definir se queriam ou não participar das aulas de Educação Física. Nas turmas acima citadas, a maioria ou a totalidade optava por não fazê-lo, havendo inclusive registro de presença em aula, ainda que esta não tivesse acontecido. E tudo com anuência dos professores e da escola.

Os professores identificam algumas razões para esta opção dos alunos. Uma delas é a relação de apreço que os alunos têm por um ou outro conteúdo:

Professora diz: “A escola trabalha mais o futsal. As meninas jogam mais queimado. Gostam de vôlei, mas não tem rede. Às vezes a gente improvisa com corda”.

Professor complementa: “A gente tá vendo se ano que vem implementa o vôlei. O professor que é do treinamento quer implementar o vôlei”.

(Diário de Observação – 26/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

O comentário dos professores corrobora alguns aspectos da Educação Física escolar já evidenciados em estudos apresentados anteriormente. O primeiro deles é o reconhecimento de uma prática pedagógica onde o esporte é hegemônico (MOREIRA, 1992; PEREIRA, 1994; GUEDES; GUEDES, 1997; PEREIRA, 1998-

1999; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008; KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009), seguido do jogo como conteúdos predominantes (CELANTE, 2000; BETTI; LIZ, 2003; PEREIRA; MOREIRA, 2005; COSTA; NASCIMENTO, 2006) e que frequentemente se limita a uma ou duas modalidades, sendo o futebol e o voleibol as preferidas entre os alunos (PEREIRA; SILVA, 2004; LUGUETTI; BASTOS; BÖHME, 2011; FORTES et al., 2012). Um outro aspecto se relaciona com o esporte de rendimento como elemento vinculante e determinante da prática pedagógica dos professores na escola. Eles justificam a ausência de oferta da modalidade à falta do equipamento básico essencial para a prática do esporte oficial, ressaltando a eventual busca por instrumentos alternativos para suprir esta falta, o que poderia ser regra, em vez de exceção, dadas as condições. Além disso, o caminho apontado como solução passa pela implementação da modalidade de preferência em nível de treinamento, reforçando a esportivização da Educação Física na escola visitada.

Outra razão identificada pelos professores pela opção dos alunos de algumas turmas de não fazerem aula de Educação Física reside em aspectos da estética, principalmente envolvendo as alunas:

Professora: “Trabalhar com essas meninas dessa idade é muito difícil”.
Professor: “E médio principalmente. Não querem suar...”.
Professora: “Só as mais novas gostam. Aí eu me sujo (participa ativamente com elas)”.
Professor: “Os primeiros anos (ensino médio) não querem”.
Professora: “Quando era no contraturno era lotado! Porque eles não querem suar, a sala não tem ventilador. Não tinha problema de passagem, alunos são de locais próximos”.
Professor: “Eles vinham com outra roupa. Faziam tudo!”.
(Diário de Observação – 26/10/2016 - 8ºB – Ensino Fundamental)

Como se pode ver, um conjunto de fatores contribui para que vários alunos na escola não participem das aulas de Educação Física, especialmente as práticas. Inicialmente, por vezes nem existe aula. Quando há, os professores e a escola permitem que os alunos decidam se querem participar. A depender da turma e notadamente as meninas, a opção preferida é o não fazer.

Entretanto, é sobre o fazer que recaíram as observações das aulas. Estas, como visto, não podem ser classificadas como mistas. No que se refere à integração de conteúdos e outros pontos, a sequência de observações permitiu atestar alguns

fatos, que foram confirmados e analisados sob uma ótica especial no momento das entrevistas com os alunos, realizadas após o período de observação.

4.2.2 Questões didático-metodológicas das aulas de esporte

Como já foi destacado logo acima, em algumas ocasiões não havia aula de Educação Física para algumas turmas. Nesses casos, obviamente, não há como se falar em dinamicidade das aulas ou mediação dos professores. Para as aulas em que houve procedimentos adotados pelos professores, é possível se falar do primeiro aspecto, mas nem tanto sobre o segundo.

Nas aulas que aconteceram na quadra, em todas elas houve o jogo de futebol de salão em um formato adaptado, sendo este em alguns encontros precedido por exercícios analíticos de condução, passe, recepção e finalização. Assim, é possível dizer que, quando aconteceram neste formato, as aulas foram mais dinâmicas no momento do jogo, havendo limitações nos momentos iniciais com os exercícios mais analíticos devido a aspectos correlacionados.

Dois destes aspectos foram determinantes para essa limitação na dinamicidade das aulas e ambos estão interligados, embora não seja de causa e efeito. Em algumas aulas observadas, o professor fez a opção metodológica de utilizar exercícios analíticos para que os alunos realizassem os fundamentos planejados por ele como conteúdo para o dia. Entretanto, o material para a Educação Física na escola era limitadíssimo, reduzido a alguns cones e duas bolas já bem desgastadas, mas utilizáveis. Assim, como os exercícios envolviam aproximadamente 15 alunos, enquanto um realizava a tarefa, os demais esperavam. Isto poderia ser minimizado caso houvesse uma quantidade maior de implementos para que mais alunos pudessem realizar a mesma tarefa ao mesmo tempo.

Contrariamente, quando a opção foi pelo jogo com regras adaptadas, seja ao final da aula ou como estratégia logo desde o início, todos os alunos participaram ao mesmo tempo, tornando a aula muito mais dinâmica. Isso corrobora as lições de diversos autores da Pedagogia do Desporto que defendem o ensino do esporte por meio do jogo, com suas diversas e possíveis adaptações (BALBINO, 2001; FREIRE, 2003; GARGANTA, 1995; GRAÇA, 1995; GRECO, 1998; KRÖGER; ROTH, 2002; PAES, 2001; SCAGLIA, 1999).

Outro aspecto limitador da dinamicidade também tem a ver com a opção metodológica do professor e a questão da disponibilidade de material, mais especificamente, nos casos observados, a questão da abundância na escassez:

Atividade: Cinco cones dispostos equidistantes um do outro, em fileira paralela à linha de fundo, aproximadamente sobre a linha de saque do vôlei. Mais cinco cones dispostos da mesma maneira, no lado oposto. Um aluno atrás de cada cone. Aluno do primeiro cone conduz a bola até o primeiro cone do lado oposto e deixa bola para que aluno que está atrás deste faça o caminho de volta, conduzindo a bola e deixando para o segundo aluno atrás do segundo cone do lado oposto e assim sucessivamente.

Vale notar que o professor tinha trazido 2 bolas. A atividade é realizada somente com uma delas enquanto outra fica na mão de um aluno.

(Diário de Observação – 19/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

Em outra atividade, uma única coluna é formada. No centro da quadra, há um circuito com 4 cones em zigue-zague. Após esse caminho, há um aluno posicionado com bola. Atividade consiste em primeiro aluno da coluna se deslocar em corridas frontais e para trás em volta dos cones em zigue-zague em direção ao aluno no lado oposto. Ao terminar o caminho, recebe passe do aluno com bola, parando a mesma e devolvendo-a em novo passe para aluno passador, que vai para coluna inicial, sendo substituído por aluno que realizou a atividade.

Nesta atividade acima, 4 cones e 1 bola são utilizados em meia quadra somente. Outra bola é deixada de lado.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 2ºE – Ensino Médio)

Explicando, foi possível verificar em alguns momentos das aulas que os exercícios eram realizados com uma bola somente, ainda que às vezes o professor levasse duas consigo para a quadra. Ou seja, diante de tão pouco material, metade dele ainda era deixado de lado. Diante do trabalho com uma única bola, a utilização de uma segunda provocaria a participação do dobro de alunos ao mesmo tempo, tornando a aula mais dinâmica, ainda que de forma inexpressiva diante do total de alunos.

No que se refere à questão da mediação, considerando somente as aulas materializadas, é possível afirmar que ela aconteceu. Nos momentos em que o professor valeu-se dos exercícios para abordagem do conteúdo, ele assumiu muito mais este papel de mediador entre o aluno e o conhecimento:

O professor elogia, corrige, incentiva.

(Diário de Observação – 19/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

Quando optou pela estratégia do ensino através do jogo, esta mediação aconteceu, mas com menos intensidade, dado que a atividade era mais livre. A

questão crucial na relação de mediação, porém, reside na ponte entre o conhecimento previsto curricularmente para ser acessado e o conhecimento efetivamente abordado em aula. Conforme será visto mais adiante na análise do conteúdo das cadernetas escolares, os conteúdos ministrados não conferem com os conteúdos previstos e registrados. Desta forma, não há como dizer que o professor conseguiu fazer a mediação entre o que estava previsto na proposta curricular e os alunos.

No sentido da participação de meninos e meninas, já foi mostrado acima que normalmente só os meninos participavam. Em termos de participação dos alunos junto com os professores, isso acontece. Entretanto, essa coparticipação não é decorrente de normatização. Quanto às responsabilidades de alunos e professores, considerando a ação de ambos os grupos em uma análise mais ampla, não é possível enxergar uma prática coparticipativa, haja vista que somente parte dos alunos frequentam as aulas de Educação Física, chegando a não haver aulas sem razão pedagógica relevante e com anuência dos professores e da escola. E quanto aos docentes, acabam conduzindo suas ações desconsiderando estas questões relativas às propostas curriculares e aos alunos, não trazendo sua prática pedagógica para se aproximar de uma ação relevante socialmente sob o olhar dos alunos.

Referindo-se ao conhecimento sugerido pelas propostas curriculares que deveriam servir de parâmetro para a prática pedagógica da disciplina curricular Educação Física na escola, as análises das aulas observadas e cadernetas registradas vão mostrar que não se abordou o conhecimento recomendado. Não há, portanto, como se falar em construção coletiva, posto que este conhecimento não foi sequer acessado pelos alunos.

Em se tratando do conhecimento que serviu como conteúdo das aulas ministradas pelos professores da escola, cabe pontuar algumas questões. Como os professores trouxeram em quase que totalidade das aulas um único conteúdo – o futebol de salão – e este partiu de uma demanda dos alunos, notadamente da maioria masculina que é público dominante nas aulas, é possível dizer por esta análise que houve construção conjunta do conhecimento. Os alunos definem o que ver nas aulas, os professores atendem, pelas razões já apresentadas ou que ainda o serão.

No que tange à metodologia das aulas, cabe afirmar que há construção coletiva do conhecimento na medida em que os alunos sugerem alterações nas etapas da aula para melhor consecução dos objetivos:

Roda de conversa inicial. Objetivos da aula: domínio e condução de bola no futsal. Início às 13h50min. Professor porta 6 minicones e 2 bolas e avisa: “no final, pelada”.

[...]

Duas colunas paralelas à linha lateral em uma metade da quadra. Na meia-quadra oposta, um aluno e o professor ficam opostos à cada coluna, atrás de um cone. A atividade consiste em cada primeiro aluno de cada coluna conduzir a bola com um dos pés até o cone e voltar também conduzindo a bola. Uma coluna faz a condução com o pé esquerdo e outra com o direito. Professor pede para alunos trocarem de coluna. Um aluno se manifesta e diz que em vez disso era só o professor ter pedido para trocarem o pé de condução. Professor responde: “É pra vocês se movimentarem mais”.

[...]

Nova atividade: professor pede finalização em voleio, com um pé mantendo contato com o chão. Alunos tem dificuldade. Arquibancada está mais cheia. Risos aumentam na medida em que erros também, inclusive partindo do grupo que participa da aula.

Ao final da atividade ocorre o seguinte diálogo:

Aluno: “Professor, acabou (a fila)!”

Professor: “Vamo de novo!”

Aluno: “Não! Troca de lado!”

Prof.: “É, troca de lado.”

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 2ºE – Ensino Médio)

Certamente sem nenhuma consciência pedagógica, os alunos acabam sugerindo e propondo correções no planejamento pedagógico do professor que resultam bastante eficazes diante da tarefa de propor procedimentos teórico-metodológicos que facilitem a realização do objetivo da aula. Assim, o conhecimento é construído conjuntamente entre professor e alunos, em alguns momentos de maneira até mais proveitosa do que tendo sido o processo conduzido exclusivamente nos planos iniciais do professor.

Já foi demonstrado anteriormente que as turmas na escola eram mistas, mas as aulas de Educação Física, nem tanto. De qualquer forma, ainda que de maneira limitada quantitativamente, as aulas são heterogêneas no que se refere ao público frequentado. Porém, o mesmo não pode ser dito quanto aos conteúdos abordados nas aulas observadas, haja vista a adoção de um mesmo conteúdo para quase todas as turmas cujas aulas foram observadas, conforme também mostrará o Quadro 10 (APÊNDICE H).

Quanto à diversidade de referências, não houve. Da mesma forma, não houve diversidade de dimensões de conhecimentos a serem construídos em cada aula, de

acordo com as anotações em caderneta e observações. Foram abordados somente conteúdos procedimentais, construídos com base nas atividades propostas pelos professores, sem uso, oferta ou problematização que permitisse e/ou demandasse o acesso a outras referências.

Sobre a coletividade, mais uma vez vale recordar que, sendo as aulas observadas frequentadas por uma maioria masculina, essa questão resultou prejudicada já por este fato. Por outro lado, como as aulas versaram quase todas sobre uma modalidade esportiva coletiva e foram construídas com base na prática, no ato de jogar, isso permite dizer que a coletividade estava presente, ainda que somente entre os que da aula participavam.

O primeiro dia agendado para início das observações já permitiu o testemunho do bom relacionamento que os docentes responsáveis pela Educação Física tinham com as turmas. Ainda na sala dos professores, antes do início das aulas, vários alunos batiam à porta na tentativa de saber se haveria aula da disciplina:

Nenhum aluno pergunta aos outros professores se vai ter aula deles. Só para nós da Educação Física. Ficam loucos quando não tem. Não entendo como o governo quer tirar a Educação Física do ensino médio (fazendo referência à reforma do ensino médio proposta pelo Ministério da Educação do governo federal do presidente Michel Temer)
(Diário de Observação – 19/10/2016 – Professor)

Essa amistosa relação entre os professores e os alunos é uma condição extremamente favorável para que haja interação e diálogo nas aulas, possibilitando mais ainda o confronto dos saberes. Ela ainda favorece os professores em outras situações controversas envolvendo atos ilícitos por parte dos alunos e da comunidade na escola, conforme será visto mais adiante.

Trazendo novamente o foco para as questões pedagógicas, a interação e o diálogo aconteceram com mais ênfase nas primeiras aulas observadas:

Roda de conversa inicial. Professor anuncia os objetivos da aula: domínio e condução de bola no futsal. Início às 13h50min. Professor traz consigo 6 minicones e 2 bolas e avisa: “no final, pelada”.
(Diário de Observação - 25/10/2016 – 2ºE – Ensino Médio)--

O professor inicia a aula às 07h55min.
Conteúdo: Futsal – Passe, domínio e condução de bola.
Professor anuncia o conteúdo e diz aos alunos: “Depois tem a pelada de vocês”.

(Diário de Observação - 26/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

Início às 10h30min

Roda de diálogo inicial em todas as turmas do dia. Aula dos mesmos fundamentos: domínio, passe e finalização.

(Diário de Observação - 26/10/2016 – 9ºA e B – Ensino Fundamental)

Nestas primeiras aulas observadas houve mais interação e diálogo porque nelas – e somente nelas – houve roda inicial de diálogo, com o professor me apresentando para o grupo, anunciando minhas intenções, bem como o conteúdo do dia e alguns dos procedimentos. Esse foi o fator determinante para que houvesse mais interação e diálogo entre alunos e professor. Nos demais momentos da aula, as interações e diálogos se resumiram a correções em algum momento dos exercícios e/ou sugestões táticas acerca do jogo de futebol de salão, ainda que este não fosse o conteúdo da aula.

Era nesses momentos em que havia um mínimo de confronto de saberes. A partir dos saberes procedimentais executados durante o jogo, em alguns momentos específicos o professor fazia algumas sugestões táticas para o aluno envolvido, que, por sua vez, defendia sua opção de execução de determinado movimento. Eram nesses momentos, dessa forma, que acontecia um confronto de saberes; com o nível de atenção possível e na efemeridade necessária e cabível em um lance que precisava ser continuado em um jogo que às vezes sequer tinha parado.

Somente sob essa ótica e essa análise é possível afirmar que houve interação, diálogo e confronto de saberes. Entretanto, se for para considerar a interação ou o diálogo necessários visando uma problematização em diversos momentos da aula objetivando acessar o conhecimento prévio dos alunos e o confronto com o saber erudito que cabe a escola apresentar para uma resignificação dos conceitos, atitudes e/ou procedimentos dos alunos, infelizmente não há como dizer que isso ocorreu nas aulas observadas.

Os momentos de roda de diálogo inicial mostraram uma questão que se repetiu em mais de uma turma, como foi possível depreender das falas do professor: o anúncio da pelada no final da aula. Sabendo que a palavra pelada nesse sentido assume o significado culturalmente conhecido no Brasil como o jogo de futebol em caráter de lazer, sem algumas das regras específicas formais e rígidas da modalidade, situada neste contexto, não é preciso muito espírito crítico para saber que o momento se afasta consideravelmente do que se espera de uma prática

pedagógica sistematizada. Ela assume o caráter de moeda de troca na negociação entre professores e alunos para a realização das aulas nos moldes planejados pelos docentes sem que haja muita interferência negativa e com um mínimo de participação e dedicação por parte dos alunos:

A professora conduz atividade na quadra enquanto o professor faz atividades na sala de aula.

Início às 13h30min na quadra.

10 meninas e 3 meninos. Outros 6 meninos jogam futebol em quadra reduzida, com a barra arrastada para dentro da quadra.

Meninas fazem alongamento conduzido pela professora atrás do gol.

Alunas bastante desatentas, dispersas, mas realizam alongamento, sempre conversando e brincando.

Professora: “Depois libero vocês para jogar. Eu juro!”

É a terceira vez que a professora tem que negociar e prometer o jogo “após” a aula.

