

MARIA DO CARMO ADOUR VASCONCELOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE
MOSSORÓ/RN**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

MARIA DO CARMO ADOUR VASCONCELOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE
MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação
conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Profa. Doutora Márcia Karina da
Silva

Co-Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, que é o centro da minha existência, que me fortalece, me ilumina e me guia em todos os momentos da minha vida.

A minha mãe (*in memorian*), que sempre me incentivou e me orientou para o caminho do conhecimento, pois com certeza, onde ela estiver agora, estará feliz com mais essa minha vitória.

Ao meu marido, que soube me apoiar, me entender e me ajudar nos momentos mais difíceis no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus filhos, que entenderam um pouco a minha ausência, e me incentivaram.

A Profa. Doutora Márcia Karina, por sua orientação, com seus valores acadêmicos e científicos, pela visão de educação e por primar pela excelência no cumprimento de sua missão.

Aos meus colegas de profissão e seus alunos que contribuíram para meu desenvolvimento pessoal e profissional com suas respostas dos questionamentos feitos durante o tempo que estivemos juntos.

A todos minha imensa gratidão!

RESUMO

Esta investigação se propôs a compreender de que forma a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas municipais de Mossoró/RN tem contribuído para promover o interesse dos alunos a respeito desta disciplina. A partir desse objetivo geral, especificamente procuramos levantar informações sobre a forma que as aulas de Educação Física são aplicadas nas escolas públicas da rede municipal da cidade de Mossoró-RN, identificamos a percepção dos professores a respeito do ensino da Educação Física nas escolas e comparamos com a análise dos alunos a respeito da prática pedagógica dos professores e como esta influencia a visão que estes têm acerca Educação Física. Metodologicamente, demonstramos a caracterização da pesquisa, que possui uma natureza qualitativa e quantitativa, definimos os sujeitos que foram 04 professores e 259 alunos do Ensino Fundamental e o *lócus* da investigação que foram 04 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró-RN. Descrevemos também os instrumentos de coleta de dados, entrevistas realizadas com os professores e um questionário aplicado aos alunos e os procedimentos de análise dos dados. Nas considerações finais, apontamos que apesar de haver uma consciência por parte dos alunos que a Educação Física escolar ainda está muito enraizada a funções tradicionalmente ligadas a essa área do conhecimento, tais como trabalho da parte física dos alunos, contribuir para a saúde e preparar atletas para as escolas. Os resultados apontam ainda para uma clara falta de estrutura física das escolas para a prática da Educação Física nas escolas municipais de Mossoró/RN. Esses alunos consideram, a partir da prática pedagógica dos seus professores, que as aulas de Educação Física são empolgantes, dinâmicas e se constituem espaços que contribuem para a interação entre eles e o ensino de valores, que por sua vez produzem nesses alunos um constante interesse na participação dessas aulas.

Palavras – chave: Prática pedagógica; educação física escolar; ensino.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the pedagogical practice of physical education teachers of municipal schools in Mossoró-RN has helped to foster students' interest about this subject. From this general objective, specifically looking for information on how to raise the physical education classes are applied in the public schools of the city school system Mossoró-RN, we identify the perceptions of teachers regarding the teaching of physical education in schools and compared with the analysis of students about the pedagogical practice of teachers and how this influences the vision they have of Physical Education. Methodologically, we demonstrate the characterization of the research, which has a qualitative and quantitative, we define the subjects who were 04 teachers and 259 elementary school students and the locus of the research were 04 schools in the municipal schools of the city of Mossoró-RN. We also describe the data collection instruments, interviews with teachers and students a questionnaire and procedures for data analysis. In closing remarks, pointed out that although there is awareness among students that physical education is still very much rooted in the functions traditionally linked to this area of knowledge, such as physical work on the part of students, contribute to health and prepare athletes for schools. The results also point to a clear lack of physical infrastructure of schools for the practice of physical education in public schools in Mossoró-RN. These students considered from the pedagogical practices of their teachers, the Physical Education classes are exciting, dynamic and constitute spaces that contribute to the interaction between them and the teaching of values, which in turn produce a constant interest in these students in participation of these classes.

Keywords: Pedagogical practice; physical education; teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	15
1.1 Um breve histórico da tradição e da prática pedagógica	22
1.2 A Educação Física escolar como área do conhecimento e as novas abordagens de ensino	28
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	33
2.1 A Educação Física como campo de saber e as perspectivas teóricas para o seu ensino na escola	34
2.2 A Educação Física no contexto da Legislação Educacional	45
CAPÍTULO III- CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	52
3.1 Caracterização da Pesquisa	53
3.2 Sujeitos e <i>lôcus</i> da Investigação	56
3.3 Instrumentos de coleta de dados	63
3.4 Procedimentos de análise de dados	65
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
4.1 A Educação Física na Escola	69
4.2 A prática pedagógica da Educação Física nas escolas municipais de Mossoró	77
4.3 Metodologias no ensino da Educação Física	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	I
APÊNDICES	X

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição da concordância total/em parte da avaliação dos alunos acerca da aula de Educação Física na escola	73
GRÁFICO 2 – Distribuição da concordância total/em parte dos alunos em relação à função das aulas de Educação Física	77
GRÁFICO 3 – Distribuição da concordância total/em parte dos alunos acerca da avaliação da prática pedagógica dos professores de Educação Física	81
GRÁFICO 4 – Distribuição das frequências sempre/quase sempre da disposição dos alunos para as aulas de Educação Física	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conteúdos incorporados pela Educação Física no ensino escolar	27
QUADRO 2 – Concepções sobre a Educação Física	39
QUADRO 3 – Principais abordagens teóricas ligadas a Educação Física escolar	40
QUADRO 4 – A trajetória da Educação Física brasileira na perspectiva do ordenamento legal	47
QUADRO 5 – Distribuição das escolas na Zona Norte	60
QUADRO 6 – Distribuição das Escolas na Zona Sul	61
QUADRO 7- Distribuição das Escolas na Zona Oeste	62
QUADRO 8- Distribuição das Escolas na Leste	62
QUADRO 9- Distribuição das Escolas na Zona Central	63

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Imagem em destaque da cidade de Mossoró	57
FIGURA 2 – Distribuição das escolas pesquisadas por zona	59

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos alunos avaliados segundo a série de estudo	57
TABELA 2 – Como você avalia as aulas de Educação Física?	70
TABELA 3 – Qual a função das aulas de Educação Física?	74
TABELA 4 – Como você avalia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física?	78
TABELA 5 – Qual a sua disposição para as aulas de Educação Física	82

LISTA DE SIGLAS

CBDE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolveu-se vinculado à linha de pesquisa Educação e desenvolvimento humano, do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O interesse por essa investigação surge a partir da nossa experiência como professora de Educação Física na rede municipal de Mossoró, onde durante toda nossa trajetória profissional no exercício da Educação Física escolar, foi possível perceber todas as inquietações e expectativas dos alunos em relação a essa modalidade de ensino, aliada também a visão que os profissionais dessa área tinham em relação à disciplina e a sua própria profissão.

A partir desse cenário, pudemos observar que existia uma preocupação por parte dos professores no sentido de exercitarem uma prática pedagógica que tornasse a Educação Física escolar uma atividade que contribuísse, para além do exercício físico corporal, para a formação dos seus alunos.

Assim, ingressei nesse empreendimento acadêmico com o intuito de investigar a seguinte questão: de que maneira a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas públicas municipais da cidade de Mossoró-RN é percebida pelos alunos e como esta tem contribuído para o fortalecimento da educação física escolar junto à rede pública municipal de ensino?

Diante desta questão, elaboramos como objetivo desta investigação compreender de que forma a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas municipais de Mossoró tem contribuído para promover o interesse dos alunos a respeito desta disciplina. A partir desse objetivo geral, especificamente procuramos levantar informações sobre a forma como as aulas de Educação Física são realizadas nas escolas públicas da rede municipal da cidade de Mossoró-RN, identificando a percepção dos professores a respeito do ensino da Educação Física nas escolas e comparando com a análise dos alunos a respeito da prática pedagógica dos professores, buscando desta forma saber se esta influencia a visão que os alunos têm acerca da Educação Física.

Neste sentido, desenvolvemos esta investigação da seguinte forma: no primeiro capítulo, que tem como título o desenvolvimento da Educação Física e a prática pedagógica, elaboramos um breve histórico da prática pedagógica estabelecendo uma relação com as novas abordagens de ensino dessa área de conhecimento. Para isso utilizamos os estudos elaborados por KOLYNIAC FILHO (1996), BRACHT & CRISÓRIO (2003), LIBÂNEO (2001), BETTI (1996) e outros autores que nos ajudaram a construir a discussão.

Por sua vez, no segundo capítulo que tem como título a Educação Física na escola, procuramos estabelecer uma discussão teórica a respeito da construção desse campo do saber e da sua inserção na escola, como também traçamos um itinerário histórico da construção da legislação educacional no que diz respeito ao ensino da Educação Física. Com esse intuito estabelecemos um diálogo entre vários autores, entre eles, CASTELLANI FILHO (2010), GHIRALDELLI JUNIOR (2009), BRACHT (2006), DARIDO (1998) e LUCENA (1994).