(Diário de Observação – 22/11/2016 – 5º ano – Ensino Fundamental)

Na hora do jogo, jogam mais alunos do que o quantitativo que participou das primeiras sessões da aula.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 2ºE – Ensino Médio)

A negociação por si já demonstra o nível de dificuldade que os professores têm em propor e ministrar aulas que versem sobre conteúdos de menor interesse por parte dos alunos. Por isso eles têm que oferecer algo de que eles gostam posteriormente, para antes poder ministrar a aula sobre o conteúdo de que eles não gostam. Do contrário, o nível de engajamento que já é limitado a menos alunos do que o total da turma e/ou às vezes restrito a meninos ou meninas, seria bem menor, haja vista outros elementos complicadores que o corpo discente e a própria escola trazem:

Professora diz: “Eu gosto de trabalhar com os meninos. Eles aceitam mais. As meninas não querem nada. Nada, nada, nada, nada!”

Mais adiante, continua: “E eles (alunos) sabem que Educação física não reprova”.

(Diário de Observação – 26/10/2016 – 9ºA e B – Ensino Fundamental)

Eis que surge a questão da reprovação, intrinsecamente associada à avaliação como reguladora da prática pedagógica na escola. Cientes que a não participação na Educação Física não lhes trará qualquer prejuízo em termos de aprovação e progressão no curso, os alunos acabam não participando das aulas pois não encontram relevância na disciplina nos moldes em que ela se lhes

apresenta. Assim, optam por fazê-lo somente se o formato lhes agrada minimamente.

Outro ponto que se pode extrair a partir da mesma questão reside na legitimidade da disciplina no contexto da escola. Enquanto a Educação Física continuar sendo tratada como uma disciplina de menor importância pela escola, pelos demais professores e pelos alunos, a prática pedagógica nela enfrentará muito mais desafios do que nas demais disciplinas. E isto, as propostas curriculares não terão força para combater por si.

Apesar dos professores serem acessíveis e abertos ao diálogo, este só ocorreu nos moldes já relatados acima, em momentos muito pontuais e rápidos, envolvendo um ou outro aluno e em algumas aulas. Em se tratando de diálogos mais ampliados, que permitissem os alunos debaterem e desenvolverem um espírito crítico sobre os temas, não ocorreu em qualquer instante durante as aulas observadas.

Muito disso aconteceu devido à ausência de momentos de problematização e provocação por parte dos professores. Diante dos procedimentos focados em dimensões procedimentais sem intercalação com momentos de discussão, as aulas resultaram em uma sucessão de execuções de exercícios e/ou jogos pré-desportivos, distanciando-se do que é preconizado nas propostas curriculares para a Educação Física no estado de Pernambuco.

Como já anunciado na metodologia, as aulas observadas foram da unidade didática que versava sobre o tema esporte. A intenção era verificar o ensino dos diversos conteúdos relativos a este tema nas diferentes turmas. Após as observações, verificou-se que somente em uma das aulas/turmas o tema não foi futebol de salão, tendo sido jogo para o 5º ano do ensino fundamental. Tendo sido jogo ou esporte, ainda que restrito a uma única modalidade, as temáticas tinham relação com a cultura corporal. Contudo, não havia relação com o que propunham os PCPE para aqueles anos.

Mais acima já foram apresentadas as anotações do diário de observação dos dias 25 e 26/10/2016. Nelas, foram registrados os únicos momentos em que houve roda de diálogo no início das aulas, onde o professor apresentou as intenções daqueles encontros. Quando assim ocorreu, a intenção da aula foi passada claramente e os alunos tomaram ciência desta intenção.

Nas demais aulas isso não ocorreu. Os alunos partiram diretamente para o jogo, apenas com instruções sobre as regras modificadas, ainda que elas tenham sofrido alteração com uma devida intenção. Em outros momentos, como já foi visto, sequer houve aula, ainda que os alunos estivessem presentes na escola.

Nas situações onde a turma optou por não fazer aula e o professor assim permitiu, obviamente não houve organização de conteúdo em aula e tampouco sequência metodológica. Em outras ocasiões e turmas, alguns alunos conduziram as próprias práticas de forma autônoma, jogando voleibol no formato do jogo pré-desportivo 7-corta, enquanto a maioria da turma não participou. Nas aulas mais próximas ao final do ano letivo, em outras turmas houve apenas o jogo de futebol de salão com regras adaptadas e assim foi a organização da aula, com esta única atividade realizada. Portanto, para esta questão, serão consideradas apenas os encontros onde houve uma mínima sequência de etapas que pudesse ser considerada como aula.

Isso aconteceu em dois dias seguidos, em três turmas. Com exceção da aula ministrada para o 5º ano fundamental, quando aconteceu o trabalho com jogos – ainda que a unidade didática fosse sobre esporte – nas demais, o conteúdo abordado foi fundamentos do futebol de salão, especificamente condução, passe, recepção e finalização. Todas as aulas seguiram a mesma sequência: roda de diálogo inicial para anúncio do conteúdo e etapas da aula; exercícios analíticos para realização dos fundamentos; jogo com regras adaptadas.

A análise dos exercícios mostrou que não houve alteração substancial entre as atividades propostas para as turmas do 8º ano do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio. As atividades eram praticamente as mesmas, com o mesmo grau de dificuldade, materializando uma homogeneização do ensino que desconsiderou níveis de desenvolvimento e de aprendizagem, especialmente com relação às propostas curriculares.

Diante do cenário, foi feita a opção de confrontar o observado com as etapas de uma aula crítica: Contextualização do conhecimento; Confronto e reorganização dos saberes; Reorganização do conhecimento; Síntese avaliativa. A análise mostrou que tais etapas se materializaram limitada e parcialmente, conforme será visto logo a seguir.

Relembrando o que foi dito acima, excetuando a aula ministrada para o 5º ano fundamental, quando se deu o trabalho com jogos – mesmo que a unidade didática

tenha sido sobre esporte – nas outras aulas, os conteúdos abordados foram fundamentos do futebol de salão, notadamente condução, passe, recepção e finalização. E em todas elas, deu-se a mesma estratégia sequencial: roda de diálogo inicial para anúncio do conteúdo e etapas da aula; exercícios analíticos para realização dos fundamentos; jogo com regras adaptadas. Colocando frente a frente o que foi observado e as etapas de uma aula crítica citadas anteriormente, os dados de análise demonstraram uma materialização parcial e limitada das referidas etapas.

A fase de contextualização do conhecimento se deu em parte na roda de diálogo inicial, quando foram explicados o objetivo, o conteúdo e a dinâmica da aula. Não houve, porém, relação disso tudo com os diversos sentidos e significados.

O confronto e reorganização dos saberes não se deu por meio do resgate do conhecimento dos alunos acerca do conteúdo apresentado pelo professor por meio de perguntas, mas sim por experimentações corporais, notadamente os exercícios de fundamentos e o jogo de futebol de salão. Principalmente este último cumpriu o papel de desafiar as aprendizagens realizadas nos exercícios que o antecederam. Quanto à devida relação com a vida dos alunos, somente é possível tomar esse requisito como cumprido se o hábito de jogar for considerado como aspecto relevante e presente na vida dos alunos, como pelo visto era, inclusive dentro da própria escola.

A reorganização do conhecimento se deu não a partir da vivência do conteúdo na forma original, mas sim por meio da recriação deste em face do trabalho realizado em aula. É possível encarar o jogo com regras adaptadas como tal recriação.

O momento de síntese avaliativa foi de difícil verificação, especialmente porque não havia planos de aula a serem conferidos para ver o que estava previsto nesta etapa. Se a avaliação estava considerando ser realizada na forma de observação dos exercícios e jogo para checagem das aprendizagens e concretização do objetivo da aula, é possível afirmar que a mesma ocorreu. Entretanto, em se tratando de síntese, considerando uma aula que deveria ser dialógica, em nenhum momento o professor desencadeou um debate onde ele e os alunos pudessem usar de perguntas e respostas, para que estes organizassem o pensamento sobre o conhecimento, articulando o que foi aprendido na aula com outras experiências passadas.

Ainda com relação a este tema, cabe trazer algumas análises a partir dos diários de observações. As aulas no formato descrito acima aconteceram em apenas dois dias: 25 e 26/10/2016. No dia combinado para a primeira visita, 19/10/2016, os professores questionaram quais dias da semana seguinte o pesquisador iria à escola para as observações, tendo sido respondido aquelas duas datas.

No dia 25/10/2016, a professora faltou, alegando ter tido um problema com o pneu do seu carro. As aulas foram ministradas pelo professor, que trouxera consigo um papel que ficava sempre à sua mão e que sempre antes de cada atividade proposta era consultado. O mesmo aconteceu no dia seguinte.

Na semana posterior, o professor já não portava este roteiro em mãos. Foi quando as aulas passaram do formato descrito acima para uma organização onde, quando houve aula, foi proposto pelo professor somente o jogo de futebol de salão com regras modificadas. Isso leva a crer que o formato descrito anteriormente foi construído somente para atender a solicitação de observação de aulas para esta pesquisa, não fazendo parte da rotina metodológica das aulas de Educação Física.

De qualquer maneira, ainda que assim fosse, viu-se que o professor de Educação Física escolar tem a capacidade de planejar e organizar uma aula que se aproxime de uma pedagogia crítica, ainda que faltassem alguns elementos essenciais para que as aulas observadas nas datas já mencionadas fossem consideradas como aulas críticas, como demandam e defendem as OTM e PCPE. Tais propostas não tem o poder por si só de promover tais ajustes, mas acredita-se que com uma formação continuada de qualidade e com acompanhamento pedagógico por parte da coordenação e gestão da escola, os professores de Educação Física observados tem condições de qualificar a sua prática pedagógica no sentido de promover aulas mais dialógicas, reflexivas, críticas e transformadoras.

Em nenhum dos dias de observação, os professores apresentaram planos de aula para serem analisados. Não havia documento prévio que contivesse a previsão de qual tipo, forma e sobre o quê se daria a avaliação. Quando os conteúdos foram anunciados nas rodas de diálogo iniciais descritas acima, foi possível saber sobre o que deveria ocorrer a avaliação, mas não ficou claro como ela ocorreria.

Pelo decorrer da aula e principalmente pela já citada ausência de uma síntese avaliativa ao final dos encontros, outra forma não seria possível de avaliar senão por meio da observação da execução dos exercícios e do jogo propostos. Entretanto, o que foi observado subsidiou algumas sugestões de alteração na execução dos

movimentos por parte dos alunos e outras sugestões de opções táticas durante o jogo, sem, contudo, que o jogo fosse parado para debate sobre as questões que surgiam. As aulas, assim, careceram de um momento de síntese avaliativa por meio de questionamentos que propiciassem uma reorganização do conhecimento de forma articulada ao aprendido no dia e em momentos anteriores.

Após as entrevistas com os professores e observações das aulas, foi solicitado aos docentes que disponibilizassem os Diários de Classe para que se verificasse como estava planejada a unidade didática e como foram registradas as aulas que nela ocorreram relativas ao conteúdo esporte. Tendo acesso aos documentos, viu-se que os mesmos apresentavam as seguintes seções e suas finalidades: Planejamento (Aulas Previstas); Expectativas de aprendizagem – onde são descritas as expectativas que estão previstas nos PCPE e que foram atingidas nas aulas; Conteúdos – onde se especificam aqueles abordados dentro da unidade didática; Eixos – onde se registra um dos cinco previstos nos PCPE, entre Ginástica, Dança, Luta, Jogo e Esporte, nesta ordem de previsão para o ano letivo; Procedimentos Metodológicos – parte destinada ao registro das técnicas e instrumentos utilizados para atingir as expectativas; Procedimentos Avaliativos – onde se especificam os tipos de avaliação utilizados para verificar a consecução das expectativas; Assinatura – demonstrando qual professor foi responsável pelo trabalho e atesta as informações inseridas; Conteúdos trabalhados em situação didática – IV Unidade bimestral (Aulas dadas).

As informações relativas aos dias em que houve aula observada para este estudo foram transcritas e compuseram o Diário de Observação, conforme exemplo abaixo:

8º B

IV Unidade bimestral
Planejamento (Aulas Previstas)

Expectativas de aprendizagem

Ampliar a historicidade do fenômeno esporte e de suas modalidades.

Ampliar atividades esportivas possíveis de serem realizadas em equipamentos/espacos de lazer e culturais existentes na comunidade.
p.193

Ampliar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte, conceituando as diferentes modalidades esportivas, explicando o seu significado central, dominando fundamentos técnicos, táticos e regras

Discutir/refletir sobre as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres a partir das práticas esportivas coeducativas.

Analisar criticamente a presença das diversas violências no esporte refletindo sobre as relações entre esporte e mídia.

Confrontar o esporte com os demais conteúdos da cultura corporal produzindo conceitos, reorganizando as atividades esportivas, sendo capazes de alterar suas regras e seus materiais, adequando-os às possibilidades de práticas da realidade local.

p.194

Conteúdos

Origem e evolução histórica das modalidades esportivas individuais

Esporte handebol em diferentes espaços (escola, campos comunitários, praia, praças), compreendendo suas especificidades e generalidades.

p.193

Esporte Handebol: fundamentos técnicas e táticas.

Handebol e contextos

Handebol: seminário, pesquisa e organização de festival (regulamento e arbitragem)

p.194

Eixos

Esporte

p.193

Esporte

p.194

Procedimentos Metodológicos

Procedimentos Avaliativos

Assinatura:

Conteúdos trabalhados em situação didática – IV Unidade bimestral (Aulas dadas)

19/10/2016 – Origem e Evolução histórica da modalidade Esporte.

26/10/2016 – Ampliar a historicidade do fenômeno esporte.

02/11/2016 – Feriado

09/11/2016 – Introdução ao Handebol.

16/11/2016 – Fundamentos do Handebol: passes.

23/11/2016 – Fundamentos do Handebol: Dribles e fintas.

30/11/2016 – Fundamentos do Handebol: chutes ou finalizações.

p.205

07/12/2016 – Sistemas Técnicos e Táticos do Handebol

14/12/2016 – Principais regras do Handebol: Vivência do mesmo.

21/12/2016 – Entrega dos resultados.

p.206

Todas as informações – inclusive a ausência delas – reproduzem fielmente o que estava escrito e o que estava em branco nos Diários de Classe, com exceção da parte da assinatura. A partir dessa transcrição, construiu-se o Quadro 10, trazido de forma resumida abaixo e incluído na íntegra nos elementos pós-textuais (APÊNDICE H). Nele, foram confrontados os conteúdos anotados nos Diários de Classe e os conteúdos ministrados nas aulas observadas e os resultados falam por si.

Quadro 10 – Comparativo entre os conteúdos anotados nos Diários de Classe e os conteúdos ministrados durante o período de observação das aulas.

	19/10/2016 – Quarta	25/10/2016 – Terça	26/10/2016 – Quarta
Turma	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado	Conteúdo ministrado
8º B Fund	Origem e Evolução histórica da modalidade Esporte.	Futsal – Condução e chute	Ampliar a historicidade do fenômeno esporte. Futsal – Passe, domínio, condução e finalização.

Fonte: Autor (2017)

Por diversas vezes durante a unidade didática, não houve aula de Educação Física na escola. As razões foram diversas: chuvas torrenciais na cidade, que em um passado próximo destruíram com o laboratório de informática e os materiais para as aulas de Educação Física, entre outros; falta de um ou outro professor; falta de água na escola, o que impossibilitava a higiene e produção de alimentos para a merenda escolar; dias “imprensados” entre feriados; comemoração de datas que tem pouca ou nenhuma relação com a cultura local, seja municipal, estadual ou nacional, mas que cada vez mais parece se fazer presente no gosto de estudantes brasileiros, tal qual o *Halloween*, registrado acima.

Quando as aulas aconteceram, em nenhuma das vezes, repita-se, nenhuma das vezes foram seguidas as orientações contidas no PCPE para aquela turma, ainda que os registros em caderneta afirmassem o contrário. O que se observou foi praticamente o mesmo conteúdo, ministrado quase da mesma forma para os diversos anos escolares. Mais do que parâmetros curriculares, foram descumpridos parâmetros pedagógicos, metodológicos e até éticos, com a conivência da gestão

escolar, em uma prática que há anos é combatida pela produção teórica sobre o tema, mas que pelo visto ainda persiste em diversas realidades escolares.

4.2.3 Os sujeitos e a escola para além do esporte

O roteiro de observação trouxe as questões norteadoras para o olhar sobre as aulas de Educação Física no geral, ou mesmo além dela e certamente para além do esporte como conteúdo de suas aulas. Alguns elementos saltam aos olhos durante este processo e por vezes incidem tão fortemente na prática pedagógica que mereceram ser destacados durante a observação, sendo até alvo dos comentários dos professores presentes nas aulas.

Um desses elementos mais marcantes durante as observações, não pelo fato de ser surpresa por ser desconhecido, diante de tantos relatos que se houve sobre questões do tipo nas escolas, mas sim pela sempre impactante imagem do uso da escola para consumo pouco disfarçado e provável venda de drogas, bem como a ocorrência de outros delitos e crimes em um ambiente que deveria ser seguro e rigidamente controlado pelo Estado e pela administração da instituição.

Professor diz que pela manhã houve confusão de galeras na quadra. Eles sabem que não tem policiamento. Outra professora ficou sabendo que havia tido assalto na quadra. A ronda funciona somente à tarde.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 2ºE – Ensino Médio, ainda com 1º F, 1º E e 2º B – Ensino Médio)

Na arquibancada: grupo de 8 fumam maconha. Outros 2 também fumam separadamente. Outros 2 do outro lado.

Na chegada do professor, um dos 8 saudou-o. Outros 18 alunos de outras turmas conversam em diversos grupos na arquibancada.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 2ºE – Ensino Médio)

Aproximadamente 20 indivíduos estão na arquibancada. Não são alunos. Fumam maconha em pequenos grupos.

(Diário de Observação – 26/10/2016 – 9ºA e B – Ensino Fundamental)

Professora: “Não tem briga entre meninos. São mais unidos. Só acontece entre as meninas”.

Professora: “Na sexta não tem aula. Daí não tem um maloqueiro! Outro professor acha que eles vêm pra vender”.