Tendo estabelecido o contexto da nossa discussão e as suas bases teóricas, definimos no terceiro capítulo, que tem como título os caminhos metodológicos da investigação, os procedimentos que nortearam metodologicamente o estudo em questão. Para isso, apresentamos a caracterização da pesquisa, que possui uma natureza qualitativa e quantitativa, definimos os sujeitos que foram 04 professores e 259 alunos do Ensino Fundamental e o *lôcus* da investigação que foram 04 escolas da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró-RN. Mostramos também os instrumentos de coleta de dados, entrevistas realizadas com os professores e um questionário aplicado aos alunos e os procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos especificamente a análise e discussão dos dados coletados no campo de pesquisa. Dados esses discutidos a partir do resultado das entrevistas realizadas com professores de 04 escolas e de um questionário aplicado a 259 alunos do Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino de Mossoró. Com os dados coletados no campo, aplicamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) às entrevistas com os professores onde estabelecemos os temas emergentes e as unidades de significação a partir das suas falas. Por sua vez, com os dados coletados a

partir do questionário aos alunos, realizamos uma análise estatística utilizando o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Por fim em nossas considerações finais, mostramos que ainda há uma consciência por parte dos alunos de que a Educação Física escolar ainda está muito enraizada a funções tradicionalmente ligadas a essa área do conhecimento, que são trabalhar a parte física dos alunos, contribuir para a saúde e preparar atletas para as escolas. Além dessas três dimensões tradicionais aqui citadas, os dados apontaram para uma clara falta de estrutura física das escolas para a prática da Educação Física nas escolas municipais de Mossoró/RN. Esses alunos consideram, a partir da prática pedagógica dos seus professores, que as aulas de Educação Física são empolgantes, dinâmicas e se constituem em espaços que contribuem para a interação entre eles e o ensino de valores, que, por sua vez, produzem nesses alunos um constante interesse na participação dessas aulas.

CAPITULO I

O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 O Ensino da Educação Física Escolar

Neste capítulo, o desenvolvimento da Educação Física e a prática pedagógica, é discutido o ensino da Educação Física escolar destacando as possibilidades do diálogo entre a área do conhecimento e a prática pedagógica. Acreditamos que ambas são fontes criadoras de conhecimento e, potenciais de transformação do ensino escolar, mesmo que durante o seu percurso histórico a primeira tenha sido mais valorizada. Na literatura da área, foram encontrados diferentes significados para o termo Educação Física que indistintamente ora toma um sentido estrito, ora um sentido amplo, como afirma Bracht:

[...] esse termo tem sido utilizado no Brasil concomitantemente num sentido restrito e num sentido amplo, o que tem gerado um verdadeiro caos conceitual [...] No seu sentido restrito o termo Educação Física abrange atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que tomam lugar na instituição educacional. No seu sentido amplo tem sido utilizado, inadequadamente ao meu ver, a todas as manifestações culturais ligadas a ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece-me serem melhor abarcadas com os termos cultura corporal ou cultura de movimento (BRACHT, 1989, p.13).

Neste estudo, a preocupação reside na Educação Física em seu sentido restrito, ou seja, aquela que acontece na instituição escolar. Iremos limitar as discussões sobre a prática pedagógica que se realiza na escola e a produção teórica da área de conhecimento que se propõe a refletir sobre esse espaço, mas, sem negar a tradição do campo que é mais abrangente.

Verifica-se que a Educação Física compõe um campo que agrega tanto o ensino escolar, quanto o não escolar, nota-se também que há uma contestação das práticas sociais que podem ser definidas como integrantes desse campo.

Diante das divergências teóricas encontradas, faz-se necessário evidenciar os diferentes significados da expressão Educação Física e o modo como a concebemos neste estudo.

O termo educação física existe desde o século XVII, inicialmente era um tema abordado pela medicina e pedagogia; consistia em boas práticas de saúde (hábitos de higiene, alimentação e exercitação corporal, etc.) e de comportamento social. Desde a sua origem compreende diferentes concepções de educação e físico.

Será físico aquilo que não é espiritual? Será aquilo que não é psicológico? Será algo que se comporta segundo leis precisas matemáticas, imutáveis, eternas? Enfim, o que é físico e o que não é físico? Quando essa questão se refere ao homem, a resposta não é unívoca e universal (KOLYNIK FILHO, 1996, p. 8).

Atualmente, a polissemia do termo reflete não só uma diversidade de concepções teóricas, mas diferentes práticas sociais. Nesse sentido, concordamos com Bracht (1989), que defende não serem todas as práticas de movimento ligadas à ludomotricidade¹ que podem ser definidas como Educação Física, portanto, é preciso diferenciá-las.

No entanto, defendemos que a especificidade desse campo encontra-se na ação pedagógica, independentemente do local em que ela ocorra.

Não existe um conceito único do que seja a Educação Física. “Neste caso, como ocorre com o conceito de educação, a resposta depende de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade” (KOLYNIK FILHO, 1996, p. 8).

Bourdieu (2005) define campo como um espaço social, uma estrutura ativa de conservação ou transformação “um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados” (BOURDIEU, 2005, p. 50).

¹ A ludomotricidade é uma abordagem teórico-prático dentro da psicomotricidade. Propõe uma análise filosófica, antropológica, o estudo do homem na sua relação consigo mesmo, e na transformação do meio através do comportamento motor típico das atividades lúdicas. Estuda o jogo, o esporte, a dança, o folclore, a brincadeira, a festa e o divertimento como elementos de diferentes culturas, capazes de intervir na experiência corporal e na formação da consciência e do desenvolvimento humano. Preocupa-se com a alegria e o prazer, resultantes das atividades lúdicas que liberam emoções e sentimentos regulando as condutas humanas.

A revisão da literatura aponta que as lutas travadas no interior do campo da Educação Física, estão motivadas, em grande parte, por questões políticas e epistemológicas, cuja preocupação central é eleger, como socialmente válidos determinados conhecimentos ou práticas em detrimentos de outros. Na área escolar, isso tem dificultado o diálogo entre a teoria e a prática pedagógica da Educação Física.

A questão do objeto e da especificidade da área tem sido abordada pelo menos de duas maneiras: considerada como uma ciência autônoma ou relativamente autônoma e considerada como uma prática pedagógica. Nesse sentido o problema da especificidade e do objeto da Educação Física se manifesta também no âmbito escolar. Se por um lado existe a dúvida se a Educação Física veicula ou não, por meio da escola, um conhecimento de relevância para a vida dos alunos, por outro, existem várias correntes que elegem alguns conhecimentos e negam outros (VELOSO, 2004, p. 37).

Em contraposição, Betti (1996) defende a mediação pedagógica na superação de práticas excludentes no interior do campo.

Ciência ou prática pedagógica, disciplina acadêmica ou profissão? [...] E se abandonarmos a questão? Poderemos, então, admitir que existem dois pólos e, mais importante que defender um deles em detrimento do outro, tratar-se-ia de propor as inter-relações possíveis entre eles, respeitando as peculiaridades, as possibilidades e limites de cada um destes espaços sociais (BETTI, 1996, p. 102).

Adotando a perspectiva defendida por Betti (1996), compreendemos a Educação Física como uma prática social, que mantém a sua especificidade no trato pedagógico com o movimento humano; ela tanto pode ser uma prática científica, que se caracteriza como área do conhecimento, como uma prática de intervenção, que se realiza dentro e fora da instituição escolar, porém, com objetivos educativos diferenciados (na escola, no clube, no centro de reabilitação, etc.).

Libâneo (2001) afirma que há uma ideia reducionista que identifica a pedagogia ao modo de ensinar o conteúdo da educação formal, no entanto, ela se reveste de um significado mais amplo, que atinge tanto a dimensão prática, quanto teórica do ato educativo. “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando

objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

Este entendimento permite afirmar que são pedagogos *lato sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínio e problemas da prática educativa [...] e também é legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa ... (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

Nesse sentido, a finalidade última das ações pedagógicas, que no âmbito da prática ou da pesquisa, toma como princípio a intencionalidade da ação educativa é o bom desenvolvimento humano.

Essa perspectiva tem-se mostrado fecunda para amenizar as divergências teóricas encontradas no campo, que, por sua vez, têm produzido um caos conceitual e a desvalorização das práticas *lato sensu*.

Nota-se a necessidade de superar a divisão entre teoria e prática da Educação Física, a fim de transformar os embates existentes no campo em momentos de diálogo. “[...] o próprio espaço teórico da educação física se apresenta como um lugar confuso e fragmentado por uma grande quantidade de posturas, objetos e métodos diferentes, inclusive contraditórios.” (BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p. 37).

Castellanni Filho (2002) argumenta que, desde o final dos anos de 1970, a Educação Física no Brasil vem se consolidando enquanto área acadêmica. A partir da segunda metade dos anos 80, devido ao processo de redemocratização do país e, da implantação dos cursos de pós-graduação, observa-se na área um efervescente período de denúncias do papel que a Educação Física, principalmente a escolar, vinha desempenhando em favor do poder hegemônico e dominante.

Foi a partir desse momento (idos anos 70) que a prática pedagógica da Educação Física no Brasil passou a ser duramente questionada. A tradição da prática que se pautava nas ciências biológicas e no saber fazer próprio da instituição militar e esportiva foi muito questionada.

De um lado, esses questionamentos foram positivos, porque conseguiram enfraquecer o paradigma da aptidão física e do conhecimento biológico que orientava exclusivamente a teoria e prática da Educação Física, por outro lado, a crítica gerou uma concepção negativa da prática pedagógica que acontece na instituição escolar e da própria tradição da área.

Mesmo sentindo que a Educação Física, e também a Educação, ‘anda a passos lentos’ tenho a esperança de que os profissionais que militam na área percebam o mal que estão causando a seus alunos e a si próprios com suas práticas ‘mutiladoras’. Somente a partir dessa percepção e de uma mudança de atitude, é que será possível falarmos em mudança de paradigma (PERES et al, 1998, p. 76).

De acordo com o dicionário básico de filosofia² (2006), a tradição é a “continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo, ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento” que se mantêm vivos entre seus membros por meio da transmissão sucessiva.

Em relação à tradição da Educação Física Bracht & Crisório (2003) consideram que:

No Brasil, no início dos anos de 1980, particularmente um autor (Medina, 1983) reivindicava a necessidade de a educação física entrar em crise. Ele o fazia em nome da necessidade de rompermos com a educação física tradicional, ou seja, com a tradição da educação física. Ele parece ter sido atendido pela história. Os professores de educação física estão distante da situação de decidir (a tradição não mais decide por eles) a qual proposta (de especialistas) aderir e ajudar a concretizar. Não poucos casos, os professores refugiam na tradição (BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p. 20).

O autor finaliza que a área de conhecimento superou a tradição da Educação Física, porém, a prática pedagógica continua refugiando-se nela. Verifica-se a ideia de que os docentes continuam se apropriando dessa tradição de forma dogmática, sem fazer os devidos ajustes e mediações entre conhecimento científico e a realidade cotidiana das aulas.

² JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Ed. Jorge Zahar, 4 ed.

Pode-se observar ainda a partir das ideias de Bracht & Crisório (2003) uma ideia negativa da tradição do campo, que tem suas bases nas instituições médicas, militares e esportivas, e a exclusão dos saberes docentes como parte integrante desse processo.

[...] as análises da influência das instituições militar, médica e desportiva parecem fundamentar-se numa visão mecanicista, de determinação da educação física como objetivo de reproduzir o ideário hegemônico. Não que as considerações a esse respeito estivessem totalmente equivocadas; não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva leva fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura. Isso levaria então a crer que não há espaço para as contradições e conflitos, já que há apenas e tão somente um movimento ‘paradoxalmente’ estatístico e linear de reprodução da ideologia dominante (CAPARROZ, 2005, p. 92).

Historicamente o tradicional, aquilo que não se perdeu no tempo durante o processo de transmissão, tem sido analisado pelas correntes racionalistas com desconfiança; esse processo que é mediado principalmente pela linguagem servira para manter os interesses dominantes e manter padrões impostos socialmente. (CAPARROZ, 2005).

Para Berger e Luckmann (2008) as experiências passadas sedimentadas na memória individual e coletiva, ao serem partilhadas no processo de transmissão, são reinterpretadas com base na realidade presente e, portanto, ganham novas significações.

A linguagem é a base da tradição, por meio da qual um indivíduo ou um grupo pode incorporar outros conhecimentos, com base nas experiências passadas. No entanto, estas experiências, que apresentam um sentido original e, um significado específico na história, não podem ser vivenciadas do mesmo modo, pois, mesmo sendo acessível para aqueles que não passaram por ela, este acesso será sempre parcial, será sempre uma versão, uma possibilidade atualizada do passado.

A linguagem torna-se o depósito de um grande conjunto de sedimentações coletivas, que podem ser adquiridas monoteticamente, isto é, como totalidades coerentes e sem reconstruir seu processo

original de formação. Tendo a origem real das sedimentações perdido importância, a tradição pode inventar uma origem completamente diferente, sem com isso ameaçar o que foi objetivado. Em outras palavras, as legitimações podem seguir-se umas às outras, de vez em quando outorgando novos significados às experiências sedimentadas da coletividade em questão. A história passada da sociedade pode ser reinterpretada sem necessariamente ter como resultado subverter a ordem da instituição (BERGER & LUCKMANN, 2008, p. 97).

Por consequência, o “texto” da tradição mantém-se vivo entre seus membros por meio do diálogo entre aqueles que o transmitem e aqueles que o interpretam; quando passam de um contexto histórico para outros novos significados podem ser acrescentados ou extraídos desse texto, sem que essa fosse a intenção inicial do autor. Haverá sempre uma intenção, mas também, diferentes possibilidades de compreensão.

Assim, buscamos resgatar a história da Educação Física escolar como um movimento dinâmico, que, sem perder as suas raízes, vem-se renovando para dar conta do momento atual e dos espaços da qual ela faz parte. É bem verdade, como aponta as ideias dos autores aqui expostas que antigas tradições enraizadas levam tempo para serem reavaliadas e atualizadas, contudo estas servem inclusive de referência para a própria mudança que se deseja realizar.

1.2 Um breve histórico da tradição da prática pedagógica

Oliveira V. (2006) considera que o início autêntico da Educação Física surge junto à civilização grega, tendo como mérito a busca pela formação integral; a comunhão entre a educação do físico, do intelectual e do espiritual.

É o descobrimento do valor humano, da sua individualidade e o início autêntico da história da Educação Física [...] considerando que o homem é somente homem enquanto completo. Apesar de não ter o mesmo peso em todo o decorrer da sua história, as atividades físicas sempre puderam ser consideradas como elemento característico na escalada cultural do povo helênico, em qualquer dos seus momentos (OLIVEIRA V., 2006, p. 22).

Assim, identificamos que o início da Educação Física tenha acontecido na Grécia, não só pelo valor que eles depositavam nas atividades físicas, mas, também pela figura de um especialista – o paidotriba³ - no trato daquelas atividades.

De acordo com Barbosa (2001) os gregos considerava a ginástica como um dos conteúdos fundamentais para a formação dos jovens; no período da vida escolar, dos sete aos dezesseis anos, metade do tempo do menino era dedicado à palestra, local onde se praticava exercícios ginásticos ou lutas. O menino sob a orientação do paidotriba era iniciado em corrida, salto, lançamento de disco, dardo, e em luta. “Para os antigos gregos, a educação física não se reduzia à mera destreza corporal, mas vinha sempre acompanhada por uma preocupação moral e estética” (BARBOSA, 2001, p. 47).

Para atingir o corpo físico, intelectual e espiritual daqueles que estavam sob sua responsabilidade, o paidotriba, não poderia sustentar a sua prática apenas com o domínio de habilidades físicas, ele mesmo dependia de uma formação mais ampla.

Mesmo com as influências dessa concepção na educação que se configurou a partir do século XVIII e da sua importância na tradição da Educação Física, esse ideal foi enfraquecido durante o desenvolvimento histórico do Ocidente, além disso, na Grécia, ela estava restrita a um grupo de privilegiados.

A Educação Física, tal qual atualmente é conhecida, como componente obrigatório e universal, tem suas raízes na Europa, no fim do século XVIII e início do século XIX. Constitui-se a partir de um movimento popular, denominado de métodos ou escolas de ginásticas e por influência do pensamento médico e pedagógico, que desde o século XVII ocupou-se com questões relacionadas à educação física da sociedade.

Estes métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade de Ginástica para a escola. Esta ginástica compreendia exercícios individuais em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares (SOARES, 2001, p. 8).

³ Na Grécia o paidotriba ou pedótriba era um especialista que detinha conhecimentos específicos sobre a ginástica, sua intervenção baseava-se na medicina, na política e na economia.

Os métodos ginásticos surgiram a partir de 1800, na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra e, depois, se estenderam para outros países da Europa e da América, inclusive o Brasil. De modo geral, tais métodos concebiam o físico como sinônimo de corpo biológico.

Esses métodos desenvolveram diferentes técnicas de exercitação corporal com base nos conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia. As atividades físicas, eram praticadas em diversos locais e com objetivos diferenciados: militares, médicos, pedagógicos, estéticos.

Na escola essas atividades eram denominadas de Ginástica, compreendiam diferentes atividades físicas como: exercícios posturais, respiratórios, jogos, lutas, esportes individuais e coletivos, danças, exercícios militares, etc. Estes eram realizados sob a orientação de militares e desenvolvidos especialmente para aprimorar a condição física dos alunos e estimular o espírito nacionalista.

Os métodos concebidos por militares consistiam em exercícios antinaturais, que, além da sobrecarga física (que comprometiam os músculos e articulações), exigiam padronização dos movimentos corporais. Como reação aos métodos que visavam a padronização e artificialização dos movimentos, surgiu em 1920, o Método Natural Austríaco e, em 1950, a Educação Física desportiva generalizada.

Kolyniak Filho (1996) esclarece que o método Natural Austríaco priorizava a prática de movimentos naturais, respeitando a anatomia humana e sua relação com a gravidade e, o método desportivo, tinha principal finalidade a iniciação da população em diversas modalidades esportivas e o desenvolvimento de habilidades motoras através do jogo. “[...] surgiu num momento em que o esporte vinha se tornando uma prática social mais valorizada, obtendo maiores investimentos públicos e privados ...” (KOLYNIK FILHO, 1996, p. 37).

Soares (2001) afirma que os métodos ginásticos serviram prioritariamente para atender interesses da classe dominante.

Apresentado algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem afinidades semelhantes: regenerar a raça ‘não nos esquecemos do grande número de mortes e doenças’; promover a saúde ‘sem alterar as condições de vida’; desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver ‘para servir a pátria nas guerras e na indústria’ e, finalmente, desenvolver a moral ‘que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes do povo’ (SOARES, 2001, p. 52).

Nota-se que a Ginástica firmou-se como uma prática contraditória, fruto de pensamentos e interesses adversos. De um lado, como prática conservadora, ela representava a intenção de educar e moralizar o corpo dos indivíduos, compreendido com um ser biológico; de outro, como inovadora, era um conteúdo privilegiado na escola, pois, até aquele momento a dimensão corpórea do educando era negada.

O ensino da ginástica, juntamente com o de música e desenho, fazia parte de um novo projeto pedagógico que se afastava da escolástica para construir uma concepção moderna de educação.