(Diário de Observação – 26/10/2016 – 9ºA e B – Ensino Fundamental)

A questão da violência e crimes na escola tem a ver, entre outras razões, com o outro ponto a ser tratado adiante, que é a questão da infraestrutura. A começar

pelo acesso a escola, que dispõe de grande área envolvendo quadra poliesportiva e campo de futebol. Cercada de muros com algumas partes demolidas e com portão de acesso a estas instalações sempre aberto – já que é também a entrada e saída de carros dos professores para o estacionamento – e sem qualquer controle de entrada, qualquer um pode adentrar na escola, que conta com porteiro somente no prédio principal. Esta estrutura – ou a falta dela – deixa principalmente os professores de Educação Física mais vulneráveis, pois são eles que utilizam estes espaços para sua prática docente, enquanto seus pares ministram aulas na parte “protegida” do prédio.

Diante do acesso de adolescentes e adultos, alguns sem sequer ser matriculados na escola, que usam o espaço para uso do que parecia ser maconha e demandam o uso da quadra para seu lazer, não é de surpreender que os professores queiram passar o menor tempo possível nestes ambientes e evitar o menor atrito que seja com tais indivíduos e que eles sonhem com um ambiente melhor, conforme será visto a seguir.

No entanto, havia indícios de tentativas de resolução deste problema por parte do Estado. Ao menos ele se mostrava visível na repressão da questão das drogas na escola. Visível, entretanto, não significa eficiente.

Participaram ainda 1º FM, 1º EM e 2º BM (subiram aula por falta de professores).

[...]

Professor diz que pela manhã houve confusão de galeras na quadra. Eles sabem que não tem policiamento. Outra professora ficou sabendo que havia tido assalto na quadra. A ronda funciona somente à tarde.

[...]

Na arquibancada: grupo de 8 homens fumam maconha. Outros 2 também fumam separadamente. Outros 2 do outro lado.

Na chegada do professor, um dos 8 saudou-o. Outros 18 alunos de outras turmas conversam em diversos grupos na arquibancada.

[...]

Aula se encerra às 15h15min

Na volta para o prédio da escola, se vê dois policiais militares sentados, responsáveis pela “ronda” na escola.

(Diário de Observação – 25/10/2016 – 2º E Médio)

As aspas denotam a realidade observada. Os policiais responsáveis pela ronda na escola não rondam a escola. Atuam somente no turno da tarde, ficam a maior parte do tempo sentados na entrada da escola e o máximo que fazem, segundo o professor, é averiguar um ou outro aluno que julgam suspeito no estacionamento na frente da escola, local onde os discentes às vezes se reúnem,

para verificar se portam alguma substância entorpecente, notadamente a maconha. Conforme relata o docente, os policiais nunca vão à quadra, onde o problema maior realmente acontece e onde seriam mais úteis, fato verificado no dia de observação no qual os mesmos se encontravam presentes.

Este ponto do uso das drogas pelos jovens estudantes é deveras preocupante e mais ainda sendo no ambiente escolar. No entanto, isto incide como obstáculo na prática pedagógica, sendo sempre recorrente no discurso dos professores e alunos sobre a ocupação dos espaços por sujeitos e práticas alheias à intencionalidade e estrutura escolar.

A professora fica sozinha na segunda. Às vezes há confronto com comunidade, que insiste em usar a escola como local para prática de esportes como lazer. A professora diz que já enviaram diversos ofícios para a Secretaria de Educação para fechar a quadra (levantar muros e restringir o acesso à escola). “É o sonho da gente”, diz ela.

Segundo a docente, os professores têm que acabar as aulas 30 minutos antes do horário regular de final do turno da manhã para deixar a comunidade jogar.

“Bom era no contraturno”, diz ela, explicando que assim, inúmeros pontos não incidiam na prática. Além da logística ser mais fácil, os alunos podem tomar água sem pressa; podem ir ao banheiro com calma e sem perder a aula seguinte; não precisam se preocupar em entrar na sala de aula todos suados; tem maior tempo para se acalmarem, sem o aperto da hora; a evasão da Educação Física era menor e havia mais participação em torneios.

(Diário de Observação – 08/11/2016 – 2ºE e 1ºG – Ensino Médio)

Professor: “Tem dia que eu pego três turmas. Os professores faltam. E de manhã é pior porque tem mais alunos que à tarde. Aí é bronca, porque imagine só, com duas bolas somente...”.

(Diário de Observação – 08/11/2016 – 2ºE e 1ºG – Ensino Médio)

Como se pode notar, tanto na macroestrutura física da escola quanto na prática pedagógica da Educação Física na escola, a ação de ocupação os espaços e tempos escolares com práticas alheias a intencionalidade da escola, tal como as drogas ou mesmo atividades lúdicas fora de aula, são algo que desestruturam a ação docente e discente. Esta questão da ocupação indevida com atividades de lazer por parte de pessoas de fora da escola é provavelmente menos custosa e mais rápida de ser resolvida, mas na verdade também é um grande obstáculo e justificativa para as deficiências na prática pedagógica dos professores. No entanto as questões das drogas são muito mais difíceis de lidar pois implica em lidar com o crime.

Tudo isto acaba incidindo nas questões motivacionais dos docentes, trazendo consequências nocivas para a sua postura diante da Educação Física na escola. Na observação das aulas, havia um aspecto frequentemente visível. Os aspectos motivacionais expressavam-se não só no semblante dos professores, mas também indiretamente na metodologia de ensino e fazia-se notar algumas vezes ainda pelas palavras emitidas nos diálogos que permeavam os encontros:

Professora: “Trabalhar com essas meninas dessa idade é muito difícil”.
 Professor: “E médio principalmente. Não querem suar...”.
 Professora: “Só as mais novas gostam. Aí eu me sujo (brinca com elas)”.
 Professor: “Os primeiros anos não querem”.
 Professora: “Quando era no contraturno era lotado! Porque eles não querem suar, a sala não tem ventilador... Não tinha problema de passagem porque os alunos são de locais próximos”.
 Professor: “Eles vinham com outra roupa. Faziam tudo!”.
 (Diário de Observação – 26/10/2016 – 8ºB – Ensino Fundamental)

3 meninas passam. Uma diz: “Tô presente, viu?”. O professor pergunta a cada uma: “Quer fazer não?”.
 Segundo o professor, os meninos nunca querem nada diferente do futebol e as meninas não querem nada diferente do handebol e do futebol (sic).
 Aproximadamente 20 indivíduos estão na arquibancada. Não são alunos. Fumam em pequenos grupos um cigarro que à distância, pelo odor característico, parecia ser maconha.
 Professora: “Às vezes eu me sinto desmotivada, não vou mentir... Eu digo a PROFESSOR. A gente demora muito, os meninos ficam desmotivados. Nesse tipo de atividade, a gente só tem uma bola. Se a gente tivesse duas... Eu gosto de trabalhar com os meninos. Eles aceitam mais. As meninas não querem nada. Nada, nada, nada, nada!”
 Professora: “A direção anterior alterou notas. E eles sabem que Educação física não reprova”.
 Professora: “Não tem briga entre meninos. São mais unidos. Só acontece entre as meninas”.
 Professora: “Na sexta não tem aula. Daí não tem um maloqueiro! Outro professor acha que eles vêm pra vender”.
 Professora: “Faltando dois meses para terminar Educação Física eu ia desistir. Minha mãe que me forçou a terminar. Não ia fazer concurso. Minha mãe que me forçou também. No início eu não gostava de vir dar aula. Chorava todo dia. Hoje o convívio com alunos ajuda. Ver eles te agradecendo quando te encontram depois que saem...”.
 (Diário de Observação – 26/10/2016 – 9ºA e B – Ensino Fundamental)

Algumas vezes medo; outras, revolta; desmotivação, com frequência: esses são os sentimentos que surgiram com mais frequência nas entrevistas dos professores. Nas observações das aulas, estes sentimentos também se afloraram algumas vezes, nos moldes acima. E na fala dos alunos, os reflexos deles se concretizaram sob a forma de abandono pedagógico e faltas ao trabalho, conforme será destacado também mais à frente.

4.3 O que dizem os alunos?

O foco agora é o sujeito estudante. Serão aludidos como nomes fictícios, associando-se a nomes de importantes atletas brasileiros praticantes da modalidade esportiva basquetebol nas décadas de 80 e 90, mantendo sua identidade de gênero. Assim, correspondendo-os às suas respectivas séries, turmas e turnos, pelas razões já explicadas na metodologia, tem-se o quadro demonstrativo abaixo:

Quadro 11 – Alunos entrevistados e suas inserções na escola

Nome fictício	Série (ano) e turma e turno no momento da entrevista	Série (ano), turma e turno no momento da observação
Gerson	1º ano – EM – A – Manhã	9º ano – EF – A – Manhã
Hortência	9º ano – EF – B – Manhã	8º ano – EF – B – Manhã
Janeth	1º ano – EM – B – Manhã	9º ano – EF – B – Manhã
Jorge	2º ano – EM – A – Manhã	1º ano – EM – G – Tarde
Marcel	1º ano – EM – B – Manhã	9º ano – EF – B – Manhã
Marta	2º ano – EM – A – Manhã	1º ano – EM – G – Tarde
Oscar	9º ano – EF – B – Manhã	8º ano – EF – B – Manhã
Paula	1º ano – EM – A – Manhã	9º ano – EF – A – Manhã

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

Fonte: Autor (2017)

As contribuições a partir desses sujeitos também foram agrupadas em três grandes blocos temáticos advindos das categorias empíricas em diálogo com as categorias analíticas: compreensão acerca da aula de Educação Física; questões didático-metodológicas acerca da ação do docente; formação discente para além do esporte como conteúdo curricular.

4.3.1 Compreensão acerca da aula de Educação Física

Apesar de as observações já terem sido relatadas e analisadas no item anterior, a visão do aluno permitiu conhecer como compreendiam as aulas de Educação Física da escola, sendo perguntado aos mesmos, para que pudessem descrevê-las a partir dos seus olhares.

Rapaz, eu acho aqui as aulas boas, mas só que... Não é 100%, sabe? Poderia melhorar as coisas, poderia ter mais equipamento, certo? Mais... Fazer mais... Poderia o governo dar mais verba, assim, porque raramente... A bola, quem tá trazendo agora é a gente, porque os professores daqui não tem bola e... A professora da gente... Pode falar isso? Ela falta muito... [...] A professora da gente falta muito, a professora [...] Esse ano, eu acho que até agora (abril de 2017, período de realização das entrevistas) a gente só teve três físicas no ano. Que eu sei que é seis aulas, são duas por dia, duas na quarta-feira. E quando ela vem, assim, ela só faz assim... A gente da Educação Física, a gente... Eu sei que é bom, assim, só jogar bola, porque, como ela só faz. Mas só que ela não passa nada na sala. A gente é passado em Educação Física por presença. Um exemplo: se tiver todas as presenças, você pelo menos um 8 na média tem, que ela não passa muito trabalho na sala. Como você sabe, material, a gente não tem; a gente traz a bola de casa pra poder jogar aí. Ano passado teve essa pesquisa que o Senhor veio fazer, aí PROFESSOR fez aqueles trabalhos lá, mas aqui no colégio nunca fazem aquele trabalho, foi só porque o Senhor veio que ele pediu pra fazer. Aí... Pronto, a física que, desde que eu cheguei aqui, uns quatro anos que cheguei aqui, a física só é o que? Ir pra quadra e jogar bola; ir pra quadra e jogar bola. Só, praticamente. Só PROFESSOR que faz alguns trabalhos na sala, que ele chega lá e bota um assunto, mas PROFESSORA, nada. Não sei como é a física da tarde aqui, mas da manhã é assim. [...] Bom, o professor às vezes demora a chegar, né? Às vezes não demora a chegar, eles chegam cedo, mas como a professora, pra ficar lá na diretoria, aí demora. Quando dá mais ou menos umas 8 horas ela vai na sala, faz a chamada, manda todo mundo ir pra quadra e fica lá, só conversando, observando e os meninos ficam jogando bola lá. Aí como é as duas últimas aulas, quando acaba, a gente vai pra casa. Só... O passo-a-passo... (OSCAR)

Ééé... Na sala, a professora senta, de vez em quando ela explica sobre a física... Na quadra, a gente só faz jogar. Só tem jogo na quadra. [...] A gente chega lá, a professora conversa; se tiver que dividir em grupo, ela divide em grupo. Aí como... Os meninos ficam com um lado da quadra e a gente fica com outro. Aí a gente começa a jogar uma coisa, os meninos jogam outras... (HORTÊNCIA)

Existe tipo, a gente... “Olha, vocês pegam uma bola e vocês jogam o que vocês quiserem”. Normalmente, os meninos jogam futebol e as meninas jogam queimado. E assim vai. Quem quiser trocar de... De jogo, fica a seu critério. [...] Nessa divisão. Alguns meninos vão pra o queimado também, mas a maioria dos meninos vão pra o futebol. (JANETH)

As aulas de Educação Física aqui na escola... É, a gente chega na, na quadra... Antigamente a gente fazia... Fazia ginástica, essas coisas. Hoje em dia não, a gente joga se quiser, mas (Trecho incompreensível na transcrição) pelo dia, ééé.. Terça-feira, eu pego e vou jogar lá na quadra. Aííí... Ele antigamente fazia exercício, mas hoje em dia ele nem faz. Tipo, a gente pega a bola, começa a jogar até dar a hora da física, que a gente vai “simbora”. Não era como era antes, que todo mundo fazia, ééé... Ginástica, as coisas. Hoje em dia não faz mais. [...] É. Uma decisão do aluno, tem gente que não faz. Tem gente que fica aqui dentro da escola, andando pra cima e pra baixo, mas não quer por conta que... Na quadra tem muito marginal, tem gente que é de fora, que entra. Aí tem gente que num gosta de ficar lá. Aí por isso que não faz Educação Física. [...] Pode ficar aqui dentro da escola. (MARCEL)

Hummm... Tipo... Ééé... Isso que eu acabei de falar. É sóóó... O professor nem chegar na sala, chega. Ele sóóó... A gente é que sabe os horários da

Educação Física da gente, a gente vai, joga bola, senta... Quem quiser continuar, passar a manhã todinha, o dia, a manhã todinha, a gente passa. Não tem... Não tem essa responsabilidade, nenhuma, não (Trecho incompreensível na transcrição). Tá na quadra, assim e... (JORGE)

Bom, os meninos ficam jogando bola e as meninas, a maioria das vezes, fica sentada só lá na arquibancada. Fazer a chamada... Geralmente, quando é as últimas aulas, faz a chamada e quem quiser ir embora, vai; quem não quiser, fica lá pela quadra... Não tem mais aquela obrigação de praticar algum esporte. [...] É, futebol. (MARTA)

Ééé... São... Tipo, a maioria das sala, das turma é uma vez por semana e a gente, assim, por exemplo, ééé... Na minha sala, era uma professora. Essa professora, ela falta muito. Aí PROFESSOR acabava assumindo, pra não deixar a gente sem aula, ele dizia assim, é... "Se vocês quiserem participar, vocês vêm. Aí voc... Se vocês quiserem aula dada, tudo bem, que a professora de vocês faltaram". Aí, tipo, ele sempre chamava quando ela faltava. A maioria das vezes ela faltava, né? Como sempre. Aí ele chamava a gente pra participar. [...] A maioria das vezes ele... A gente chega lá, ele dá a bola, a gente começa a jogar. Aí tem uns meninos jogam futebol, as meninas jogam queimado, outras jogam vôlei... E as aulas de ir pra sala são raramente. É mais por época de prova. Assim, quando ele não quer passar nada na quadra, eles vão pra sala e coloca alguma coisa no quadro, pra... Só isso. Mas é raramente. (PAULA)

Na quadra... [...] É porque, vê... Os professores vão, bota uma bola lá, deixa só jogando bo... Só pra jogar bola, só. A física... [...] Sempre foi isso. [...] Esse ano não teve, não, na sala, não. Ano passado ainda teve umas duas aulas na sala. (GERSON)

A infraestrutura deficitária é percebida e sentida pelos alunos. Eles também observam e analisam a atuação docente, especialmente na hora de levantarem críticas com relação à postura dos professores, suscitando elementos de descaso, de negligência, desqualificação e certa irresponsabilidade docente com o trato da Educação Física. Longe de denunciismo, a fala dos alunos apenas responde a um questionamento em busca da verdade para além das aulas que foram observadas no trato com o conhecimento esporte, quando foram comprovados diversos elementos contidos nas falas acima.

Um destes elementos reapareceu na visão, na descrição dos alunos acerca das aulas. Os discentes explicaram como enxergavam a questão do número reduzido ou da completa ausência de meninas participantes das aulas práticas.