A educação burguesa é revolucionária no campo pedagógico-filosófico-ideológico, pois, radicalmente rompe com a escolástica, como pensamento teocêntrico e com o modelo feudal. O quanto a sociedade burguesa concretizou os ideais da revolução é tema para outra análise, o que pretendo demarcar é [...] a criação da ‘expressão educação física’ é originária de um projeto pedagógico que fazia parte do processo revolucionário ora instaurado. A educação física, ao tratar da dimensão física do educando, pode ser considerada como revolucionária, pois contribuiu para aproximar o homem e sua dimensão antropológica, o que era necessário para o rompimento com a educação escolástica, que visava à dimensão divina (NEGRÃO, 2008, p. 64).

Gimeno Sacristán (2001) afirma que esse projeto foi gestado sob a hipótese de que todo o ser humano poderia progredir por meio da educação e do acesso aos bens culturais; as lutas travadas em torno desse ideal defendiam que a sua obrigatoriedade deveria estender-se a todos sem exclusões. Em contrapartida, resistiam os grupos deterministas, que amparados pelo desenvolvimento científico, defendiam que as

desigualdades humanas se explicavam pelas diferenças inatas e não pelas exclusões sociais.

A história da Educação Física no Brasil tem início em 1837 com a inclusão das aulas de ginástica nas escolas que faziam parte do município da corte do Rio de Janeiro. A aceitação dessa prática por intelectuais da época como Rui Barbosa e a sua inserção nas Reformas de ensino⁴ abriram espaço para a sua entrada no ensino formal.

Embora houvesse profundas diferenças econômicas, culturais e políticas na sociedade brasileira em relação aos países europeus, o campo da Educação Física se estruturou de modo semelhante, ou seja, a base para a ginástica escolar eram os métodos ginásticos e as aulas eram ministradas por militares. As escolas de preparação de professores até 1939 eram de origem militar, as aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército.

Os métodos ginásticos tiveram grande influência sobre a educação física escolar, tanto em relação aos conteúdos de ensino, quanto na concepção de educação corporal adotada nas escolas.

No quadro elaborado por Soares (1996) verifica-se que durante o processo de escolarização a Educação Física incorporou novos conteúdos de ensino, adquirindo especificidade nesse âmbito.

⁴ Reforma de Couto Ferraz em 1851. A ginástica foi incluída como conteúdo obrigatório do ensino primário e a dança, do ensino secundário. Em 1882 Rui Barbosa defende através de Parecer a inclusão da ginástica para ambos os sexos e a revisão da instrução física, nas escolas, orientadas por militares.

Quadro 1: Conteúdos incorporados pela Educação Física no ensino escolar

Movimento do pensamento da Educação Física	Cronologia	Conteúdo a ser ensinado na escola
Movimento Ginástico europeu	Século XIX e início do século XX	Ginástica que compreendia exercícios militares, jogos, danças, esgrima, equitação e canto.
Movimento esportivo	Afirma-se a partir de 1940	Esporte – há aqui uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino
Psicomotricidade	Afirma-se a partir dos anos 70 até os dias atuais	Condutas motoras
Cultura corporal, cultura física e cultura de movimento	Tem início no decorrer da década de 80 até os nossos dias	Ginástica, esporte, jogo, dança, luta, capoeira.

Fonte: Soares (1996, p. 8)

De acordo com vários autores da Educação Física, o referido ensino não incorporou apenas as atividades físicas que surgiram a partir dessas instituições, mas também os seus códigos. A disciplina física e moral (próprios da instituição militar); a ênfase no corpo biológico e no desenvolvimento da aptidão física dos educandos (instituição médica); a competição e aceitação de regras (instituição esportiva). Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992) considera que:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/ sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 45).

Não se discorda do fato de que houve a incorporação de aspectos negativos relacionados aos códigos das instituições que fazem parte da tradição da Educação Física, no início do processo de escolarização. Porém, como discutido anteriormente a tradição é um processo de permanência e mudança.

1.3 A Epistemologia da Educação Física

A Educação Física no Brasil surgiu como prática pedagógica e mais recentemente foi envolvida por práticas científicas. Como área de conhecimento, constitui-se, ao final da década de 1970, com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* e com a fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBDE). Ambos respectivamente associados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

O movimento para dentro da escola (escolarização) que lhe conferiu especificidade e identidade permite a formulação de que foi porque se tornou uma disciplina escolar que a educação física pôde aspirar ser uma disciplina acadêmica, ambas problematizadas num espaço próprio de produção de sentidos, isto é o campo da educação física. Foi no processo de escolarização da educação física que cresceram os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação ...(BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p. 69).

Vaz et al (2003, p. 106) salienta que no CNPQ a educação física está situada na grande área ciências da saúde, enquanto que na SBPC se localiza nas ciências sociais aplicadas. “Essa diferenciação demonstra um pouco das tensões acadêmicas e políticas vividas pela Educação Física no Brasil”.

Até ao início da década de 1980, as pesquisas realizadas no campo da Educação Física eram desenvolvidas com base nas ciências naturais, principalmente

vinculadas às áreas de fisiologia e cineantropometria⁵ humana. Entretanto, a partir daquele período, nota-se uma preocupação com as questões de ordem pedagógica e social.

Em outras palavras, a educação física colocou-se a pensar em si mesma como área/disciplina não apenas capaz de intervir, mas também de conhecer. Colocou-se como lugar de onde se poderia fazer ciência, de onde seria possível refletir, em primeiro plano, as questões próprias de intervenção, da prática pedagógica. [...] pensar criticamente as questões relacionadas às práticas corporais e, especialmente, entre tantos problemas o seu ensino (VAZ, 2003, p. 103).

O processo de abertura política pós-ditadura que se configurou no Brasil, na década de 1980, interferiu na produção teórica da Educação Física; o intenso debate político instalado na sociedade foi incorporado pela área de conhecimento que passou a rechaçar a ideia de pertencer apenas às áreas biológicas.

Lima H. (2000, p. 95) salienta que “a produção teórica, de base marxista assumiu como críticas: o papel conservador da Educação Física na escola e também fora dela (guiados pelos interesses da produção capitalista); o paradigma da aptidão física e a falta de um projeto político-pedagógico centrado nas classes de trabalhadores”.

O movimento, denominado “renovador”, colocou no centro da discussão a Educação Física escolar, os conteúdos desse ensino e a prática pedagógica do docente da área.

Lima H. (2000) esclarece, ainda, que a crise desencadeada na década de 1980, estava centrada no plano político-ideológico e na década de 1990, assumiu um viés de uma crise epistemológica. “É assim que o estado de “indefinição epistemológica” da Educação Física passa a ser o sintoma imediato de sua ‘crise’ de identidade” (LIMA H., 2000, p. 96).

⁵ Cineantropometria é a ciência que tem como tema central a medida do homem em sua perspectiva morfológica para o estudo dos fatores que influenciam o movimento nas suas mais variadas formas

O debate acadêmico configurou-se em momentos de embate, dividindo o campo do conhecimento da educação física em duas grandes vertentes teóricas: a pedagógica e a científica. A preocupação de ambas é conferir legitimidade ao conhecimento produzido no campo da Educação Física, superando, assim, a dimensão essencialmente técnica dos saberes que orientam a prática. Para isso, buscaram definir um objeto de estudo e uma metodologia científica.

A vertente pedagógica busca construir esse objeto, ou objetos, em função dos mesmos problemas que emergem da prática pedagógica, a preocupação não é com a construção de uma ciência básica, no molde positivista, mas uma matriz de conhecimentos que possa sustentar a prática, ou uma ciência da e para a ação educativa. A segunda vertente, a científica, vislumbra a possibilidade de a Educação Física tornar-se uma ciência autônoma ou relativamente autônoma, ou uma teoria geral do Movimento ou Esporte que poderia ser aplicada na prática.

Betti (1996) critica a divisão que existe dentro no campo da Educação Física, ao se reportar à vertente científica considerando que “[...] nestas concepções, o conhecimento flui numa só direção: da disciplina acadêmica ou ciência para a profissão ou Educação Física. Aquela produz o conhecimento, esta aplica-o (BETTI, 1996, p. 76). Em relação a vertente pedagógica, o autor enfatiza:

De outro lado, os defensores da matriz pedagógica, desesperados com o desaparecimento da Educação Física, buscam resguardá-la no interior da Escola, restringindo o seu alcance intelectual, quando deveriam buscar ampliá-lo. Perdem igualmente a Educação Física quando a encontram. Antagonizam com o Esporte, hostilizam as Academias, criticam as bases epistemológicas das ciências da Natureza e associam a si próprias com as Ciências Humanas (BETTI, 1996, p. 80).

Como já havíamos mencionado, a nossa preocupação dentro do campo da Educação Física é com o espaço escolar. Ainda que essas discussões extrapolem esse domínio, considero prudente, apresentar os conflitos que permeiam a área do

conhecimento, pois, embora a vertente pedagógica tenha contribuído mais com o ensino escolar, ambas teorizam sobre esse espaço e sobre a cultura corporal de movimento ou cultura de movimento. Além disso, ambas formam e informam os docentes que atuam nas escolas e propõem novas abordagens de ensino que são incorporadas pelas políticas públicas de ensino.

O cenário apresentado permite olhar com mais clareza os textos oficiais, das propostas curriculares, que orientam o ensino de Educação Física nas escolas brasileiras, pois refletem as questões que estamos discutindo.

De maneira geral, as propostas incorporam o desenvolvimento teórico da área de conhecimento da Educação Física como meio de transformar a prática pedagógica dos professores da escola pública.

De modo geral, as políticas públicas para esse ensino partem da ideia de que a prática pedagógica da Educação Física na escola está atrasada em relação aos avanços produzidos pela área do conhecimento e, portanto, buscam implantar novas concepções pedagógicas e conteúdos no cotidiano das aulas.

Na atualidade, as quatro tendências apontadas [abordagens: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas] têm desdobrado em novas propostas, em função do avanço da pesquisa e da reflexão teórica específicas da área... Ao mesmo tempo, infelizmente, encontra-se ainda, em muitos contextos, a prática de proposta de ensino pautada em concepções ultrapassadas... (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 26).

A partir desse documento, percebemos que há uma sinalização de que é necessário uma mudança no Ensino da Educação Física praticado nas escolas públicas, seja porque este ensino esteja ultrapassado, ou porque a tradição não seja suficiente.

Podemos assim notar uma supervalorização dos conhecimentos produzidos fora do âmbito escolar e um distanciamento deste com aqueles produzidos dentro da instituição, pois, o fato de não ter incorporado integralmente o desenvolvimento teórico

da área de conhecimento, não significa que a Educação Física do interior da escola esteja ultrapassada ou estagnada em seu passado.k

A Educação Física passou por diversas transformações em suas tendências pedagógicas e hoje ela apresenta uma pluralidade metodológica. As mudanças têm-se refletido nas políticas públicas que orientam o ensino escolar e nos manuais curriculares que chegam até os docentes do ensino público.

O problema da Educação Física escolar tem sido motivo de preocupação e crítica por diversos estudiosos que se interessaram pelo ensino formal (CASTELLANI FILHO, 2002; COLETIVO DE AUTORES, 1992; CÔRREA & MORO, 2004; DAÓLIO, 2007; FREIRE, 2006; OLIVEIRA M., 2006; KUNZ, 2004). O debate estabelecido busca a especificidade da Educação Física no âmbito escolar, para além dos limites biologicistas e da aptidão física.

Atualmente, coexistem na área da Educação Física várias concepções de ensino que, apesar das divergências teóricas, buscam romper com esse modelo. Estas concepções são o resultado da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas.

CAPITULO II

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

2.1 A Educação Física como Campo de Saber e as perspectivas teóricas para o seu Ensino na Escola

Neste capítulo apresentamos as principais orientações teóricas que, historicamente, têm influenciado as definições para o Ensino da Educação Física na escola. Em um segundo momento, a partir de uma breve contextualização de cada período, mostramos através de marcos da legislação pertinente, como essas orientações vêm se manifestando na política educacional, nos aspectos que dizem respeito ao ensino dessa disciplina.

A educação física constitui um rico campo de saber, que diz respeito ao patrimônio da cultura corporal humana e, portanto, não deve ficar de fora da formação integral dos indivíduos. O reconhecimento dessa importância se manifesta dentre outras maneiras, na sua integração aos currículos escolares, por ser considerada uma prática sociocultural relevante para o processo de construção de cidadania.

No entanto, ao focalizarmos a sua trajetória na escola brasileira é possível observar que ela, historicamente, não tem ganhado uma autonomia. Sua afirmação, como campo de saber, ora esteve atrelada a influências das instituições militares, ora a do campo médico, ora ficou restrita ao campo do esporte.

Segundo Souza Júnior (1999), a Educação Física como componente curricular apresenta, ainda hoje, através dos seus conteúdos de ensino, vestígios ou determinações das influências dos campos acima mencionados, de forma que,

[...] Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam enfaticamente, com a função de higienização corporal; quando esta influência externa vem da instituição militar, os conteúdos da Educação Física passam a assumir elementos da Instrução Militar (marchas cívicas, ordem à bandeira, ordem unida); quando a instituição esportiva ‘cede’ seus elementos para a definição dos conteúdos da Educação Física, estes assumem códigos desta, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos... (p.20).

Esse processo terminou por responsabilizar a Educação Física por funções próprias de outros campos. Funções que são de ordem compensatória (colaborando para compensar a insatisfação do trabalho intelectual em sala de aula), utilitarista (preparar para o trabalho) e moralista (ajudar a impor o disciplinamento e o ajuste dos indivíduos à ordem social) (BRACHT, 1992).

Contudo, quando a tomamos como uma disciplina que contém um rico campo de saber, sua inclusão nos currículos escolares e, portanto, o seu ensino, significa a socialização de conhecimentos historicamente construídos e que fazem parte da cultura corporal humana. Portanto, para Bracht (1992), é através do processo de ensino e aprendizagem que os referidos conhecimentos são sistematizados e pedagogizados. Isso, de forma a desenvolver no aluno habilidades que lhe permita entender e se posicionar criticamente frente a esses conhecimentos, que, em virtude de serem construções históricas, a sua apreensão só se pode dar no contexto da realidade social em que estão inseridos. Mas, essa é uma formulação própria de uma perspectiva crítica da Educação Física; portanto, para apreendermos como chegamos até esse entendimento, é necessário tratarmos, mesmo que de forma sucinta, das diferentes tendências teóricas que têm orientado o seu ensino no Brasil.

Entre os vários trabalhos escritos sobre essas diferentes tendências teóricas, poderíamos citar Medina (2010), Castellani Filho (2010), Betti (1991), Bracht (1992). Além desses, encontramos Paulo Ghiraldelli Junior (2009) que em seus estudos procuram sistematizar essas tendências teóricas a partir de uma perspectiva histórica. Para Ghiraldelli Junior (2009) existem cinco tendências: a higienista, a militarista, a pedagogicista, a competitivista e a popular, onde as quais sofreram influências de diferentes abordagens da educação. Por sua vez Castellani Filho (2010), refere-se a três tendências: biologização, psico-pedagogização e Educação Física transformadora.

A predominância na escola de cada uma dessas concepções variou de acordo com a conjuntura político-social brasileira, sempre com a função de “colaborar dentro do campo educacional para a funcionalidade, progresso e desenvolvimento de

nossa sociedade” (SILVA, 1996, p.74). Para além da classificação adotada, importa ressaltar que as pesquisas desenvolvidas apontam que a Educação Física tem sido tratada historicamente como atividade física e que os seus conteúdos eram, e ainda são marcados, predominantemente, pela ginástica ou pelo esporte, atividades que se tornaram o grande expoente dessa disciplina.

Subordinada a princípios ora vinculados ao sistema militar, ora ao sistema da saúde, ora ao sistema esportivo, entre outros já citados, a Educação Física na escola encontrou-se, também, legitimada por esses princípios. Assim, a sociedade em geral, acredita na importância da Educação Física para o desenvolvimento físico, para a melhoria da saúde, para o bom disciplinamento do indivíduo, para a formação de grandes atletas, entre outros benefícios que advêm dos princípios das instituições médicas e militares e da forte influência da ginástica e do esporte (CASTELLANI FILHO, 2010).

Mesmo diante das fortes influências, a partir da década de 1980 tem início o que ficou conhecido como movimento renovador da Educação Física, que vai na contramão das concepções hegemônicas existentes. Esse movimento surge dentro de um contexto de redemocratização do país, que vai suceder aos 20 anos de ditadura militar, processo esse que estabeleceu as bases para a divulgação de uma produção científica crítica, bem como um campo de luta política por mudanças na educação brasileira (SOUZA JÚNIOR, 1999).

Sobre esse cenário, Castellani Filho (2010), vai dizer que o movimento estabeleceu-se com uma dimensão política, aglutinando professores de educação física e pesquisadores da área, seja nas associações profissionais da categoria, seja nas associações de caráter científico. Forjou-se, então, um profícuo debate nacional sobre os rumos e a identidade da disciplina, que passou a levar em conta a importância do movimento humano na sua dimensão sócio antropológica, em uma clara oposição às abordagens tradicionais da Educação Física escolar.

Mesmo diante de uma realidade de não institucionalização desse movimento, ele foi disseminado em várias universidades, produzindo influências na formação dos profissionais da área, passando pela produção dos pesquisadores e sistematização dos intelectuais, o que levou a sua adoção nos currículos escolares.

Em sua obra, *Pesquisa em ação – a Educação Física na Escola*, Bracht (1992), estabelece que o movimento marca o momento em que a visão hegemônica da Educação Física começa a sofrer seus primeiros abalos, ou nas palavras de Medina (2010), a Educação Física começa a entrar em crise. Diante desse contexto surgem novas abordagens que se opõem à forma tradicional da sua condução na escola. Entre essas várias abordagens, encontramos a chamada Educação Física Humanista, cujos princípios foram estabelecidos por Vítor Marinho de Oliveira, no livro *Educação Física Humanista*. Baseada na crítica ao behaviorismo e à pedagogia tecnicista. A Educação Física Humanista está baseada no princípio do processo não-diretivo na Educação Física estabelecendo os objetivos da disciplina no plano mais geral da educação integral.

Dentro dessa mesma tendência surge outra, denominada Esporte Para Todos (EPT), que está caracterizada mais como uma crítica ao esporte de rendimento do que propriamente à Educação Física. Essa tendência pode ser identificada nos trabalhos de Dickert (1987) que estabelece como objetivo da Educação Física instrumentalizar o aluno para ocupar suas horas vagas com atividades esportivas e de lazer, de modo a que essa ocupação possa ocorrer de forma autônoma.