Bom, a gente divide a quadra mais ou menos assim, meio a meio, uma parte para as meninas jogar queimado, jogar vôlei, o que elas quiserem, e outra parte, os meninos jogar futebol. Mas geralmente, eu não sei o que é que é, mas as meninas... Antigamente, as meninas jogavam mais queimado, mas agora, não sei por que é, às vezes até alguns meninos chamam pra jogar queimado, pra jogar no vôlei, alguma coisa assim, mas

elas não querem não, participar não. Porque também tem muito pouca menina, assim, aí não tem como. (OSCAR)

É... Tem umas meninas que não gostam de jogar, aí vai pra quadra e fica sentada... É, uma das meninas. No caso, eu, eu amo jogar, ééé... Eu fico jogando, chamo algumas meninas, tem umas que vem, tem umas que não vem. Outras preferem ficar conversando, outras preferem ficar aqui dentro... E os meninos sempre participam. É difícil eles não participarem. [...] Não. Pra... Acho que pros professores, são o jeito delas por que... Chega lá... A gente chega lá na quadra, de vez em... De vez em quando não. A professora faz a ata e pronto. Já ganhou presença, a pessoa pode fazer o que quiser. Então, se não quiser assistir à aula, se você quiser ir pra casa, pode ir. [...] Eu acho... Eu... Eu acho meio que... Acho estranho, porque todos alunos deveriam participar. Não é só uns... Não é... Eu sei que tem algumas pessoas que gostam, outras pessoas que não gostam, mas eu acho que todos deveriam participar. Até porque se é aula de Educação Fís... Se fosse aula de outra matéria, todos iam participar. Então, porque Educação Física... Por que uns participam e outros não? (HORTÊNCIA)

Nunca fazem... [...] É as aulas sempre do cotidiano da gente esses anos todos. Elas vão, aí tem algumas meninas com vergonha, com vergonha. Não se sentem bem porque tem gente de fora na quadra. E também não se sentem bem porque, tipo, não tem uma aula específica só pras meninas, tipo, um jogo só para as meninas, porque eles vêm pra mandar... As meninas chegam na quadra, botam presença, umas saem e outras ficam sentada no sol quente. Fica esperando acabar a Educação Física. Aí quando dá 10 horas assim, aí manda a gente pra, pra dentro do refeitório pra lanchar. (MARCEL)

É... É... Reconheço. E... Ééé... Geralmente só quem vai mais pra quadra são os meninos. Os meninos joga bola, até as meninas mesmo jogam queimado, quem não gosta de jogar bola. De vez em quando algumas meninas também jogam, mas a maioria fica aí no pátio ou na sala mesmo, esperando dar o tempo. (JORGE)

Às vezes alguns meninos que não vão pro futebol joga queimado. [...] Não (meninas não jogam futebol com meninos), o professor fala que não pode porque muitos meninos que não são da turma tá lá, pra não machucar a gente e tal... [...] Tem umas que pede: "Professor, bora...?". Tipo: "Deixa a gente jogar também ou então fazer outra coisa". Ele: "Não... Não... Que os meninos tão jogando"... Não sei o que... "Vai acabar essa aí". Acaba que a gente fica lá sentada. (MARTA)

Os meninos falaram a partir do seu olhar e ainda do contato com as meninas. Estas, por sua vez, apresentaram seus motivos:

Não, algumas falavam assim, o contato que eu tenho com algumas, assim, elas falavam que não quer; algumas querem, mas só que não tem pessoa suficiente pra jogar e as outras falam que a bola tá desgastada, que a bola tá leve, que a bola tá isso e aquilo. (OSCAR)

"Ah, eu não participo porque eu quero conversar sobre isso"; "Ah, eu tô muito cansada"; "Ah, eu não gosto de jogar isso"... Sempre é assim. (HORTÊNCIA)

Porque não há... Não há um incentivo maior, sabe? Que tem... Algumas meninas fazem, chamam as outras, mas num tem tanto incentivo assim. Os meninos normalmente, geralmente, como nós somos brasileiros, né? É mais aquele negócio... Futebol e tal. “Ah, eu quero ser jogador”. As meninas, nem tanto (incompreensível) Algumas, né? Outras já pegam mais pesado. [...] Não... Não. É... Os meninos, eles não gostam quando as meninas, ééé... Vai jogar futebol porque “ahhh”... Dizem “Ahh, as meninas é ruim demais!”. Ainda marquei gol pra cima deles! [...] “Ah, bora jogar menino e menina, todo mundo junto”, (o professor) não incentiva muito. [...] Hummm... Assim... Numa escala de 10 a 0, eu acho que tá assim, porque se melhorasse, eu acho que... Nossa, ia mudar muito! Eu acho que muita gente até ia mudar, assim, na forma de algumas pessoas pensarem, sabe? Deixar mais, tipo... Tem gente que só quer jogar videogame e não quer ir pra parte mais, assim, realidade. Tem medo de também pra quebrar o pé, ou seja, essa coisa assim, “uai, menina não pode jogar esse tipo... Esse tipo de esporte. E só menino pode jogar isso”. Eu acho que ia mudar mais um pouco isso. (JANETH)

Tem (atividade que seja feita de forma mista), que é o queimado, que a gente... Aí os alunos, o que faz? Chama um ao ou... Aos outros. Aí, tipo, sempre vem uma menina perdida, outra. Aí a gente faz, mas ele não manda, não. [...] Era (importante que houvesse mais atividades mistas). Bem mais importante mesmo. Pra haver comunhão, pra... Aí tem menina que perde, que perde a vergonha no jogo. Tem, tem vez que tá estressado em casa, quer jogar, mas num... Não joga por medo de passar vergonha, de não saber, do povo não acolher. É por isso que só joga mais menino. (MARCEL)

Num... São... Acho que é porque elas também num... Fazem por... Como pode dizer assim? Pegar no pé também, né? Porque num... É tipo... Se quiser ir pra quadra, vá. Se não quiser... Tá entendendo? [...] Porque o certo seria, os professores... É... Como eu falei, na minha outra escola, que a gente dava aula teórica, depois a gente dá prática. (Incompreensível) da Educação Física (incompreensível). Qual era o certo? (Incompreensível) a ponte, fazer alguma coisa nesse sentido. Mas não, aqui ééé... Se você quiser ir pra prática, pode ir, mas se quiser ficar em sala... (JORGE)

Ééé... Assim, a gente não participa muito por que é como se a Educação Física só fosse um passatempo, entendeu? Tipo... É como se a gente escolhesse entre ou ir pra casa ou ir lá dar uma passadinha, como se fosse uma coisa qualquer. Então, tipo, a maioria das meninas prefere ir embora. Aí, pronto. As que se interessam, elas que gostam de jogar, passar o tempo assim jogando. É como na Educação Física é aqui. (MARTA)

Em vários momentos durante as entrevistas, tanto professores quanto alunos, mesmo sem ser solicitados, manifestaram sua forma de enxergar como a Educação Física na escola deveria ser. Especialmente no que se refere aos discentes, suas falas mostraram que eles estão cientes que esta Educação Física está longe do desejado e quais mínimas ações poderiam ser feitas para trazer a realidade para mais próximo do ideal.

Após descreverem a Educação Física da escola na atualidade, alguns alunos explicaram espontaneamente como eles acham que deveriam ser as aulas da disciplina:

Pra mim, eu acho que poderia ser diferente, né? Tendo um equipamento, a gente poderia fazer o quê? Algumas brincadeiras; circuito também, como... Só sem ser jogar bola, outras... Treinar outros esportes, não ser isso, um, o que? Um queimado, um vôlei, um... Um handebol, alguma coisa assim. Mas só, como é jogar bola, né? E também poderia ter, é... Ter aula nas salas, né? Porque... Pra gente saber mais sobre a física, sobre o mundo dos esportes, pelo menos eu acho que é isso. Eu acho... Eu vejo assim, poderia melhorar bastante coisa. (OSCAR)

Assim, eu acho que poderia ser melhor, pra ele poder interagir mais, fazer coisa nova pra gente também. Acho que mais pessoas iam se interessar pela, pela Educação Física, con... Conseqüentemente, mais pessoas vinham, éééé... Participar mais, não só ficar lá naaaa... Na arquibancada, lá, (riso) Tudo, éééé... Quietos, entre aspas, né? Conversando com outros amigos. (HORTÊNCIA)

Poderia melhorar. Poderia pegar mais no pé, poderia chegar e ensinar. Por exemplo, ninguém nasce sabendo, por exemplo, jogar futebol. Eu vejo muitas pessoas querendo aprender, mas não consegue porque tem vergonha. Aí, tipo, eles deviam ensinar isso. Deviam ensinar várias coisas, mas não, a gente só chega lá e faz. (MARTA)

Er... Era pra ser diferente. [...] É, poderia passar... Dar aula na sala... Fazer uns exercícios na quadra... [...] Eu estudo aqui desde a 3ª série. [...] Sempre a mesma coisa. (PAULA)

Estas sugestões apareceram espontaneamente durante a fala dos alunos enquanto descreviam a Educação Física da escola. Quando foram perguntados ao final das sessões de entrevistas sobre o que eles sugeririam para os professores da disciplina da escola, eis as recomendações:

Bom, acho que eu sugeri uma melhor... Uma melhora no ensino da Educação Física, mais assunto na sala pra gente poder aprender, né? Porque, querendo ou não, questões de Olimpíadas, Educação Física, assim, esportes em geral caem no ENEM e a gente nunca vê isso aqui. Aí ter que estudar isso lá na frente pra poder fazer o ENEM fica chato, né? (Incompreensível) Fica meio complicado, né? Aí eu queria, assim... Jogar bola é bom, mas só que só isso direto, assim, sem não ter nenhum conteúdo, fica chato, sabe? Não dá pra pessoa aprender direito, porque Educação Física hoje aqui a gente só vê porque é uma Educação Física aqui – escola, entre parênteses – é só jogar bola. O povo só vem só para jogar bola. Tem gente que não vem pra aula de antes, aí sai de casa com a bermuda e vem pra quadra só pra jogar bola. Aí leva presença, joga bola e volta pra casa. Só. (OSCAR)

Eu pedia pros professores exigir que todos os alunos participassem. [...] Como a gente joga queimado, aí o professor fica perto da gente, aí outras meninas ficam lá embaixo, junto. Tem umas que vão embora e na hora de

entrar pra s... Pra dentro da escola, volta e... Eu acho... Acho justo e não acho, né? Porque é uma vontade delas e cada uma tem sua vontade de fazer o que quer, ninguém é obrigado a assistir aula. Aí eu fico meio que confusa porque é um direito delas e não são. Porque se é Educação Física, todo mundo tem que participar; quando tem menina que não gosta de jeito nenhum. “Não, não vou pra Educação Física. Vou embora”. (HORTÊNCIA)

Hummm... Trazer novos jogos. Assim, tipo, sei lá... Naquele país existe um jogo tal. A gente poderia fazer isso aqui também. Trazer cultura de outros países pra cá ou até mesmo, tipo, “ah, tão inventando um jogo agora”, ou um... Um teste físico, algo do tipo. Às vezes tem competições assim, ééé... Um grupo, separa um grupo de pessoas contra um outro grupo de pessoas, ou até mesmo trazer aquelas brincadeiras de infância da gente, que a gente poderia relembrar e também se divertir. (JANETH)

A sugestão é que, tipo, eles incentivassem mais os alunos, puxassem, porque eles... Ele não chega na sala. Tipo, ele já vai diretamente pra quadra, do que ele chegar na sala, ó, “Bora assim, hoje vai ter uma dinâmica que a gente vai fazer com vocês”. Eles também interagissem com a gente, fazer assim, “Bora fazer ginástica”, é bem importante... Ensinar porque, tipo... Sendo que já vai diretamente sem fazer exercício nenhum, jogar bola, a gente pode ter alguma coisa nas pernas, no braço, algum problema de coração, essas coisas... Tem que fazer ginástica antes. Ensinar, tipo, “Ó, hoje vai ter um, um jogo só de meninas e outro só de meninos. Hoje vai ter meninas com meninos”... Participar, interagir com a gente. (MARCEL)

Assim, mais... Aquele negócio de aula prática, aula teórica; procurar mais esportes pra gente fazer; se interessar mais, tá entendendo? Ééé... Correr atrás dos alunos eee... Procurar mais atividade pra gente fazer, porque a gente só jogar bola, a gente... (JORGE)

Bom, eu daria que, como a escola tem o campo e a quadra, podia dividir: os meninos que quiser jogar futebol, jogava no campo e a quadra ficaria livre pra outros esportes; queimado; A-B-C-D; vôlei... (MARTA)

Se for por causa de algum objetivo, foi porque, causa do... Por causa do... Não sei, como um plano B, como se fosse um segundo plano. É... Eles tão agindo como se fosse um segundo plano, como se fosse por fazer. Agora, se eles fazem porque gosta, eles deviam pegar mais no pé dos alunos, chamar, insistir. Né só colocar uma coisinha lá, mesmo com alguma intenção, é complicado. Eles botam 10, 9... Às vezes, aluno, meu Deus, que nem chega lá! Eles deviam, eles, pegar mais no pé, ter mais responsabilidade com aquilo que eles gostam. [...] É porque a gente tem uma aula só por semana, entendeu? É uma aula por semana. Aí, tipo, por exemplo, ééé... Tem vez que o professor tá com alguma coisa, doente, aí passa o que? Quatro a cinco semanas, às vezes menos. Mas outras vezes é bem mais. (PAULA)

Ainda que não houvesse propostas curriculares para a Educação Física na escola, as sugestões dos alunos seriam suficientes para uma considerável transformação na prática pedagógica da disciplina em uma escola onde as aulas se configurem como acima descrito. Porém, as recomendações dos discentes coincidentemente encontram respaldo não somente nas propostas curriculares vigentes, mas também nos princípios para uma boa gestão pessoal e escolar nos

tempos atuais. Ampliação das dimensões dos conteúdos, indo além do meramente procedimental, com a realização de aulas teóricas; diversidade e sistematização do conhecimento; maior exigência e controle da participação dos alunos por parte dos professores; otimização do uso dos espaços físicos da escola; incentivo aos alunos; evitar faltas ao trabalho e encarar a profissão com mais dedicação: todas estas ações seguramente promoveriam mudanças qualitativas na prática pedagógica da Educação Física, onde cabíveis.

Quando perguntados ao final das entrevistas se gostariam de registrar suas últimas palavras nos encontros, alguns alunos seguiram nas mesmas linhas de sugestões acima:

Bom, eu queria, assim, que o colégio da gente tivesse uma melhoria na Educação Física, porque é muito chato só jogar bola, sem você ter um aprendizado maior. Porque, eu sei que a gente já força a mente pras outras matérias, mas só que também Educação Física num... Forçar a mente, assim, nunca é demais, sabe? Pra, pra aprender alguma coisa, assim, em relação a aprender, forçar a mente nunca é demais. Eu queria que tivesse uma melhora nisso; que mandasse professores mais adequados, assim. Não dizendo que esses não são adequados, mas eu acho que o padrão que a escola, hoje, pra eles fazer foi só esse. A escola não se interessa em mandar ele botar assunto na sala, é... Fazer algum trabalho, não sei o quê. Eles só mandam pra quadra pra jogar bola, só é jogar bola e dar presença e todo aluno passa, nenhum aluno fica em recuperação, nem reprova. Só reprova se faltar às aulas, mas se tiver presença, passa. Só queria que tivesse uma melhora mesmo. [...] Porque só é vim pra aula e jogar bola, que é praticamente, assim, jogar bola, a gente poder jogar bola a qualquer hora, né? Uma, assim, uma... Vamos dizer, um joguinho na rua perto de casa, um campinho que faz de areia, assim... Jogar bola, a gente pode jogar a qualquer, qualquer hora. A física, porém, da escola pode ser algumas vezes só jogar bola, mas também tem que ter um conteúdo em cima, pra gente poder aprender mais, sabe? Sobre os esportes... [...] é a mesma coisa (o jogo na escola e o jogo na rua), porque, assim... O professor tá lá, mas o professor não supervisiona nada. Regras, vamos dizer assim, regras, aaa... O básico do futebol, né? Falta, não sei o quê, não sei o quê, mas regra mesmo, não entende nada. É só o quê? Você chega, você bota o seu time e joga. Aí espera outra; bota o seu time e joga; só. Não tem nada demais, não. É igual à gente... Pelada na rua, só. (OSCAR)

Ahh, sim. É... Pros professores de física, que tentem incentivar mais os seus alunos, porque isso é muito importante, a Educação Física é muito importante pra todos, não só pra saúde, mas também pra a gente se divertir. Eu acho que isso é essencial e também incentivar... Incentivem mesmo, tragam coisas novas, pesquisem coisas novas e quanto mais incentivarem, mais pessoas vão ver, "Olha, aquela matéria ali é muito boa. Eu quero seguir ela futuramente". Eu acho que isso ir... Iria incen... Incentivar muitas pessoas a praticar mais esportes físicos. (JANETH)

Só que... A Educação Física da escola podia melhorar questão até de... De aprendizagem, assim, tipo tirar uma aula pra dizer "Não, essa aqui vai ser na sala, que eu vou falar como surgiu, pelo menos, a Educação Física" ou algo do tipo. Não só levar a gente pra quadra e os meninos jogar e a gente ficar lá sentada esperando a boa vontade de alguém de outra turma vir pra

completar o time de queimado e tal. Pronto. Às vezes é até bom e tal, porque a pessoa tá cansada, mas tipo, se eu estou vindo pra escola, é porque eu quero estudar, eu quero aprender sobre a Educação Física, da aula... [...] (Na sala de aula) Só às vezes, quando tá chovendo, assim. Aí o professor fica na sala, mas ele deixa a gente livre. Aí geralmente o pessoal joga dominó. [...] É (durante a aula), porque não tem assunto, que ele não dá. (MARTA)

Mais uma vez, escuta-se sobre demanda por pluralidade de conteúdos e sua sistematização; necessidade de aulas teóricas, superando as aulas meramente procedimentais; incentivo e controle da participação dos alunos e atuação profissional com maior afinco. Diante da realidade observada, não se pode negar que são recomendações pertinentes e cabíveis ao cenário estudado, considerando-se, obviamente, as limitações impostas pela realidade concreta.