Ainda dentro desse processo de reformulação do papel e do lugar da Educação Física escolar encontrou outra corrente importante chamada de Psicomotricidade, que chegou ao Brasil sob a influência de Le Bouch, exercendo uma crítica ao dualismo predominante na Educação Física. A corrente se baseou na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, considerando que o movimento corporal é um instrumento, e descolando a polarização da educação do movimento para a educação pelo movimento (BRACHT, 2006).

Também para Bracht (2006) surge o que ele chama de Educação Física Revolucionária ou Educação Física Progressista, que se diferencia das outras concepções na medida em que procura realizar uma crítica à Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista. Nesse ponto de vista, duas concepções são objetos de análise crítica: a ideologia burguesa veiculada pela disciplina e o seu papel de domesticação do corpo.

Dentro desse movimento de renovação, “quando a Educação Física passa a receber influência de movimentos das pedagogias ditas ‘humanistas’ estabelece-se em seu campo de estudo uma crise de identidade” (SOUZA JR., 1999, p.20). Surge então, em nível nacional, além dessas que já citamos uma série de outras abordagens e concepções pedagógicas que buscaram contribuir não apenas para a superação da crise de identidade da Educação Física, mas, também, para a suplantação do parâmetro da aptidão física.

Nesse sentido, autores como Castellani Filho (2010), vai propor que essas concepções buscavam responder às perguntas elaboradas em torno da necessidade de se estabelecer outros motivos que pudessem justificar a presença da Educação Física na escola para além daqueles centrados no eixo paradigmático da aptidão física. Esse autor elaborou um quadro explicativo, como forma de dar maior visibilidade a essas concepções, o que facilita, também, a compreensão das mesmas.

O quadro a que nos referimos apresenta a existência de concepções da Educação Física em que podem ser classificadas em concepções não-propositivas e concepções propositivas, no que diz respeito à questão da metodologia do ensino. Por sua vez, as concepções propositivistas se dividem em não sistematizadas e sistematizadas.

Quadro 2: Concepções sobre a Educação Física

Concepções não-propositivas	Concepções propositivas	
	Não sistematizadas	Sistematizadas
Abordagem fenomenológica	Desenvolvimentista	Aptidão física
Abordagem sociológica	Construtivista	Crítico superadora
Abordagem cultural	Educação Física Plural	
	Aulas abertas	
	Crítico emancipatório	

Fonte: Quadro desenvolvido a partir das ideias desenvolvidas por Darido (2001)

As concepções não-propositivas abordam a Educação Física escolar numa perspectiva de não estabelecer parâmetros ou princípios metodológicos, ou metodologias para o seu ensino. Por sua vez, as concepções propositivas, as não-sistematizadas concebem uma configuração de Educação Física escolar a partir da definição de princípios identificadores de uma nova prática, mas, não apresentam uma sistematização metodológica. Por fim, as concepções propositivas e sistematizadas apresentam pressupostos teóricos e metodológicos para o trato do conhecimento, sistematização e organização do processo do trabalho pedagógico e o trato com os objetivos e avaliação do processo ensino-aprendizagem (DARIDO, 2001).

A partir das concepções apresentadas até esse momento da pesquisa, estaremos de forma mais sistematizada apresentando as características mais representativas de três abordagens teóricas da Educação Física escolar que serviram de base para o nosso estudo. Essas características foram condensadas no quadro 03 que, por sua vez, foi construído tomando como base os estudos de Darido (1998).

Quadro 3: Principais abordagens teóricas ligadas a Educação Física escolar

	DESENVOLVIMENTISTA	CONSTRUTIVISTA	CRÍTICO SUPERADORA
Principais autores	Tani, Go; Manoel, E. J.	Freire, J. B.	Bracht, V.; Castellani, L.; Taffarel, C.; Soares, C. L.; Escobar, M.; Varjal, E.
Obras/publicações	Educação Física escolar: uma abordagem desenvolvimentista	Educação do corpo inteiro	Metodologia do Ensino da Educação Física
Referência científica	Empirismo racionalista	Construtivismo psicogenético	Construtivismo social
Referência pedagógica	Fisiologia – desenvolvimentismo	Psicologia – construtivismo	Sociologia – teoria crítica (materialismo histórico)
Visão de Homem	Fragmentada: cognitivo + afetivo + motor	Fragmentada: sensibilidade + motricidade + simbologia	Totalidade: homem enquanto ser social
Objeto de estudo	Aprendizagem motora	Alfabetização corporal	Expressão corporal como linguagem
Temática principal	Habilidade, aprendizagem, desenvolvimento motor	Cultura popular, jogo lúdico	Cultura corporal, visão histórica
Conteúdos	Habilidades básicas, habilidades específicas, jogos, esporte, dança	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras	Conhecimento sobre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica, a luta
Prática pedagógica	Crescimento e desenvolvimento do físico	Educar para a democracia	Intervenção na realidade social
Avaliação	Através da aquisição de comportamentos habilidosos	Qualitativa, não punitiva, afetividade, sociabilidade	Referência para análise da aproximação ou afastamento do eixo curricular

Fonte: Quadro construído a partir dos estudos de Darido (1998).

De uma forma geral, as concepções que apresentamos no quadro 02 demonstram importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física, sobretudo nos aspectos da sua diversificação como também no que diz respeito a leitura e influência que apresentam com as tendências teóricas dos seus dias. Por sua vez, elas foram formuladas como crítica e tentativa de superação ao modelo esportivista e biológico que dominava a Educação Física escolar.

Na proposta desenvolvimentista, elaborada por Tani (2011), o aprender significa repetir. Nesse sentido, a criança aprende por repetição de padrões de movimento. Aqui se aprende fazendo, e o nível de participação do aluno é muito baixo. Nessa perspectiva de trabalho, a infância é vista como um período que oferece oportunidades para a criança desenvolver habilidades motoras básicas, que darão suporte para o aprendizado de habilidades específicas, sendo essas baseadas nos esportes de rendimento. Assim, a atividade, na Educação Física, enfatizando a aprendizagem do movimento e a ampliação das habilidades motoras, tem como objetivo transformar essas crianças em futuros atletas. Quanto à seleção de conteúdos, centrados em habilidades básicas, a orientação é que deve se buscar “no seio da cultura”, sem, no entanto, indicar como essa área opera a conversão do conhecimento sobre movimento humano em saber escolar. Nesse sentido, Manoel (1994) garante ser um dos objetivos da educação a transmissão do patrimônio cultural construído pela humanidade. Mesmo assim, cita, apenas, o esporte e não deixa claro que outros temas, relacionados à Educação Física, fazem parte desse patrimônio. Darido (2001), ao analisar essa abordagem, aponta como uma das suas limitações a pouca importância dada à influência sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.

Já no que diz respeito à proposta Construtivista de João B. Freire, ela está fundamentada na teoria psicogenética da construção do conhecimento a partir das influências de Piaget, portanto, as fases da aprendizagem, definidas por esse autor, são os pilares da orientação dessa construção. Nessa perspectiva, as atividades propostas serviriam como veículo para facilitar a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática, etc. Assim, a Educação Física, é vista como instrumento para auxiliar os

alunos na construção do conhecimento das outras áreas. Darido (2001) mesmo reconhecendo que essa perspectiva leva em conta os saberes que a criança traz para a escola, em sua análise, aponta, como limite, o fato de que não fica esclarecido “[...] na discussão é qual o conhecimento que se deseja construir através da prática da Educação Física escolar” (p.61).

Já no que diz respeito à perspectiva crítico-superadora, do Coletivo de Autores, está baseada na organização do conhecimento e numa abordagem metodológica que estejam voltadas para a escola pública brasileira, estabelecendo uma posição crítica em relação à educação conservadora (SOUZA JR., 1999). Sustenta, como categorias para a construção do conhecimento, a interação e a mediação, sendo essas fundamentais, pois, para além das estruturas biológicas, o que importa é o que ocorre com as pessoas no contexto das relações sociais, enquanto um campo simbólico onde ocorrem as trocas. Por entender que a educação é um fenômeno social, os temas e conteúdos (que fazem parte da cultura corporal, como o jogo, o esporte, a dança, a luta, ginástica, e outros) são pedagogizados de forma que o aluno apreenda a expressão corporal como linguagem e, para, além disso, reconhece a sua importância histórica na formação cultural da humanidade.

Como veremos mais adiante, a prática pedagógica da Educação Física escolar, foco do nosso estudo, adotou essa concepção para o trato do conhecimento como disciplina escolar. Sendo assim, é importante apresentarmos, com mais detalhes, os fundamentos dessa concepção propositiva, sistematizada, crítico-superadora que conceitua a Educação Física como:

Disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área determinada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, pp. 61-62).

Dessa perspectiva, a Educação Física é o “componente curricular responsável pela apreensão (no sentido de constatação, demonstração e explicação)” (CASTELLANI FILHO, 2011, p. 53) dessa dimensão da realidade social na qual estamos inseridos e que denominamos cultura corporal, de modo a proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno na mesma.

Assim, a proposta crítica-superadora pode ser resumida, segundo Castellani Filho (2011) da seguinte maneira:

- ✓ Pauta-se no materialismo histórico dialético, enquanto método de análise da realidade;
- ✓ Situa-se entre as teorias críticas da educação, tendo como referência as Concepções filosóficas da Educação, elaboradas por Saviani (2009);
- ✓ Tem como ponto de partida a concepção histórico-crítica;
- ✓ Sua distinção em relação às outras se deve a sua proposta de tratamento pedagógico dos conteúdos;
- ✓ Preconiza o processo de escolarização centrado na ideia de Ciclos de escolarização;
- ✓ Defende o prevalecer da diretividade pedagógica;
- ✓ O professor deve explicar a intencionalidade de sua ação pedagógica, pois, ela é diagnóstica, judicativa e teleológica;
- ✓ Privilegia a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Partindo dessa concepção, o trato com o conhecimento deve considerar alguns princípios curriculares, requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Quanto à seleção dos conteúdos, deve-se considerar a sua relevância social, a sua contemporaneidade e a sua adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos.