Os alunos mostraram que o professor não tem tanta razão quando afirmou que a maioria dos alunos gostam da Educação Física. O Quadro 12 abaixo mostra quais foram as disciplinas citadas como preferidas pelos entrevistados:

Quadro 12 – Disciplinas por ordem de preferência para alunos entrevistados

Alunos	Disciplinas preferidas		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Oscar	Matemática	–	–
Hortência	História	Geografia	–
Janeth	História	Português	Educação Física
Marcel	Português	Educação Física	Artes
Jorge	Educação Física	–	–
Marta	Filosofia	–	–
Paula	História	Educação Física	–
Gerson	Matemática	Educação Física	–

Fonte: Autor (2017)

A Educação Física é mencionada entre as três disciplinas preferidas da maioria dos alunos, mas somente para um deles ela se situa como primeira na ordem de preferência. Além das razões já explicitadas nas falas dos alunos, provavelmente contribui para isto a forma como eles enxergam a importância da disciplina, diferindo bastante do olhar do professor:

Rapaz, eu acho que a aula de Educação Física na, na importância, assim... Eu acho que a gente... Como a gente passa a semana toda, assim, centrado, assim na aula, só focando a mente, só trabalhando a mente, a

Educação Física vai trabalhar o corpo, a mente também, mas trabalha bastante o corpo. E como a gente passa, assim, metade do dia sentado, vamos dizer, é bom, assim, você dar uma... Vamos dizer assim, tipo (incompreensível) uma espreguiçada. Ir pra casa, fazer uns... Alguns trabalhos que ele passa lá, jogar bola... Pelo menos diverte e distrai a mente. (OSCAR)

Assim, entre... Eu não sei explicar direito. É... Não sei explicar. [...] Ééé... É bom, né? Pra gente também, porque a gente... É... Deixa eu ver como é que eu tenho que falar... [...] É... Sei lá, mas eu acho importante pra gente. Até porque a gente faz um exercício aqui, um exercício ali... (HORTÊNCIA)

Hããã... Eu acho que estimula oooo... O aluno a ter, assim, pelo menos ummm... Ummm... Uma coisa mais, assim, na escola, sabe? Poder se divertir na escola, não só... Só estudar, aquele negócio tradicional. Acho que isso quebra um pouco pra pessoa também se divertir, também fugir um pouco das... Um pouco das matérias (riso). (JANETH)

A importância é mostrar para o povo pra exercitar, porque tem gente que até hoje que não faz. “Ah, eu sou gordo, não vou fazer Educação Física porque eu não posso correr”, que não sei o quê. Até pro bem estar, né? Porque antes de a gente começar a Educação Física, a gente faz um exercício pra gente exercitar, brincar, se divertir. É muito importante no dia-a-dia, até pra... Até porque é um exercício pra gente, pra tipo, pra o bem da saúde, o bem estar. (MARCEL)

A importância da Educação Física pra mim ééé... Sss... Saúde. Quer dizer, era pra ser saúde, né? Mas, assim, hoje em dia depois do... Eu acho que, principalmente aqui nessa escola, num... A Educação Física é ir pra quadra jogar bola. Acho que era pra ser mais explicando sobre o corpo, sobre... Ééé... O que é bom pra nossa saúde, mas hoje em dia, não. Principalmente nessa escola, não sei nas outras... Eu só estudei nessa escola só, do governo, eee... Pelo menos nessa escola, a gente... A Educação Física da gente é ir pra quadra e jogar bola. (JORGE)

Se exercitar, assim, porque a gente precisa disso pra saúde, né? (MARTA)

Eu acho que Educação Física é o bem estar. Tipo, é um... É ummm... Ééé... É uma coisa que a gente tem que se movimentar... Ééé... Praticar esporte... Tem gente que descobre seu esporte fazendo esses tipo de educação. É isso... Pra mim é tipo como se fosse uma base de exercícios eee... Ééé... A gente se... Ééé... Brincar commm... Com as pessoas da nossa sala, nossos colegas, é isso, pra mim é isso. É mais pra fazer esporte. Eee... Se movimentar. (PAULA)

(Longa pausa) Eu não sei... [...] Eu não vejo interessante. (GERSON)

Quebra da rotina estressante de estudos; distração; exercícios físicos; diversão; saúde; bem estar; praticar esportes: para os alunos entrevistados, a importância da Educação Física se resume a isto. Não era de se esperar algo diferente diante da forma como a disciplina é conduzida na escola e da ausência de discussão e participação dos alunos no planejamento da mesma, somado ao desconhecimento das propostas curriculares estaduais para a Educação Física, conforme já demonstrado nas seções anteriores. Tudo isto serve para manter viva a

condição já criticada por Bracht (2000/2001), Ayoub (2003) e Melo e Ferraz (2007) de falta de legitimação da Educação Física na escola.

Por falar em legitimação da disciplina, um processo que depende de outros atores além dos professores, como, por exemplo, a gestão escolar, aqui também vale trazer o olhar dos alunos sobre a relação da direção da escola com a disciplina Educação Física.

Eu acho, assim... Pra variar, assim, eu acho que é muito mal, sabe? Eles não dão a mínima pra comprar... Pronto, ano passado mesmo, quem comprou a bola foi os próprios professores, pra gente fazer Educação Física. Teve uma gincana aqui no colégio, que é os jogos escolares, que eles fizeram rifa e deram a gente pra gente vender, pra gente arrecadar dinheiro pra poder comprar os equipamentos, porque senão não ia ter. Aí compraram bola, compraram não sei o que, mas do ano passado pra cá, não vi mais essas bolas, não sei se tá guardada pra essa próxima gincana, mas até agora não vi, a gente que trás de casa mesmo. Acho que a diretoria é muito relaxada com a Educação Física. [...] Não, nunca (prestam conta das ações). Eles só falam assim... Raramente eles falam assim, é... “O governo não mandou verba”. É sempre as fala que eles fazem... Que eles só têm essa, diz que o governo não mandou dinheiro ainda; que, vamos dizer assim, que o governo não quer dar o dinheiro; eles falam isso só. (OSCAR)

Eu não... É... Na minha opinião, eu acho que eles não acompanham a Educação Física. [...] É, deixa... É pro professor e pronto. O professor fica responsável, ‘cabou a... Educação Física e pronto. [...] Eu não sei, mas eu acho que não tem esse... Eles não exigem nada do professor. Eu acho que não. (HORTÊNCIA)

Assim, eu acho que eles se esforçam um pouco, mas deveriam se esforçar mais, porque eu acho que isso ia mudar muito a realidade de muitos jovens por aqui, porque eeee... Tem muitos jovens que já se interessam por outras coisas, por drogas, essas coisas assim, e se interessar por alguma atividade física, seria bem melhor. Eu acho que, é, distrairia mais a cabeça dele, não só foco no negócio ruim, que é ruim pra ele com certeza, mas com uma coisa que é benefício não só pra ele, mas pra família dele, pra não ficar se preocupando com ele, eu acho que seria bem melhor. [...] A colocar mais, assim, “olha, vocês deveriam trazer mais ideias, sabe? Não só da direção, mas também dos... Dos professores. Mais ideias, assim, inovadoras. Acho que poderia fazer isso e aquilo, como ummmm... Um incentivo mais pras pessoas, ééé... Participarem da aula. (JANETH)

Eu acho que não investe, não, porque... Ééé... A gente às vezes tem... Tem... Tem bola... As bolas rasgadas, furadas... Tem vez que a gente não pode jogar porque as bolas estão furadas, estão rasgadas, não tem bola ou perdeu. Aí a Educação... Se a diretoria se importasse muito com a Educação Física, ela compraria ou falava com o governo para ajeitar, para... Se tiver que a gente fazer Educação Física, que é o... É o povo besta da gente, mas ela não se importa mesmo, a direção. (MARCEL)

Assim... Éééé... Acho... Como eu posso descrever? Numa palavra só é relaxamento. Porque no ano passado teve a gincana, a gente entrou num (incompreensível). Pedir... Ééé... Como é que se diz? Tem campeonato de futebol, de queimado... Quando deu a ch... A... A... A cheia, ééé... Os professores mesmo teve que fazer... Ééé... Uma cota entre eles. E os

alunos também, teve que vender rifa pra arrecadar dinheiro pra comprar material. Comprou cone, bambolê, bolas eeee... Os menino.. A gente, quando a gente tá fazendo Educação Física, a gente que traz as bolas, porque num tem bola na escola, não. [...] Eu não percebo (ações para melhorar), não. [...] Nunca chegou a fazer isso (reunião de prestação de contas), não. [...] Seria muito importante. [...] A gente cobra pela falta do... Da bola, tá entendendo? Falta dee... De bola de... Porque a quadra, tá faltando cobrir ela, porque do... Do lado de lá, onde tem o canal, a bola sempre passa e... Fica batendo no canal porque não tem a rede, não tem a rede de proteção. Aí a gente cobra sobre essa rede, sobre as bolas que não tem, que a gente tem que tá trazendo de casa. [...] Nenhuma. Até agora, nenhuma (resposta) (JORGE)

Bom, eu acho que a direção também devia se envolver nisso e se esforçar um pouquinho pra melhorar, né? Tipo, tudo pra melhoria da Educação Física. [...] Não (tem reunião), com os alunos, não. [...] Só às vezes, assim, tem reunião com os pais, mas nem todos os pais vêm. Minha mãe veio uma vez, mas ela disse que não vem mais, porque disse que é tanta gente que não dão, não deram nem atenção pra ela. Ela veio só, ficou só olhando só o problema dos filhos dos outros... Aí ela nem veio mais. (MARTA)

Eu não sei, porque, tipo, quando a gente teve a enchente aqui, a gente perdeu muito material. A gente perdeu bola, bambolê, várias coisas. Aí eu não sei se o dinheiro recuperou tudo isso porque ninguém soube falar, entendeu? Ééé.. E sobre a responsabilidade, eu acho que deveriam pegar bastante no pé de alguns professores, é... Porque faltam muito, entendeu? Ééé... Não é só faltar uma semana, duas semanas; é faltar direto, direto mesmo. A gente até nota sem... Sem ter feito nada. [...] Na Educação Física. [...] Ahhh... É... Eu, claro, vou achar bom, né? Ganhar nota sem, sem ter feito nada, mas eu acho também uma irresponsabilidade, porque como eles como professor, se eles fazem Educação Física, eles fazem porque gosta. Então, o direito deles é pegar no pé dos alunos, chamar pra Educação Física, seria... É... Fazer várias coisas. (PAULA)

É. Deveria participar mais. [...] Investir. Não tem nem bola aí, manda os alunos trazer de casa... (GERSON)

Somente uma das falas reconhece um certo esforço da direção da escola, enquanto os demais discursos são de crítica à gestão. Um dos alunos destaca aspectos de cunho pedagógico, mas a maioria sente mesmo o descaso com relação à falta de material para a Educação Física. Isto reforça o discurso de lamento dos professores no que se refere à precariedade da infraestrutura física e material e na influência que esta carência exerce na qualidade da prática pedagógica. Mas muito além, as falas dos alunos mostram que, mais importante que o investimento material é o investimento em acompanhamento pedagógico por parte da gestão escolar. O distanciamento observado mostra os efeitos agravantes sobre a ação docente e, conseqüentemente, sobre o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física, em especial quanto aos casos extremos quando não há ensino e, por isso, tampouco há aprendizagem, mas simplesmente a prática pela prática e ainda para uma parte do coletivo discente.

4.3.2 Questões didático-metodológicas acerca da ação do docente

Durante as entrevistas com os discentes, foi perguntado inicialmente quais os conteúdos foram ministrados nas aulas de Educação Física no ano passado:

Lembro... Ééé... Acho que não lembro de nenhum. Não, não lembro de nenhum. (HORTÊNCIA)

Ahhh... No ano passado não teve... O único que... O único ano teve trabalho de física foi a 5ª série e a 6ª. Os outros foram mais assim ao ar livre, assim. E também tinha algumas vezes que ele fazia alguns jogos. Aí a gente interagia mais. [...] Hããã... Futebol... Corrida... "Xô" ver... Tinha também, humm... Nossa... Não tô me lembrando agora (riso, ligeiramente constrangida)... Mas sempre pro lado do futebol, corrida e também ciclismo. [...] Porque foi bem muito rápido. (JANETH)

Fala sobre mais futebol... Ééé... Handebol, um bocado de coisa. Falou o que era Educação Física, qual era a importância... Só botava isso. (MARCEL)

Nenhum... Nenhum. Nummm... Num tem nada em sala, não (JORGE)

Queimado, ABCD, só... (MARTA)

(Longa pausa) Me esqueci... [...] Só o jogo (futebol) (GERSON)

Longe de ser um caso de amnésia generalizada, o esquecimento ou a dificuldade de lembrar dos conteúdos ministrados se deve ao fato da pouca ou nenhuma fixação dos mesmos na memória dos alunos, muito provavelmente causada pela limitação quantitativa e quase nenhuma diversidade nos conteúdos abordados durante o ano. Não foi possível comprovar este fato, já que as observações feitas na escola não duraram o ano letivo inteiro, mas as respostas dos alunos sugerem tal razão, como também o que foi testemunhado na própria unidade didática observada.

Ainda sobre o assunto, foi perguntado aos alunos se os professores ministravam aulas sobre o conteúdo esporte e em caso positivo, como isso era feito:

Somente futebol. PROFESSOR, uma vez, assim, ano passado; foi, ano passado, ele passou dois textos na sala falando sobre os esportes, os esportes de antigamente, as Olimpíadas e a das atual, que ele pediu pra gente fazer um trabalho. Mas isso foi só isso, com ele. Foi na segunda unidade do ano passado. (OSCAR)

Às vezes sim, às vezes não. [...] Ééé... Até porque a gente só... Ééé... Para as meninas e os meninos... E os meninos só jogam futebol e as meninas só

jogam queimado. A gente nunca muda. Sempre “Ah, vamo brincar de outra coisa” ou senão, a gente mesmo inventa uma brincadeira e começa a brincar. (HORTÊNCIA)

Como eu já tinha falado, acho que só houve isso na 5ª e na 6ª série, que foi quando eles passaram um trabalho eeeee... Prova. [...] Aí foram os únicos anos, assim, que eu tive alguma matéria de Educação Física. [...] Tem. (JANETH)

Abordam o conteúdo esporte. [...] Ééé... Esporte, ele só... Ele só... As aulas que ele fazia, sóóó... No esporte, ééé... Esse jogo, o jogo do futebol e o jogo coisado. Pronto, não fazia na... Teve um... Anos atrás ele fez um jogo, tipo, de bola, que a gente jogava um no outro e assim ia, só pra divertir com a escola toda, mas passou os anos assim, fizeram mais nada não. [...] É por aí... Eles ficam conversando lá e a gente faz. (MARCEL)

Não, abordam não. É só aquele... Aquele negócio que eu te disse: sai pra quadra, deu o horário da... Do... Da física da gente, a gente volta pra sala. Só. [...] A gente que faz... Ééé... Os professores arrumam umas bolas... Quem quiser, vai jogar futebol; quem não quiser, vai jogar queimado, alguma coisa assim... [...] Não (há outras modalidades)... É só isso. (JORGE)

Não, eles só dão a bola assim: “Ó, vai brincar”. Se a gente for brincar, a gente pega a bola. Se não for, a bola fica lá e tal. Eles não exigem nada. (MARTA)

Não. Assim, só PROFESSOR que às vezes explica alguma coisa assim, dizendo que a gente, tipo... Alguma coisa do futebol, por exemplo, o menino faz isso, ele “Não, é assim”. Mas rápido. Num... Coisa nada, não. (PAULA)

Não. (GERSON)

Como se pode ver, as falas dos alunos contradizem a abordagem descrita na fala do professor. Isso por si não contesta o entendimento do docente sobre o esporte. Todavia, se o mesmo enxerga o esporte como descreveu, é correto dizer que não consegue abordar o conteúdo dentro desta maneira, deixando visível para os alunos e para quem os ouve uma Educação Física permeada de falhas metodológicas que há muito se tenta sanar, inclusive por meio das proposições curriculares estaduais do presente.

É importante recordar que a professora levantou a questão do planejamento da disciplina de Educação Física, afirmando que, junto com o professor, tomam por base os PCPE e ainda mencionando a participação dos alunos no que ela chama de “processo de elaboração dos conteúdos”. Entretanto, principalmente sobre esta última parte, não é o que acontece na realidade, segundo os alunos:

Não. Ele só larga a gente lá na quadra e faz assim, ó: “Faz o que vocês quiserem aí”. (JANETH)

Não. Eles só faz chegar, pronto, no dia, chega na quadra, dá a bola a gente e a gente começa a jogar. Só isso. Ele não planeja nada não. (MARCEL)

Não, não... (JORGE)

Não. (MARTA)

Não. (PAULA)

Não. (GERSON)

Vale destacar ainda que alguns dos discentes creem que seria importante se esse planejamento acontecesse para a disciplina de Educação Física:

Era. Seria bastante importante também uma aula, né? Pra gente saber mais o que a Educação Física é importante no dia-a-dia, saber como é, né? (MARCEL)

Era bom, era bom. Era... Assim, não só com Educação Física, mas acho também em ou... Outras... Outras matérias. É bom ou... O professor também tá discutindo com o aluno, debatendo alguns assuntos com... Porque geralmente o professor chega na sala, passa tarefa, passa trabalho, escreve alguma coisa e sai. Num... Num tem aquele, aquelas coisa de ficar discutindo, o professor... (JORGE)

Seria, seria.
(GERSON)

Garantir aos alunos a participação no processo de planejamento da disciplina ou, no mínimo, o conhecimento prévio da proposta curricular para a Educação Física é materializar a dialogicidade e reconhecer a importância das contribuições que podem vir a partir do olhar dos alunos, a quem se destina o processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, permite-lhes acompanhar o cumprimento do que estava planejado inicialmente para que não lhes seja negligenciado nenhum conteúdo a que tem direito e que constava no plano preliminar. Feito isto, poderiam ser minimizadas as vezes em que o conteúdo previsto deixou de ser ministrado, conforme a análise documental mostrou.

Entretanto, o conhecimento da proposta curricular por um dos professores e o desconhecimento por outro numa mesma escola acaba denunciando, no mínimo, a falta de diálogo sobre o tema entre os colegas de trabalho, tendo diretas consequências no trabalho pedagógico realizado na escola. Se os professores desconhecem as propostas, é natural que seus alunos tampouco tenham ciência da existência das mesmas:

Não. Eu nunca vi... Não (riso). [...] Não, não... Nem sabia da existência disso (riso).
(JANETH)

Não... Não, nunca. Nunca chegou aqui pra gente, não. [...] Não apresentam, não.
(MARCEL)

Não, não...
(JORGE)

Não. Nunca nem ouvi falar.
(MARTA)

Não. [...] Não. Se apresentou, eu não me lembro. Mas provavelmente não.
(PAULA)

Não.
(GERSON)

Sendo questionado o conhecimento do aluno acerca dos conteúdos de aula até mesmo a compreensão do professor sobre a proposta curricular em que tais conteúdos estão dispostos, foi possível constatar um descompasso entre o currículo como documento e o currículo como ações dos sujeitos. Diante disto, cogitou-se acerca das eventuais mudanças que poderiam ser produzidas na Educação Física escolar após a chegada das então recentes proposições curriculares. Assim, questionou-se aos alunos se eles observaram alguma alteração na forma como a disciplina foi conduzida nos últimos quatro anos, período em que entraram – e ainda continuam – em vigor os PCPE. Eis as impressões dos alunos:

Num... Sempre, dele... Pra mim mesmo, não sei pras outras salas, mas pra nossa sala mesmo, que eu estudei aqui, foi sempre da mesma coisa. Sempre, mas porque foi eles sempre os mesmos professores, nunca mudou, que eu saiba. Aí sempre foi a mesma coisa. Só levar pra quadra e jogar futebol, só. [...] Não, só futebol mesmo que a gente fez, só. [...] O ano todo, só isso. (OSCAR)

Não. [...] Foi sempre do mesmo formato. (HORTÊNCIA)

Não, não. Sempre foi assim. Alguns mudavam porque tinha que passar trabalho e prova, mas sempre nessa base, assim. (JANETH)

Era... Veja só, antigamente ele fazia assim... Antigamente ele dava uma aula na quadra e a outra Educação Física no quadro, pra gente saber o que era Educação Física, esporte, futebol, handebol... Ele dava tudo. Mas hoje em dia ele não passa nada no quadro. Só vai pra quadra, a gente faz um exercício, uma prova, um teste de Educação Física, pra gente saber mais... [...] Há uns cinco, seis anos atrás. [...] É, hoje não. Hoje é só fazer... Só ginástica mes... Ginástica não, só ficar jogando queimado, ABCD ou senão futebol. (MARCEL)

Sim, porque quando a gente era menor, eles tinham aquele... Mais cuidado, mais exigência... Exi... E-xi-gên-cia... Tipo, eles davam uma bola e diziam "Não, aqui é a área deles, dos pequenos. Eles têm que brincar e tal". Aí quando a turma ficou maior, parece que foi caindo mais. [...] Eles não puxam tanto. (MARTA)

Rapaz... Eu acho que sempre foi a mesma coisa. É, foi sempre a mesma coisa. Não, teve alguma mudança sim, porque antes, no começo, a gente participava mais da Educação Física. Aí agora não... [...] É, quando a gente era menor, a gente participava mais, se interessava. A gente até torcia mais pela Educação Física. Mas agora não, agora a gente tá meio que desinteressado. A gente prefere largar cedo do que ir pra Educação. [...] Eu acho que os dois mudou, a gente e... Ééé... Acabou desinteressando mais pela Educação Física, deixando de lado. E os professores, é como se eles tivessem, como se dando o ritmo pra gente. Como se ele... Ele chegou lá na sala, às vezes mal chegam, eles só... De ir lá no horário, porque a Educação Física, a gente só vai se a gente quiser. Então, foi tipo como se fosse desinteresse dos dois lados. [...] Não, porque o ritmo é sempre o mesmo, entendeu? Tipo, é só, por exemplo, lá uma vez no ano o professor vai na sala, escreve alguma coisa no quadro, explica, dá o assunto e pronto. A Educação Física é sempre uma vez na semana e olhe lá. Se o professor faltar, aí outro assume e é isso. A gente falta quando a gente bem quer, a gente só vai quando a gente quer e é isso. [...] É... PROFESSOR, ele não... Assim, eu nunca vi ele faltando não, porque, aliás, ele não é nosso professor. Nosso professor era PROFESSORA. Eu não sei se ela ainda é ou não é, mas acho que ela ainda é. Pra ver a falta de interesse (sorrindo), eu nem sei. Aí... Ela falta, ela falta bastante. Ééé... É sempre alguma doença, alguma coisa assim, tá doente, é porque aconteceu alguma coisa. Eu não tô questionando ela, mas ela falta bastante. (PAULA)

Metade dos alunos entrevistados não consegue enxergar mudança recente na Educação Física na escola. A outra metade até observa que houve mudança, destacando o caráter de piora na forma como a disciplina agora é conduzida em comparação com o passado recente. Abandono das aulas teóricas, diminuição na diversidade dos conteúdos abordados, participação dos alunos de acordo com suas vontades e aumento das faltas dos professores ao trabalho: retrato de uma Educação Física que demanda muito mais do que novas proposições curriculares para ser alterada.

Por falar em alterações, na tentativa de permitir uma análise mais completa acerca da hegemonia do esporte na Educação Física escolar, perguntou-se aos alunos se eles tinham aulas dos conteúdos Jogo, Ginástica, Luta e Dança. O Quadro 12 a seguir, preenchido com trechos literais das falas dos alunos, dá um panorama da Educação Física no contexto pesquisado:

Quadro 13 – Ocorrência dos temas da cultura corporal e classificação de importância e engajamento por parte dos alunos entrevistados

	Jogo	Lutas	Ginástica	Dança	Seria importante? Você participaria?
Oscar	Não, a gente não teve.	Não, não teve também.	A gente teve...	Também não, a gente não teve.	
Hortência	Já, algumas vezes.	Não.		Já.	Acho.
Janeth	Já...	Não... Não... Não.	Sim. Sim.	Não. (Riso)	
Marcel	Teve... Jogos, teve.	Não, também não.	Não. Não.	Teve também não.	
Jorge	Hummm... Não.	Não.	Também não.	Não, também não.	Seria... Muito, muito importante. Com certeza. Eu particularmente participaria.
Marta	Não.	Não.	Não.	Não.	
Paula		Não...			
Gerson	Teve não.	Não.	Também não.	Teve não, também não.	Seria. Participaria.

Fonte: Autor (2017)

4.3.3 Formação discente para além do esporte como conteúdo curricular

As observações das aulas revelaram o ambiente onde elas aconteceram como um local inseguro, a ponto de se levantar a suspeita do uso de drogas, o que foi confirmado pela fala de professores e alunos. É bom lembrar que em vários momentos durante as aulas foi possível ver que as arquibancadas da quadra, em diferentes momentos da manhã ou tarde, eram ocupadas por homens adultos do entorno da escola, que entram saltando sobre o muro ou mesmo pelo acesso principal da instituição e se dirigem à quadra. Normalmente em duplas ou pequenos grupos de três ou quatro, eles ocupam as arquibancadas para fazer uso de uma substância que, pelo odor característico e pela forma de uso, muito provavelmente se tratava de maconha. Faziam isso sem qualquer pudor ou medo de represálias, às vezes enquanto aguardavam para utilizar a quadra para jogar futebol ao final do turno da manhã ou da tarde. Esta insegurança que atinge a escola também é sentido por alguns alunos, influenciando na relação deles com a prática da Educação Física:

Ééé... É. O problema é que eu não frequento muito. Por quanto assim da quadra, que não é tão... É um lugar meio com insegurança, entende? [...] É porque a quadra é um lugar, aqui, público, todo mundo pode entrar e sair. Aí tipo já aconteceu vários assaltos por aqui. Aí tipo fica meio que risco a pessoa, é, sair e acabar sendo assaltada aí na frente. E também a maioria dos professores, eles faltam. Eee... A gente acaba fazendo Educação Física só por fazer. Aí a gente prefere largar do que frequentar.
(PAULA)

Como foi possível ver nesta última seção, os alunos da escola tem um olhar bastante crítico em relação à disciplina Educação Física e as questões que a permeiam. Eles sabem e sentem a precariedade da infraestrutura na qual se inserem e o quanto isto influencia na qualidade da prática pedagógica. Reconhecem ainda que pouco é feito pela gestão no que se refere à superação desta questão e ainda que sejam privilegiados pela postura dos professores com relação à permissividade no cotidiano da disciplina, afirmam que prefeririam que um pouco mais poderia ser feito pelos docentes para demandar e incentivar mais a participação dos alunos nas atividades, cuja carência de diversidade é notória.

Como se não bastasse o dano que tanta precariedade pedagógica possa causar, a disciplina Educação Física se relaciona com outras ameaças relativas às questões estruturais e organizacionais. A ocupação da quadra por adultos alheios aos corpos discente e docente e o uso de drogas por alguns desses encerra um cenário de abandono pedagógico, principalmente por parte do Estado, que tem por dever legal, moral e ético de cuidar das suas escolas e seus componentes físicos e humanos.

Encaminhando para as conclusões, observa-se que tudo isso reforça a tese de que as recentes proposições curriculares para a Educação Física em Pernambuco são reconhecidas como avanços no campo da superação dos obstáculos impostos à prática pedagógica desta disciplina na escola. Porém, a própria escola mostrou que tais propostas não foram suficientes para construir a Educação Física que elas mesmas, bem como todos que prezam por uma prática de qualidade, esperam alcançar.

CONCLUSÕES

Buscando uma superação dos constantes obstáculos enfrentados pela prática pedagógica da disciplina curricular Educação Física na escola, as OTM inicialmente se revelam em acordo com a demanda histórica, não sendo imposta, como uma produção descontextualizada, por órgãos gestores, mas sim tendo sido construída por meio de um trabalho coletivo e participativo envolvendo esta entidade, juntamente com professores da comunidade acadêmico-científica e principalmente professores atuantes na rede pública de ensino local a partir das suas expectativas e demandas.

Estes professores e a Educação Física em Pernambuco, puderam, então, dispor e usufruir de uma proposição curricular que traz conhecimentos que deveriam ser apropriados pelos alunos do ensino fundamental ao médio. Definidos, organizados e sistematizados pelo coletivo em uma obra palpável, tais conhecimentos são apresentados por meio de uma orientação – como o próprio nome da proposta sugere e ela mesma explica em seu interior – sendo passíveis das alterações necessárias a partir do bom senso e do olhar crítico do professor, provocado pelo contexto em que ele, seus alunos e sua escola se inserem. No entanto, contraditoriamente, apesar de ser fruto de um processo de construção coletiva, a proposta em momento algum traz expresso em seu texto questões sobre o planejamento participativo por parte do professor na atuação em sua escola. Há que se destacar, porém, que em diferentes trechos do documento é mencionada a participação do aluno na organização de eventos e festivais na escola, deixando implícita a necessidade de um planejamento participativo que envolva corpo discente, professores, gestão escolar e até a comunidade.

Ainda no que se refere às lacunas deixadas pelo documento, não se vê no texto das OTM as palavras autonomia e interdisciplinaridade. Tal fato, dissonante das recomendações curriculares nacionais e da literatura sobre a prática pedagógica da Educação Física na escola, vindo isso a ser alterado apenas nos PCPE, onde são feitas menções à necessidade de se desenvolver tais elementos, registrando um avanço desta recente proposta em comparação à precedente.

Os PCPE também avançam com relação às OTM no que se refere à preocupação com a explicitação das concepções que os fundamentam. Baseando-

se no paradigma crítico-superador trazido pelo Coletivo de Autores, obra que serviu como inspiração histórica e constante das anteriores proposições curriculares para a Educação Física em Pernambuco, os PCPE cumprem a função de formação continuada ao explicitar as suas bases teóricas para melhor instrumentalizar o professor na sua prática e contribuir para a ainda difícil tarefa de legitimar a Educação Física como disciplina escolar.

Também para contribuir para este fim, os PCPE vão além das OTM ao trazerem como instrumentalização os PSA. Com eles, além da produção resultante da construção participativa coletiva voltada para a sistematização dos conhecimentos da Educação Física, são apresentadas orientações para a materialização da proposta. Tal iniciativa é uma ação relevante para o objetivo de se efetivar um novo currículo, já que a parte impressa por si só não consegue dar aula e demanda a ação docente. Esta, por sua vez, é otimizada na medida em que os professores recebem sugestões de preparação de aulas e procedimentos didático-metodológicos para auxiliar na transposição didática de todos os temas da cultura corporal, incluindo aqueles mais controversos, complicados e por vezes ausentes da prática pedagógica, a partir de experiências e exemplos exitosos feitos inclusive por professores de Educação Física da própria rede estadual de ensino público.

Assim, por serem propostas curriculares construídas coletivamente a partir das demandas da realidade escolar dos próprios professores e estarem organizados de forma sistematizada em um documento embasado no paradigma que apresenta consonância e respaldo com seu projeto de sociedade, as OTM e os PCPE, reforçados pelas sugestões práticas trazidas pelos PSA, são subsídios importantes para que o ensino do esporte na escola supere os problemas de hegemonia de conteúdo, adoção de uma perspectiva de ensino a partir da dimensão do rendimento ou falta de comprometimento por parte do professor. Além disso, tais propostas curriculares são elementos relevantes para contribuir para a qualificação da prática pedagógica na disciplina de Educação Física e sua consequente legitimação na escola, a depender, logicamente, da forma como são apropriadas pelo professor no seu agir pedagógico.

Contudo, o trabalho de campo para esta pesquisa, mostrou as deficiências na apropriação e implementação das referidas propostas e das suas influências sobre o ensino do esporte nas aulas de Educação Física. Inicialmente, foi possível notar a relação entre o nível de motivação dos professores e suas respectivas atuações

pedagógicas. A professora, menos motivada desde o início da sua carreira, apresentou maior incompreensão e desconhecimento das intenções e mais rejeição das propostas curriculares para a Educação Física, sendo o inverso também verdadeiro, no caso do docente da mesma escola.

Esta incompreensão poderia ser atenuada ou eliminada por meio de um engajamento no processo de formação continuada realizado pela secretaria de Educação do estado de Pernambuco que culminou com a elaboração e implementação das referidas propostas curriculares para a Educação Física. Entretanto, o menor nível de motivação implicou em um maior afastamento do referido processo.

Ainda no que se refere à formação do professor, observou-se ainda a questão do distanciamento temporal do período de formação inicial dos docentes. Desta forma, a soma de ambos os fatores relacionados à formação serviu como agravante para a incompreensão e implementação das OTM e dos PCPE. Vale salientar, porém, que o docente com a formação inicial mais recente, menos tempo de inserção na rede pública de ensino e maior aproximação com a formação continuada apresentou em sua fala uma visão mais positiva sobre as citadas propostas curriculares, bem como mais elementos discursivos que se aproximariam de uma pedagogia mais crítica. Porém, as observações das aulas na escola demonstraram que as nuances se limitaram às palavras, não passando para o campo das ações, revelando um grave abandono pedagógico na relação com a disciplina de Educação Física, especialmente quando revelados como os alunos percebem a aula de Educação Física.

Um elemento complicador e contributivo para este abandono na citada disciplina é a falta de apoio e de acompanhamento pedagógico da gestão escolar, elemento que foi reconhecido pelos professores e alunos em suas entrevistas. Este foi um dos elementos apresentados como justificativa para o comportamento de oposição dos professores, junto com a recorrente reclamação acerca da falta de infraestrutura da escola, ainda que a mesma disponha de espaços físicos privilegiados em comparação com a maioria das escolas de Pernambuco.

As observações das aulas, corroboradas pelos relatos dos alunos, mostraram que o abandono pedagógico ocorre em níveis elevados, em uma prática pedagógica completamente distanciada das propostas curriculares, não somente no que se refere aos princípios teórico-metodológicos associados à perspectiva de Educação

Física expressa nos documentos, como também com relação ao total afastamento da sistematização dos conteúdos previstos pelas proposições curriculares.

Pelos relatos dos alunos, cumulado com as observações das aulas, foi possível verificar que os mesmos tinham uma extrema limitação de acesso aos conteúdos da Educação Física. Na visão deles, a Educação Física se resumiu a um momento de lazer, divertimento e quebra da rotina de estudos no cotidiano escolar, com associações a prática de exercício e benefícios para a saúde. E as aulas da disciplina, reconhecidamente desprestigiada pela gestão da escola e extremamente carente de infraestrutura material, se resumem a uma repetição de prática esportiva da mesma modalidade para os meninos, eventualmente intercalada com vivência de jogo popular para as meninas, às vezes envolvendo os meninos, o que não desperta o interesse de algumas turmas em participar, facultatividade permitida pelos professores e pela gestão escolar.

Diante do exposto, é possível afirmar que na realidade pesquisada, não houve ensino do esporte nas aulas de Educação Física na escola, muito menos nos termos das recomendações das recentes propostas curriculares para a disciplina no estado de Pernambuco. Houve somente concessão de tempo e espaço pedagógico para que os meninos jogassem futebol de salão, com certo monitoramento das atividades por parte do professor. Para as meninas, nem isso lhes foi garantido, cabendo-lhes, no máximo, a opção pelo mesmo jogo popular, o que raramente se efetivou.

O tipo de pesquisa e a metodologia deste estudo não permitem afirmar de forma generalizada que esta é a realidade do ensino do esporte nas aulas de Educação Física nas escolas da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. Primeiro, por que não foi a intenção deste trabalho com os procedimentos e objeto de investigação e segundo, por que exigiria critérios e instrumentos factíveis à generalizações e representatividade estatística.

No entanto, diante dessa escola, desses dois professores naquele momento, dessas suas aulas de esporte no ano de 2016 e desses oito alunos, é cabível afirmar que essa é uma possível realidade que acomete outras escolas, professores, momentos, aulas e alunos na prática pedagógica da Educação Física, quem sabe até para além do estado de Pernambuco.

Uma realidade, uma situação que exige atenção redobrada, pois é notório o avanço historicamente na Educação Física em termos de inserção legal e

documental curricular, em termos acadêmicos e até mesmo em experiências diversas de qualificação da ação docente no chão da escola. Mas será que houve avanço na mesma proporção na prática curricular das escolas?

Ainda que ela possa expressar uma realidade local e/ou situacional, expressou uma realidade, que mereceria não ter existido ou mesmo não se replicar em outras realidades escolares brasileiras. Mas somos quantos professores de Educação Física no estado de Pernambuco? Quantos professores nos estados brasileiros? Quantas aulas de Educação Física nas cidades desse país? Quantos alunos experimentando e realizando aulas na nossa área? As respostas nos remetem a grandes quantidades que ampliam chances na reprodução desse quadro em outras instâncias. Infelizmente.

Caberá a estudos futuros de amplitude representativa dos docentes e aulas de Educação Física no território do estado, e até mesmo outras localidades geográficas, a tarefa de suprir esta lacuna e trazer respostas sobre o tamanho deste fenômeno. Se em tais estudos de amplitude representativa os elementos que foram aqui identificados se apresentarem em outras unidades escolares e se a combinação dos mesmos produzirem os mesmos efeitos que foram observados na escola investigada, será possível afirmar que um quarto de século de discussões acadêmicas e avanços teóricos não tem sido, em volume e intensidade, suficientes para provocar uma efetiva renovação da Educação Física escolar nas práticas curriculares.