No que diz respeito aos princípios metodológicos para organização e sistematização dos conteúdos, ressalta a necessidade de se fornecer a oportunidade para

que o possa confrontar os saberes do senso comum com o saber científico, de modo a que ele amplie o seu acervo de conhecimentos.

Também ressalta o princípio da simultaneidade dos conteúdos, contrapondo-se à necessidade da existência de conhecimentos sistematizados como pré-requisitos para as aprendizagens, e o da disparidade da incorporação das referências do pensamento. Um último princípio refere-se à provisoriidade do conhecimento, que rompe com a ideia de terminalidade, e indica que o conteúdo deve ser apresentado ao aluno “desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 33).

Dessa forma, a prática pedagógica é diagnosticada porque remete à leitura dos dados da realidade, à interpretação e à emissão de um julgamento sobre eles, e esse julgamento depende da perspectiva de classe de quem julga. Assim, é, também, judicativa “porque julga a partir de uma ótica que representa os interesses de determinada classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 25). E por último, teleológica, porque determina um alvo aonde se quer chegar.

Em relação ao processo avaliativo, nessa concepção há uma oposição à avaliação que tradicionalmente tem se materializado no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina: aquela que seleciona os mais habilidosos e pune aqueles que não alcançam os parâmetros mínimos, aleatoriamente definidos ou definidos a partir de recordes e marcas. Busca fazer da avaliação uma referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

Diante das abordagens que reconhecemos como as que têm orientado o ensino da Educação Física escolar, passaremos a tratar o modo como essa disciplina tem, historicamente, se situado na legislação educacional brasileira.

2.2 A Educação Física no contexto da Legislação Educacional

No início do capítulo, apresentamos as abordagens teóricas que surgiram no movimento renovador dessa disciplina, movimento esse que, a partir da formulação de diferentes abordagens que enfocam o ensino desse campo do saber, tem procurado a contrapor, e mesmo suplantar, esse paradigma. Agora buscaremos pontuar como essas abordagens vêm se expressando na política educacional, focalizando, especificamente, a legislação.

Tomando como ponto de partida, os estudos de Castellani Filho (2011) e Lucena (1994), que compreendem a legislação como uma das expressões da política educacional, tentaremos resgatar os principais marcos da trajetória legal da Educação Física no contexto da educação brasileira.

Nesse sentido, Lucena (1994) observou que se a prática da Educação Física

[...] foi de tal ou qual forma, neste ou naquele momento, não foi apenas porque assim precisaram alguns teóricos, mas porque também o Estado se armou através de um aparato legal que buscava viabilizar os interesses políticos, econômicos e militares (p.24).

De tal forma que, se não é possível compreender a Educação Física hoje sem rever as orientações teóricas que a informam a partir de uma perspectiva histórica, também, não é possível adentrar nessa história “sem buscar o viés legal que é o aval do Estado para assuntos de seu interesse” (p.25).

Num primeiro momento, não podemos perder de vista que o entendimento dessa disciplina na escola sempre esteve atrelado ao eixo paradigmático da aptidão física, ou seja, sua inserção no currículo acontecia sob a conotação de simples atividade física. O termo atividade nos remete a uma conotação de um fazer prático, dissociado da reflexão teórica, como, também, aponta para uma concepção dicotômica de homem, de forma que a Educação Física seria ao espaço, dentro da escola, para o adestramento do físico, e as outras disciplinas curriculares estariam voltadas para o exercício da mente. Nesse sentido, essa disciplina veio vincular-se mecanicamente, à educação do físico, ao

desenvolvimento da aptidão física, justificando-se a sua presença na escola enquanto mera experiência, limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização do conhecimento (CASTELLANI FILHO, 2011).

A partir do paradigma teórico que estamos trabalhando, o início do ensino da Educação Física nas escolas brasileiras esteve atrelado a leis que visavam ao adestramento do físico do homem trabalhador. Além dessa preocupação com a preparação de homens e mulheres fortes para o trabalho, o início da obrigatoriedade da Educação Física no Brasil teve como base a ideia de ‘limpeza social’, pureza de raça e nacionalismo doentio (CARMO, 1988). “Esta forma de pensamento em que a aptidão física é a principal meta, tem dominado a Educação Física até os dias atuais” (CARMO, 1988, p. 13). Essa disciplina tornou-se obrigatória, primeiro, nos níveis primário e secundário e, depois, em todos os níveis e graus de ensino. Tendo em vista a busca do disciplinamento do corpo e a melhoria da aptidão física, essa obrigatoriedade veio a se expressar, historicamente, através dos marcos legais.

A partir do quadro 04 que mostraremos a seguir, cuja construção foi apoiada nos estudos de Lucena (1994) e Castellani Filho (1999), o ensino da Educação Física tem sido preconizado, na nossa sociedade, pelo Estado no sentido de garantir a presença do paradigma da aptidão física na escola. A periodização que estaremos a utilizar foi sugerida por Ghiraldelli Jr. (1988).

Quadro 04: A trajetória da Educação Física brasileira na perspectiva do ordenamento legal

PERÍODO	TENDÊNCIA	LEI / DECRETO	DESTAQUES
Até 1930	Educação Física Higienista	Parecer 224 de 1882 de Rui Barbosa	Sugeria exercícios militares para os meninos; propôs ginástica para ambos os sexos;
		Anteprojeto de Lei de 1929	Art. 1º: A Educação Física deve ser praticada por todos os residentes no Brasil. Ela é obrigatória em todos os estabelecimentos no ensino Federais, Municipais e Particulares, a partir da idade de seis anos para ambos os sexos; Art. 41: enquanto não for criado o método nacional da Educação Física, fica adotado em todo território brasileiro o denominado Método Francês sob o título de Regulamento Geral de Educação Física.
De 1930 - 1945	Educação Física Militarista	Decretos 19.890 de 18/04/1931 e 21.241 de 04/04/1932 (Reforma Francisco Campos)	Os exercícios de Educação Física tornam-se obrigatórios para todas as classes de ensino; Prevê a designação de inspetores especializados para a orientação dos exercícios de Educação Física.
		Lei Nº 378 de 13/01/1937	Cria a Divisão de Educação Física subordinada ao Departamento Nacional de Educação.
		Constituição de 1937	Foi a primeira a fazer referência à Educação Física; Apoiava-se na necessidade de capacitação do trabalhador, adestramento do físico para um corpo forte para o trabalho, a obrigatoriedade era estendida até os 18 anos de idade, pois a partir de então, ingressava-se no mercado de trabalho.
		Decreto-Lei Nº 2.072 de 08/03/1940	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física, fixa as suas bases

Quadro 04: A trajetória da Educação Física brasileira na perspectiva do ordenamento legal (continuação)

PERÍODO	TENDÊNCIA	LEI / DECRETO	DESTAQUES
De 1945-1965	Educação Física Pedagogicista	Coloca a Educação Física definitivamente na Escola brasileira de ensino médio e fundamental	
De 1965 - 1980	Educação Física Competitivista	Decreto Nº 705 de 25/07/1969	Altera a redação do artigo 22 da Lei 4.024 e estabelece obrigatoriedade para todos os níveis de ensino; Caracteriza os objetivos da Educação Física; No primário caracterizar-se-á por atividades físicas de caráter recreativo; No ensino médio, atividades que contribuam para o aprimoramento da aptidão física; No ensino superior dar-se-á continuidade ao que foi trabalhado nos graus precedentes.
		Decreto Nº 69.450 de 01/11/1971	Art. 2º: A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino; No artigo 6 aludia às condições que facultavam ao aluno a prática da Educação Física.
		Lei Nº 6.503 de 13/12/1977	Faculta a prática da Educação Física ao aluno de pós-graduação e á mulher com prole.
Pós 1980	Crise da Educação Física ou crítica à Educação Física	Constituição Federal de 05/12/1988	Impõe a necessidade de reformular a LDB
		Lei Nº 9394 de 20/12/1996	Art. 26 parágrafo 3º: 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

Fonte: Estudos feitos por Lucena (1994) e Castellani Filho (1999).

Assim, percebemos que é na legislação educacional que se dá a normatização da prática da Educação Física escolar, de forma a “que o projeto legislativo não apenas criava, mas também determinava o perfil que a disciplina deveria assumir na escola e os objetivos aos quais prestar-se-ia” (BRASILEIRO, 2001, p. 61).

Ressaltando que a legislação buscava legitimar o entendimento acerca da Educação Física e sua função no âmbito escolar, definindo, inclusive métodos para o seu ensino e ditando seu conteúdo, Brasileiro (2001), assim como Lucena (1994), reconhece a lei como fator determinante na constituição da Educação Física brasileira. Um exemplo concreto é a adoção do Método Francês nas escolas, de acordo com o que prescreveu o Artigo 41, do Anteprojeto de Lei de 1929, conforme apresentarmos no quadro 04.

Como sabemos, as definições para a política de Educação Física vai variar de acordo com as necessidades históricas de cada contexto específico. Vemos que a tendência higienista é a orientação assumida a partir do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Trata-se de um período em que se desencadeou o processo de afirmação do capitalismo no Brasil. Nesse momento, a escolarização das massas era vista como uma forma de resolver todos os problemas da nação. A ideologia nacionalista, difundida naquele período, alia-se à propagação das ideias higienistas de “[...] regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas” (CARVALHO, 1989, p. 10).