Por fim, apesar de serem os sujeitos que podem e devem operar esta renovação, antes de simplesmente culpabilizar os professores pelo cenário atual, cumpre também desafiar e realizar mais estudos sobre os nexos e relações que podem explicar e apontar razões para tal situação e realidade. Também se faz necessário, além de estudos, ações de todos para somar esforços para garantir as mínimas condições para que possam realizar a missão com competência.

Se são recorrentes os discursos de lamentação e a realidade acerca da infraestrutura das escolas, cabe definitivamente escutá-los e lutar para que sejam renovadas as escolas de uma maneira geral, que em estado de descaso e desinvestimento não só pedagógico, mas político, econômico e social, terminam por se configurarem como verdadeiros ambientes de desencanto para alunos e professores. E isso, antes mesmo ou concomitantemente, de ser renovada a Educação Física, pois, ainda que seja possível encontrar muitas e variadas

experiências exitosas espalhadas pelo estado e país, indagamos se seriam ilhas de inovação em um mar de estagnação ou atraso.

Cumprido este dever, o Estado, com seus cidadãos, garante daí o direito e o dever de exigir o desempenho máximo dos professores de Educação Física, a competência máxima das escolas, a responsabilidade pública dos governantes e gestores, metáforas, aliás, tomadas de empréstimo do próprio esporte no que concerne a sobrepujança, superação, instrumentalização para alcançar melhores resultados. Do contrário, tem-se apenas um jogo desleal entre um Estado cada vez mais instável contra docentes que sonham simplesmente em cumprir seus papéis de sujeitos de transformação dos alunos e, conseqüentemente, da sociedade com o mínimo de condições de atuação. E por enquanto, com o esporte em campo, diante da prática curricular, estamos todos perdendo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 13-35, maio/ago. 2007.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, Chancela Editorial CBCE, 2001.

AYOUB, E. Educação Física escolar: compromissos e desafios. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 106-117, maio 2003.

BALBINO, H. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2001.

BARBIERI, A.; PORELLI, A.; MELLO, R. Abordagens, concepções e perspectivas de Educação Física quanto á metodologia de ensino nos trabalhos publicados na Revista Brasileira de Ciência do Esporte (RBCE) em 2009. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 223-240, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, A.; DARIDO, S. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-75, jan./mar. 2009.

BARROS, M. **Atividades físicas e padrão de consumo alimentar em estudantes do ensino médio em Santa Catarina**. 2004. 148 f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BARROSO, A.; DARIDO, S. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, dez. 2006.

BASSANI, J.; TORRI, D.; VAZ, A.. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, maio/ago., 2003.

BENTO, J. **Desporto**: matéria de ensino. Lisboa: Caminho, 1987.

BETTI, I. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 158-167, 1995.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Atitudes e opiniões de escolares de 1º grau em relação à educação física. In: SIMPÓSIO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 1986, São Caetano do Sul. **Anais...** São Caetano do Sul; Celafiscs, Fec do ABC, 1986. p. 66.

_____. LIZ, M.. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 135–142, set./dez. 2003.

BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

BRACHT, V. Esporte, estado, sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, n. 3, maio 1993.

_____. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 01, p. 53-63, set. 2000.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, nº 12, v. IV, p. XIV-XXIV, 2000/2001.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio 2003

BRACHT, V. et al. Itinerários da Educação Física na Escola: O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 4, p. 9-21, jan.-abr. 2005.

BRASIL. **Decreto-lei nº1.044, de 21 de outubro de 1969**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del1044.htm>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Lei Nº10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm#art26§3> Acesso em: 14/01/2016

_____. **Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais**. 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC, 1997. v. 7.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998b.

CAGIGAL, J. Sugestões para a Educação Física na década de setenta. **Rev. Bras. de Ed. Física**, Brasília, v. 6, p. 21-23, 1974.

CARMO, A. **Educação física: crítica de uma formação acrítica**. São Carlos, 1982. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de São Carlos.

CANDAU, V. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

CELANTE, A. **Educação física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio**. 2000. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Participation in high-school physical education – Ontario 1999-2005. **MMWR**, Local, v. 56, n. 3, p. 52-54, 2007.

CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Participation in high-school physical education – United States 1991-2003. **MMWR**, Local, v. 53, n. 35, p. 844-847, 2004.

COSTA, L.; NASCIMENTO, J. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **R. Educ. Fís./UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2. sem. 2006

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2v.

EMMANOUEL, C.; ZERVAS, Y.; VAGENAS, G. Effects of four physical education teaching methods on development of motor skill, self-concept, and social attitudes of fifth-grade children. **Percept Motor Skills**, Athens, v. 74, n. 3, p.1151-1167, 1992.

FAIRCLOUGH, S., STRATTON, G., BALDWIN, G. The contribution of secondary school physical education lifetime physical activity. **European Physical Education Review**, Driffield, v. 16, p. 145-150, 2002.

FARIA, B. **As relações de reconhecimento social na cultura escolar: Um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FEITOSA, W. et al. Aulas de Educação Física no ensino médio da rede pública estadual de Caruaru: componente curricular obrigatório ou facultativa? **R. Educ. Fís./UEM** Maringá, v. 22, n. 1, p. 97-109, 1. trim. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Traduzido por Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, M. et al. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS: Contexto das aulas e conteúdos. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012

FERRAZ, O.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n. 1, p. 83-102, 2001.

FERREIRA, R. **O esporte como prática hegemônica na educação física**: de onde vem essa história?. Recife, 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

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

_____. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 2001.

GALLARDO, J. **Preparação profissional em Educação Física**: um estudo dos currículos das Escolas de Educação Física no Estado de São Paulo e sua relação com a Educação Física na Pré-escola e as quatro primeiras séries do ensino de 1º grau. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

GARN, A.; COTHRAN, D.; JENKINS, J. A qualitative analysis of individual interest in middle school physical Education: perspectives of early-adolescents. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 16, n. 3, p. 223–236, jul. 2011.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

GRAÇA, A. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995.

GRECO, P. **Iniciação esportiva II**: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GUEDES, D.; GUEDES, J. Características dos programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 11, n. 1, p. 49-62, 1997.

HINO, A.; REIS, R.; ANEZ, C. Observação dos níveis de atividade física, contexto das aulas e comportamento do professor em aulas de educação física do ensino

médio da rede pública. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, Londrina, v. 12, n. 3, p. 21-30, set./dez. 2007.

HOLLIDAY, O. **Para sistematizar experiências**. Traduzido por Maria Viviana V. Resende. 2. ed., Brasília: MMA, 2006. 128 p. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).

IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.77-95.

IMPOLCETTO, F. et al. Educação Física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 6, n. 1, 2007.

JIN, A. Physical education curriculum reform in China: a perspective from Physical education teachers. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 18, n. 1, p. 15-27, jan. 2013.

KAWASHIMA, L.; SOUZA, L; FERREIRA, L. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 458-468, abr./jun. 2009.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A.; CARDOSO, S. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/ago. 2008.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

LIMA, R. **O esporte da escola**: a exclusão do basquetebol da prática pedagógica na disciplina curricular Educação Física. Recife, 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba.

LOVISOLO, H. **Educação física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LUGUETTI, C.; BASTOS, F.; BÖHME, M. Gestão de práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 237-249, abr./jun. 2011.

MACHADO, T. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

MACHADO, T. ET AL.. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-148, abr./jun. 2010.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

- MATTOS, M.; NEIRA, M. **Educação Física na Adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.
- MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MEDINA, J. **Educação Física cuida do Corpo...e mente**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1983.
- MELO, R.; FERRAZ, O. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13 n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.
- MINAYO, M. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 2006.
- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R.. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2002.
- MOREIRA, W. **Educação Física Escolar**: uma abordagem fenomenológica. Campinas: Ed. Unicamp. 1992.
- NAHAS, M.; PIRES, M.; WALTRICK, A.; DE BEM, M. Educação para atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 55-65, 1995.
- NEIRA, M. Os currículos que formam professores de educação física e a síndrome de Estocolmo: explicações para o choque com a realidade. **Educación Física y Deporte**, v. 33, n. 1, p. 51-71, jan./jul. 2014
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v.22, n.74, 2001 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 nov. 2014.
- OLIVEIRA, A. Planejando a educação física escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (Org.). **Educação física e esportes**: estudos e proposições. Maringá: Ed. da UEM, 2004. p. 25-56.
- PAES, R. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

PALAFOX, G. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004

PEREIRA, F. **O cotidiano escolar e a Educação Física necessária**. Pelotas: Universitária, 1994.

_____. Nível médio de ensino: aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 2, p. 136-155, jun./jun. 1998-1999.

_____.; SILVA, A. C. Sobre os conteúdos da educação física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. **R. da Ed. Fís./UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 66-77, 2004.

PEREIRA, R.; MOREIRA, E. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **R. da Ed. Fís./UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas – Ensino Fundamental: EDUCAÇÃO FÍSICA – 1ª a 8ª série**. Recife: SEDE-PE, 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/otm_educacao_fisica2010.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife:SEDE-PE,2013a. Disponível em:http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISICA_EFM.pdf . Acesso em: 14 jun. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Educação de Jovens e Adultos**. Recife:SEDE-PE,2013b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCACAO_FISICA_EJA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula – Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife:SEDE-PE, 2013c. Disponível em:http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_EDUCACAOFISICA_EFM.pdf . Acesso em: 14 jun. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula – Educação Física – Educação de Jovens e Adultos**. Recife:SEDE-PE,2013d. Disponível em:<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_EDUCACAOFISICA_EJA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

RANGEL-BETTI, I. Educação Física no Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, Jan./Jun. 2001.

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

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SCAGLIA, A. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física – UNICAMP, Campinas, 1999.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, C. et al.. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In TAVARES, Marcelo (Org.) et al. **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física**: reencontros com caminhos interdisciplinares. Recife : EDUPE, 2006, p.141-166.

_____; MELO, M.; SANTIAGO, E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set., 2010.

_____; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

SPORT ENGLAND. **Young people and Sport in England 1999**. London, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSITANO, R. et al. Health-related behaviors associated with enrollment in physical education among high school students in Brasil. **Journal of School Health**, Kent, v. 80, p. 126-133, 2010.

TAVARES, M. **Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física**: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica. Recife: EDUPE, 2009.

TENÓRIO, K. et al. Propostas curriculares para educação física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.05.003>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

TUBINO, M. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: EDUEM, 2010.

TRUDEAU, F.; SHEPHARD, R. Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v.5, n.10, 2008. Doi:10.1186/1479-5868-5-10.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VAGO, T. O "*esporte na escola*" e o "*esporte da escola*": da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento** - Ano III - Nº 5 - 1996/2

_____. A educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados/ Prosul, 2003. p. 197-221.

VAN DEVENTER, K. School physical education in four South African Provinces: a survey. **South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation**, v. 34, n. 1, p. 153-166, 2012.

VASCONCELLOS, C. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 10ed. São Paulo: Libertad, 2003. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v.1)

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa “**Entendimento, avaliação e implementação das propostas curriculares estaduais no ensino do esporte nas aulas de Educação Física em Pernambuco**”, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Ms. Ricardo Bezerra Torres Lima, que tem por objetivo analisar o grau de influência de elaborações curriculares, como as Orientações Teórico- Metodológicas e os Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco, no ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais de Pernambuco.

Esta pesquisa será desenvolvida com a base metodológica da hermenêutica-dialética e utilizará a análise de conteúdo para tratamento dos dados. Estes serão obtidos através de instrumentos como observações e entrevistas. Nestas últimas, será feita a gravação do áudio do diálogo, para melhor análise posterior. Na divulgação das informações, serão feitas as devidas alterações para que não haja identificação dos participantes da pesquisa. Após a conclusão da pesquisa, este material gravado será destruído, não restando nada que venha a comprometê-lo agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, é necessário destacar que não estão previstos riscos ou desconfortos até a presente fase e diante dos procedimentos utilizados, seja durante ou após o trabalho. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para responder o questionário ou a entrevista. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado, em especial o sigilo e anonimato. Desta forma, caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências.

Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa são: colaborar para o desenvolvimento da pesquisa científica no estado de Pernambuco; ampliar o conhecimento sobre a prática pedagógica no ensino do esporte na disciplina curricular de Educação Física.

O(a) senhor(a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** procurar os pesquisadores através do endereço Escola Superior de Educação Física, Secretaria do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB - Curso de Doutorado Em Educação Física, Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife, PE, CEP 50.100-130 ou pelos telefones (81) 3183-3350 ou _____. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados recorrer ao Comitê de Ética, à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE ou pelo telefone: 81-3183.3775.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Recife, _____ de _____ de 2016.

Assinatura: _____
Participante da pesquisa

Ricardo Lima - Pesquisador

APÊNDICE B – Modelo de ofício que seriam enviados às escolas

Recife, ____ de _____ de 2016.

A(o)

Sr(a). Diretor(a) da Escola _____

Prezado(a) Diretor(a),

O projeto de pesquisa intitulado “Entendimento, avaliação e implementação das propostas curriculares estaduais no ensino do esporte nas aulas de Educação Física em Pernambuco” de autoria do aluno Ricardo Bezerra Torres Lima e orientado pelo Prof. Dr. Marcílio de Souza Júnior, ambos vinculados ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, tem como objetivo geral analisar o grau de influência de elaborações curriculares, como as Orientações Teórico-Methodológicas e os Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco, no ensino do esporte na disciplina curricular Educação Física em escolas públicas estaduais de Pernambuco.

Neste caso, faz-se necessário para o bom andamento da pesquisa que se proceda com a observação de aulas, bem como entrevista(s) com professor(es) desta instituição. É útil destacar que esta pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Pernambuco.

Desta forma, vimos por meio deste solicitar vossos préstimos no sentido de autorizar o acesso do pesquisador às aulas, bem como ao corpo docente da escola, para que seja possível obter autorização do professor para participação na pesquisa e, assim, permitir o prosseguimento desta investigação.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos e agradecemos antecipadamente, na certeza da vossa atenção e colaboração para o progresso da pesquisa, da ciência e da Educação Física.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Mauro Barros
Coordenador do PAPGEF-UPE/UFPB

Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior
Orientador

Prof. Ms. Ricardo Lima
Pesquisador

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semiestruturada com professores de Educação Física

Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco
Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB
Linha de pesquisa: Prática pedagógica e formação profissional em Educação Física
Projeto de pesquisa: Entendimento, avaliação e implementação das propostas curriculares estaduais de Pernambuco para a Educação Física: Jogando contra ou a favor do ensino do esporte?
Autor da pesquisa: Ricardo Lima
Orientador: Prof. Dr. Marcílio de Souza Júnior

Roteiro para entrevista com professores de Educação Física das escolas

Dados pessoais

Nome: _____
Instituição em que trabalha: _____
Tempo de atuação na rede pública estadual: _____
Ano de conclusão da graduação: _____
Instituição em que se graduou: _____
Titulação acadêmica atual: _____

01. O(A) Senhor(a) aborda o conteúdo esporte nas suas aulas de Educação Física?
02. Qual o seu entendimento acerca do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física na escola?
03. O(A) Senhor(a) conhece as Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física em Pernambuco?
04. O(A) Senhor(a) participou do processo de elaboração das Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física em Pernambuco?
05. Como o(a) Senhor(a) participou do processo de elaboração das Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física em Pernambuco?
06. O(A) Senhor(a) utilizou ou ainda utiliza as Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física em Pernambuco como referencial para suas aulas na escola?
07. Na sua prática pedagógica, o(a) Senhor(a) avalia que houve mudanças na forma como o conteúdo esporte é abordado nas aulas de Educação Física na escola depois das OTM? E na rede de uma forma geral? Se sim, quais seriam estas mudanças?

08. O(A) Senhor(a) conhece os Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco?

09. O(A) Senhor(a) participou do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco?

10. Como o(a) Senhor(a) participou do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco?

11. O(A) Senhor(a) utilizou ou ainda utiliza os Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco?

12. Na sua prática pedagógica, O(A) Senhor(a) avalia que houve mudanças na forma como o conteúdo esporte é abordado nas aulas de Educação Física na escola depois dos PCPE? E na rede de uma forma geral? Se sim, quais seriam estas mudanças?

13. O(A) Senhor(a) diferencia mudanças e impactos de sua prática pedagógica entre o uso das Orientações Teórico-Metodológicas e dos Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco? Se sim, quais diferenças?

14. O(A) Senhor(a) articula a sistematização do conteúdo esporte às OTM ou aos PCPE? Explique por que sim e/ou por que não.

15. Como metodologicamente o(a) senhor(a) tem ensinado o esporte nas aulas de educação física ao longo de sua vida profissional? Houve mudanças nessa sua metodologia após OTM ou após os PCPE? Quais foram estas mudanças metodológicas?

16. Deseja acrescentar outras informações que considera importantes?

APÊNDICE D – Quadro 1 – Síntese dos resultados dos contatos com os professores selecionados para entrevista

Professor	Tipo de contato: Email (E), Telefone (T), Visita (V)	Data(s) do(s) contato(s) no ano	Resultado(s) do(s) contato(s)	Resultado final
Professor 01	T	04/05/16	Entrevista agendada para 14/06/16 às 10h.	Entrevista realizada dia 14/06/16 às 10h.
	T		Observação de aulas agendada para outubro.	Observação de aulas realizada.
Professor 02	V	04/05/16	Entrevista realizada dia 14/06/16 às 11h.	Entrevista realizada dia 14/06/16 às 11h.
	T	23/08/16	Informou que conteúdo esporte só começa em outubro. Retornar telefonema na primeira semana deste mês.	Observação de aulas realizada.
Professor 03	T		Entrevista agendada para dia 02/06/16.	
	T	23/08/16	Pediu para retornar no início de setembro pois estará com uma atividade até lá que impossibilita a entrevista.	
	T	13/09/16	Pediu para fazer entrevista no dia 30/09, pois ainda está impedida pela mesma atividade supramencionada. Ficou agendada entrevista para esta data às 10h.	
	T	12/09/16	Professora estava afônica e pediu para retornar posteriormente.	
	T	19/09/16	Professora ainda	Não mais

			estava afônica e pediu para retornar posteriormente.	atendeu aos telefonemas. Entrevista não realizada.
Professor	Tipo de contato: Email (E), Telefone (T), Visita (V)	Data(s) do(s) contato(s) no ano	Resultado(s) do(s) contato(s)	Resultado final
Professor 04	E	04/05/16	Mensagem solicitando contribuição com pesquisa foi respondida no mesmo dia	
	E	05/05/16	Mensagem solicitando confirmação de informações e entrevista sem resposta.	
	E	25/05/16	Mensagem reencaminhada, sem resposta.	Sem resposta. Sem telefone no questionário. Entrevista não realizada.
Professor 05	E	04/05/16	Mensagem solicitando contribuição com pesquisa. Sem resposta.	
	T	10/05/16	Sem resposta. Caixa de mensagens do telefone.	
	T	25/05/16	Sem resposta. Caixa de mensagens do telefone.	Sem resposta. Entrevista não realizada.
Professor 06	E	04/05/16	Mensagem solicitando contribuição com pesquisa foi respondida em 19/05/16 indicando estar à disposição.	
	E	19/05/16	Mensagem solicitando confirmação de	

			informações e entrevista. Sem resposta.	
Professor	Tipo de contato: Email (E), Telefone (T), Visita (V)	Data(s) do(s) contato(s) no ano	Resultado(s) do(s) contato(s)	Resultado final
	E	25/05/16	Mensagem reencaminhada, sem resposta.	Sem resposta. Sem telefone no questionário. Entrevista não realizada.
Professor 07	E	04/05/16	Mensagem solicitando contribuição com pesquisa. Sem resposta.	Abdicou-se do professor para dar prioridade aos mais próximos que já haviam respondido.
Professor 08	T	04/05/16	Operadora informou que o telefone estava errado. Só constava um número de telefone no questionário.	Entrevista não realizada.

Fonte: Autor (2017)

APÊNDICE E – Roteiro para entrevista semiestruturada com alunos de Educação Física

Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco
Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB
Linha de pesquisa: Prática pedagógica e formação profissional em Educação Física
Projeto de pesquisa: Entendimento, avaliação e implementação das propostas curriculares estaduais de Pernambuco para a Educação Física: Jogando contra ou a favor do ensino do esporte?
Autor da pesquisa: Ricardo Lima
Orientador: Prof. Dr. Marcílio de Souza Júnior

Roteiro para entrevista com alunos de Educação Física das escolas

Dados pessoais

Nome: _____
Série (ano): _____

01. Quais suas disciplinas preferidas na escola? Por quê?
02. Você participa das aulas de Educação Física? Se não, por quê?
03. Qual a importância da Educação Física?
04. Como são as aulas de Educação Física?
05. Você sempre estudou nesta escola? Se não, como era a Educação Física na(s) escola(s) anterior(es)? Se sim, houve mudança na forma utilizada pelos professores para ensinar a Educação Física nos últimos (cinco) anos?
06. Quais os conteúdos abordados na Educação Física?
07. Os professores abordam o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física? Se sim, de que forma?
08. Você teve aula dos seguintes conteúdos: Jogo? Dança? Lutas? Ginástica?
09. Vocês têm conhecimentos das propostas curriculares estaduais para a Educação Física: Orientações Teórico- Metodológicas e Parâmetros Curriculares para a Educação Física em Pernambuco?
10. Os professores apresentam e/ou discutem o programa da disciplina com os alunos?

11. Os professores fazem algum planejamento da disciplina com os alunos no início de cada ano letivo?

12. Como você avalia a metodologia de ensino dos professores?

13. Nas observações de campo, foi possível verificar que muitas meninas não participam das aulas de Educação Física? Você confirma este fato? Por que elas não o fazem?

15. Como você avalia a relação da Diretoria da escola com a Educação Física?

APÊNDICE F – Quadro 3 – Temáticas ↔ Categorias Empíricas

Temáticas	Definição sintética da temática	Análise sintética	Categorias
1. Sistematização dos conhecimentos da cultura corporal	Organização criteriosa dos conhecimentos em unidades de ensino	A ausência de sistematização contribui para incoerências entre propostas curriculares e prática pedagógica	Currículo; Prática pedagógica;
2. Infraestrutura deficiente	Infraestrutura mínima necessária para um ensino da Educação Física de qualidade	A infraestrutura deficiente limita o ensino da Educação Física de qualidade	Prática Pedagógica Realidade escolar
3. Predominância do futebol	Predominância do futebol como conteúdo das aulas de Esporte	O professor cede à preferência dos alunos pelo futebol, deixando de abordar o esporte como fenômeno e outras modalidades	Currículo Prática pedagógica Realidade escolar
4. Formação inicial	Processo de construção de conhecimentos ocorrido na graduação em Educação Física	As características da formação inicial definem a metodologia de ensino do esporte nas aulas de Educação Física	Currículo; Formação profissional; Prática Pedagógica
5. Formação continuada	Processo de construção de conhecimentos ocorrido após a graduação em Educação Física	A não realização de formação continuada favorece o desentendimento acerca das propostas curriculares, interferindo na metodologia de ensino da Educação Física	Currículo; Formação profissional; Prática Pedagógica

6. Proposta curricular	Entendimento das recentes propostas curriculares para a Educação Física no estado de Pernambuco	O professor não apresenta proposta, não permitindo aos alunos sugerirem a inclusão do conhecimento basquetebol	Currículo; Prática Pedagógica; Realidade escolar
7. <i>Laissez faire</i>	Prática docente baseada no deixar fazer, onde há um abandono pedagógico dos alunos por parte dos professores	O <i>laissez faire</i> nega qualquer avanço trazido pelas propostas curriculares	Prática Pedagógica; Realidade escolar
8. Facultatividade da prática da Educação Física	Possibilidade de escolha pelo aluno sobre sua participação nas aulas de Educação Física	A possibilidade de escolha pelo aluno sobre sua participação nas aulas de Educação Física anula qualquer eventual avanço resultante da implementação das propostas curriculares	Prática pedagógica; Realidade escolar
9. Falta de apoio da gestão escolar	Falta de apoio das gestões escolares, sejam elas no âmbito da própria escola ou a partir de órgãos governamentais de instância superiores	A falta de apoio da gestão escolar traz obstáculos para a implementação das propostas curriculares	Prática Pedagógica; Realidade escolar
10. Sentimentos dos professores	Sentimentos dos professores com relação à sua vida profissional	Sentimentos negativos dos professores com relação às suas vidas profissionais dificultam a implementação das propostas curriculares	Prática Pedagógica; Realidade escolar

Fonte: Autor (2017)

APÊNDICE G – Quadro 6 – Categorias empíricas, unidades de contexto e de registro e respectivas legendas para a análise de conteúdo das entrevistas

Categorias		Sujeitos: Professores e alunos de Educação Física escolar.
Currículo		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda
Sistematização	Ausência	Realce amarelo
		Realce amarelo + fonte em negrito
		Realce amarelo + fonte em itálico
		Realce amarelo + texto sublinhado
Formação Profissional		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda
Formação inicial	Ausência	Realce rosa
Formação continuada	(Des)Consideração	Realce cinza claro
Prática Pedagógica		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda
Propostas curriculares	(Des)Entendimento	Realce azul claro
	(Não) Utilização	Realce azul claro + fonte em negrito
	(Não) Participação na construção	Realce azul claro + fonte em itálico
	Ausência de divulgação aos alunos	Realce azul claro + texto sublinhado
Metodologia	Predominância de aulas práticas	Realce verde escuro + fonte branca
	<i>Laissez faire</i>	Realce verde escuro + fonte branca em negrito
	Ausência de diálogo com alunos	Realce verde escuro + fonte branca em itálico
Realidade escolar		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Legenda

Infraestrutura	Precariedade	Realce verde claro
	Limitação na disponibilidade	Realce verde claro + fonte em negrito
	Interferência da comunidade	Realce verde claro + fonte em itálico
Preferência por esportes	Gênero	Realce vermelho
Relação com a gestão	Falta de apoio da GRE	Realce preto + fonte branca
	Falta de apoio da gestão da escola	Realce preto + fonte branca em negrito
Prática da Educação Física	Facultatividade para alunos	Realce azul-petróleo
	Conteúdos de interesse dos alunos	Realce azul-petróleo + fonte em negrito
	Futebol como conteúdo hegemônico	Realce azul-petróleo + fonte em itálico
Comportamento dos alunos	(In)Disciplina	Realce azul + fonte branca
Entorpecentes	Consumo	Realce vermelho escuro + fonte branca
Sentimentos dos professores	(Des)Motivação	Realce azul escuro + fonte branca

Fonte: Autor (2017)

APÊNDICE H – Quadro 10 – Comparativo entre os conteúdos anotados nos Diários de Classe e os conteúdos ministrados durante o período de observação das aulas.

	19/10/2016 – Quarta		25/10/2016 – Terça		26/10/2016 – Quarta		01/11/2016 - Terça	
Turmas	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado
5º Fund.								
8º B Fund	Origem e Evolução histórica da modalidade e Esporte	Futsal – Condução e chute			Ampliar a historicidade do fenômeno esporte.	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização		Não houve aula. Comemoração de <i>Halloween</i> na escola.
9º A Fund.						Futsal – Passe, domínio, condução e finalização		
9º B Fund.					Origem e evolução histórica da modalidade Esporte.	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização		
1º A Méd.	Introdução ao Voleibol	Alunos optam por ficar em sala jogando domino e baralho.			Vivência do Esporte Voleibol.	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização.		
1º E Méd.			Fundamentos do	Domínio e condução			Fundamentos do	Não houve aula.

			Voleibol: Saques	de bola no Futsal			Voleibol: Recepção ou manchete, ataques	Comemoração de <i>Halloween</i> na escola.
1º F Méd.			Fundamen- tos do Voleibol: Saques	Domínio e condução de bola no Futsal			Fundamen- tos do Voleibol: Recepção ou manchete, ataques	Não houve aula. Comemoração de <i>Halloween</i> na escola.
1º G Méd.			Fundamen- tos do Voleibol: Saques.				Fundamen- tos do Voleibol: Recepção ou manchete, ataques	Não houve aula. Comemoração de <i>Halloween</i> na escola.
2º B Méd.				Domínio e condução de bola no Futsal				
2º E Méd.			Causas e consequên- cias do doping nos esportes	Domínio e condução de bola no Futsal			Análise das diversas violências nos esportes	Não houve aula. Comemoração de <i>Halloween</i> na escola.
3º E Méd.			As relações entre os	Voleibol – 7-corta			Esportes coletivos adaptados	Não houve aula. Comemoração

			Esportes e a Saúde				(características e particularidades)	de <i>Halloween</i> na escola.
--	--	--	--------------------	--	--	--	--------------------------------------	--------------------------------

	08/11/2016 – Terça		09/11/2016 – Quarta		16/11/2016 – Quarta		22/11/2016 - Terça	
Turmas	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado	Conteúdo anotado	Conteúdo ministrado
5º Fund.								Corrida em estafetas e Queimado
8º B Fund			Introdução ao Handebol	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré-desportivos	Fundamentos do Handebol: passes	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré-desportivos		
9º A Fund.			Fundamentos do Voleibol: Saques.	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré-	Principais sistemas táticos do Esporte Voleibol	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré-		

				desportivos		desportivos		
9º B Fund.			Introdução ao Handebol.	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré- desportivos	Fundamentos do Handebol: Passes e chutes.	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré- desportivos		
1º A Méd.				Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré- desportivos		Futsal – Passe, domínio, condução e finalização por meio de jogos pré- desportivos		
1º E Méd.							Principais sistemas táticos do Esporte Voleibol	Voleibol – 7-corta
1º F Méd.							Principais sistemas táticos do Esporte Voleibol	
1º G Méd.	Principais	Futsal –					Principais	Turma

	regras do Esporte Voleibol (sentido e significado)	Passe, domínio, condução e finalização; Voleibol – 7-corta					sistemas táticos do Esporte Voleibol	presente, mas professor não ministra aula.
2º B Méd.								
2º E Méd.	Relação entre esporte e saúde	Futsal – Passe, domínio, condução e finalização; Voleibol – 7-corta					Relação entre prática das atividades esportivas e outros saberes escolares	
3º E Méd.	Esportes Radicais e de Aventura (características e particularidades)	Turma na escola, mas não houve aula.					Capacidades físicas referentes às atividades esportivas.	Voleibol – 7-corta
<p>Observação: 2/11/2016 – Quarta-feira Todas as aulas foram jogos de futsal com regras alteradas para depois chegar no jogo com regras tradicionais. Iniciou-se com regra de gol somente válido se realizado com chute dentro da área do goleiro, passando depois para jogo com regra de toques limitados por jogador para depois passar ao jogo tradicional. Aula do 1º E Médio nesse formato acima registrada em vídeo.</p>								

Fonte: Autor (2017)

ANEXOS

ANEXO A – Matriz de observação de aulas

Projeto de pesquisa: **Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco**

MATRIZ DE OBSERVAÇÃO – roteiro preliminar

Fazer uma descrição da ocorrência da aula do início ao fim, atentando para o roteiro abaixo, deixando evidente como o item abaixo foi ou não cumprido (não é questionário para resposta sim ou não).

As turmas são predominantemente mistas e buscam integração de conteúdos?
As aulas são dinâmicas com mediação do professor?
As aulas são co-participativas diante da normatização e responsabilidades?
As aulas são possui o conhecimento construído conjuntamente por todos?
As aulas buscam a heterogeneidade, diversidade de referências e coletividade?
A relação entre o professor x o aluno requer a interação, diálogo e confronto dos saberes?
As trocas entre os sujeitos, possibilitam ao aluno criticar, debater?
A temática da aula tem relação com a cultura corporal – a expressão corporal como linguagem perante a Educação Física Crítico-Superadora?
A intenção da aula é clara?
Os alunos têm ciência desta intenção?
Como foi organizado/reorganizado o conteúdo em aula?
Qual foi a sequencia e detalhamento?
Quais as estratégias de aula?
Na metodologia a aula possuiu momentos como: a contextualização, problematização, síntese avaliativa?
Como foi avaliado o aluno perante o conteúdo e intenção da aula?

ANEXO B – Carta de anuência da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Shirley Cristina Lacerda Malta, no cargo de Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEIF), da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE), da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco (SEE/PE), portadora do CPF nº 473306004-15 e da RG nº 1945137 SSP-PE, declaro, para os devidos fins, que estou ciente do Projeto: **Educação Física na Educação Básica e Formação Continuada de Professores do Estado de Pernambuco**, coordenado pelos Professores Marcelo Tavares, Marcilio Souza Junior e Ana Rita Lorenzini e dou anuência para a realização do referido Projeto nas escolas desta rede pública de ensino.

Nesta oportunidade renovamos protestos de consideração e apreço.

Recife/PE, 23 de julho de 2014

SHIRLEY CRISTINA LACERDA MALTA
Gerência de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

Shirley Cristina Lacerda Malta
Gerência de Políticas Educacionais
Educação Infantil Ensino Fundamental
MPE/PE – GEIF/PE

ANEXO C – Roteiro de Entrevista do Projeto de Pesquisa: Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco

Projeto de pesquisa: **Educação Física na educação básica e a formação continuada de professores do Estado de Pernambuco**

ROTEIRO DE ENTREVISTA - preliminar

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL (para coletar antes da gravação - conversa informal):

- Entrevistador(a): _____;
- 1.1-Professor(a) _____;
- 1.2- Sexo: _____;
- 1.3- idade: _____;
- 1.4- Fone para contato: _____.
- 1.5-Escola: _____:
- 1.6-GRE: _____;
- 1.7- Data: ____/____/____;

2- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (para coletar antes da gravação - conversa informal):

- 2.1- Área, Ano e local de conclusão da graduação:
- 2.2- Área, Ano e local de conclusão do curso de maior titulação:
- 2.3- Cargo e regime de trabalho na SEDUC-PE?
- 2.4- Tempo de atuação na SEDUC e na escola atual.

3- DADOS REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO (questões para diagnosticar):

Sobre a formação continuada da SEE-PE

O que você traz da formação inicial que é imprescindível para o exercício profissional?

Que limites você reconhece em sua formação inicial que interfere no exercício profissional?

O que é Formação Continuada e qual a importância desta para seu exercício profissional?

Cite e descreva algumas diferentes formas de formação continuada (seminário, encontro, curso, oficina...)

Você sempre participa das atividades de formação continuada realizadas pela SEDUC-PE?

Se sim – com que periodicidade? Descreva as que participou nos últimos 3 anos.

Quais os conteúdos e estratégias destas (teorias, práticas, oficinas, palestras, estudos de texto, elaboração, troca de experiência entre professores, orientações programa de ensino, texto didático, relato de experiência...)

A formação continuada contribui com que grau de importância para a materialização das propostas curriculares oficiais? Descreva e exemplifique tal importância.

Sobre processo e entendimento OTM

Conhece a OTM?

Como conheceu a OTM?

Participou da construção na formação?;

Quais os avanços/importância da OTM (outras épocas, EF, suas aulas);

Quais os limites da OTM (outras épocas, EF, suas aulas);

Usa a OTM para organizar e ministrar suas aulas? – de que forma?

Como é uma aula a partir da OTM/EFCS?

Você consegue fazer suas aulas assim?

Sobre processo e entendimento PCEF-PE

Conhece os PCEF-PE?

Como conheceu os PCEF-PE?

Participou da construção na formação?;

Quais os avanços/importância dos PCEF-PE (outras épocas, EF, suas aulas);

Quais os limites dos PCEF-PE (outras épocas, EF, suas aulas);

Usa os PCEF-PE para organizar e ministrar suas aulas? – de que forma?

Como é uma aula a partir dos PCEF-PE/EFCS?

Você consegue fazer suas aulas assim?