O processo de industrialização, desencadeado a partir dos anos 30, vai colocar, como uma necessidade, um mínimo de escolarização dos futuros trabalhadores urbanos. A partir desse momento é que o Estado brasileiro começa, efetivamente, a estabelecer a regulação da educação nacional. No contexto de um processo de desenvolvimento que se deu, se dá, sem a efetiva participação social e política das massas, as possibilidades de escolarização são instaladas através de controles efetivos sobre os membros da classe trabalhadora (PAIVA, 1987). Como instrumento

adestrador, as práticas de Educação Física vão se inspirar nas instituições militares, para orientação, que será agudizada durante a vigência da ditadura do Estado Novo.

Com o processo de redemocratização do país, a partir de 1945, a influência militarista não vai deixar de existir, mas, conviverá com a corrente denominada pedagogicista. O clima político, expresso no nacionalismo desenvolvimentista, contaminou a educação, fazendo com que se discutisse a Educação Física no contexto das práticas educativas na escola. Um reflexo desse clima vai aparecer no texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, onde ficou registrada a obrigatoriedade da disciplina nas escolas de ensinos médio e fundamental.

Após o golpe militar, instaurado no país em 1964, momento em que a economia inaugura o novo ciclo denominado ‘internalização do mercado interno’, graças ao regime de exceção, serão recrudescidos os controles do Estado sobre o sistema educacional. Às práticas repressivas vão se somar os controles ideológicos (ROMANELLI, 1997). Esse é o período em que a Educação Física se torna obrigatória para todos os níveis de ensino e, em consonância com a modernização capitalista, as orientações para a prática escolar terão por princípio a competitividade e o máximo rendimento, características específicas do esporte, que ganha destaque como conteúdo dessa disciplina.

Por fim, na década de 1980, com o processo de redemocratização depois do período da ditadura militar, vai ser aberto um novo espaço para a problematização da Educação Física. Na sociedade civil, é o momento em que vai surgir o movimento renovador dessa disciplina, dantes mencionado. No que se refere à legislação, algumas brasileiras de luta desse movimento vão se expressar na nova LDB, promulgada em 1996. Mesmo assim, apesar de sua inclusão nos currículos da Educação Infantil e do texto da lei ter deixado de mencionar o paradigma da aptidão física como o orientador do ensino dessa disciplina, ela deixa de ser obrigatória no ensino superior, passa a ser facultativa no ensino noturno e mantém-se excluída da Educação de Jovens e Adultos.

Comentando a nova LDB, Vago e Souza (1997) chamam a atenção para o fato de que o texto:

[...] não apresenta conceitos, objetivos, nem conteúdo para a Educação Física na escola, mas apresenta três condicionantes: além de integrar a proposta pedagógica da escola, ela deve estar ajustada às faixas etárias e às condições da população escola (p. 131).

Isso demonstra o caráter genérico da prescrição dessa lei, porque essa denominação comporta qualquer possibilidade para a Educação Física na escola. Ainda nesse sentido, Castellani Filho (1999) também nos chama a atenção para os riscos que se abriram em termos da limitação da carga horária da disciplina, nos projetos pedagógicos das escolas. Com efeito, a possibilidade de uma carga horária mínima mostra-se funcional aos interesses econômicos, face à menor utilização de professores, podendo, assim, esses interesses prevalecerem sobre os educacionais.

Por fim, uma medida no âmbito da política que não poderíamos deixar de mencionar são os Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, que se incluem na Reforma Educacional em curso no nosso país. No que se refere ao seu conteúdo, são muitas as críticas. Destaca-se que a caracterização da área é feita de forma simplista, desconsiderando-se a produção do conhecimento sobre a questão. Não se consideram as especificidades da realidade sociocultural brasileira e nem as características do ensino público.

CAPITULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Caracterização da pesquisa

Neste capítulo, os caminhos metodológicos da investigação, procuramos estabelecer no desenvolvimento do estudo buscou privilegiar uma abordagem dialética do fenômeno investigado, por compreendermos que esta abordagem se propõe a “[...] penetrar no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorra na natureza e na sociedade” (FERREIRA, 1998, p.100). Este é um aporte que permite pensar a realidade social enquanto totalidade concreta, como um todo estruturado, em curso de desenvolvimento, que se transforma em composição significativa cada fato ou conjunto de fatos. Totalidade, entretanto, compreendida não, apenas, como sinônimo de todos os fatos, e, sim, como:

[...] um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classe de fatos ou conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...] Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia construída - se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 2002, pp. 35-36).

A consideração da realidade social como uma totalidade, nos ajuda a entender que, no processo de construção do conhecimento “[...] os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições” (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Na busca de guardar a coerência com essa perspectiva é que optamos por imprimir à esta investigação um caráter qualitativo e quantitativo.

A pesquisa pode ser definida como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, tendo como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos. Nesse sentido, o conhecimento científico é sistemático porque constrói sistemas de ideias organizadas racionalmente, com o intuito de incluir conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas (GIL, 2006). Em geral, a pesquisa pode ser entendida

como a forma que a ciência tem à disposição para conhecer a realidade empírica (SANTOS, 2009).

De origem grega, a palavra “método” significa o conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos ou na procura da verdade. Esse conjunto de normas-padrão significa o traçado das etapas fundamentais da pesquisa, conferindo-lhe segurança, uma vez que seguidos os passos dessas etapas, é possível considerar que a pesquisa foi adequadamente conduzida (RUIZ, 2010).

Para Richardson (2007), o método de pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos. Esse processo consiste em delimitar um problema, realizar observações e interpretá-las com base nas relações encontradas. Definido o objeto de estudo, o ponto de partida em qualquer pesquisa é o seu objetivo. Traçada a metodologia a ser empregada, procede-se à coleta de informações. Posteriormente a esse processo, os dados obtidos são comparados e é realizada a interpretação dos resultados, fundamentada em teorias existentes.

Segundo Prestes (2008), o conhecimento científico resulta de investigação metódica e sistemática da realidade, analisando fatos com a finalidade de descobrir suas causas e chegar à conclusão das leis gerais que os governam. No tocante à forma de estudo, para o presente trabalho foi escolhida a pesquisa descritiva, por observar, analisar e interpretar os fatos sem a interferência da pesquisadora.

Na concepção de Minayo (2004), a pesquisa caracteriza-se por uma atividade de aproximação sucessiva com a realidade, que nunca se esgota, proporcionando uma combinação entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, a atividade de desenvolvimento de uma pesquisa científica apresenta a responsabilidade de elaborar uma base teórica conceitual fazendo uma síntese dos conhecimentos já estabelecidos e de produzir novos conhecimentos.

Considerando que o objetivo da presente investigação constitui-se em compreender a prática pedagógica da Educação Física escolar no ensino fundamental da

rede pública da cidade de Mossoró-RN, optou-se por utilizar uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa.

Como sabemos, a pesquisa qualitativa funda-se no entendimento de que existe “uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTI, 2003, p. 79). Trata-se de uma relação que está permeada por significados, aspirações, valores, crenças e atitudes que não podem ser apreendidos, apenas, por métodos quantitativos ou por técnicas de mensuração (CHIZZOTI, 2003).

Para Minayo (2004), a abordagem qualitativa consegue responder a questões particulares e trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de indivíduos ou comunidades, correspondendo a uma análise mais aprofundada, tanto das relações como dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operacionalização de variáveis.

Corroborando com os objetivos da investigação, também utilizamos uma abordagem quantitativa entendendo que ambas as abordagens não são auto excludentes, mas assumem um caráter de complementariedade.

Minayo *et al.* (2002) entendem por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Vinculando pensamento e ação, a pesquisa alimenta a atividade de ensino. Para ser científica, a pesquisa ultrapassa o senso comum através do método científico, permitindo a reconstrução da realidade enquanto um objeto de conhecimento, unindo dialeticamente o teórico e o empírico.

De acordo com Richardson (2009), o método de pesquisa quantitativo representa a intenção de garantir precisão dos resultados, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências.

No tocante ao nível, esse estudo está fundamentado na pesquisa *descritiva-explicativa*. Segundo Hortência de Abreu Gonçalves (2005), a pesquisa descritiva permite ao pesquisador, observar, registrar, analisar e correlacionar os fatos ou fenômenos sem manipulá-los e sem interferir no andamento do processo. Aqui o pesquisador apenas descreve o objeto de pesquisa, procurando descobrir a frequência com que esse fenômeno ocorre.

Para Severino (2007), a pesquisa explicativa “além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (Severino, 2007, p.123), tendo como preocupação primordial identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, isto é, suas causas. Esta modalidade de pesquisa tem objetivo primordial “a necessidade de aprofundamento da realidade” (Hortência, 2005, p. 99) explicando “o porquê das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (idem, p. 56).

3.2 Sujeitos e *lôcus* da investigação

Para Richardson (2009), o universo ou população de uma pesquisa é composto pelo conjunto de elementos que possuem determinadas características que sejam compatíveis com o objeto a ser investigado, ou seja, é composto pelo número máximo de elementos que poderão ser utilizados como sujeitos na pesquisa.

Nesse sentido, essa pesquisa foi composta por professores e alunos do ensino fundamental II da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró-RN. Aplicamos um questionário (APÊNDICE B) a 259 alunos distribuídos entre as escolas e séries que foram investigadas. Esse número possui uma representatividade estatística a partir do universo total de alunos como também estão em consonância com os objetivos desse estudo.

Na tabela 1 temos a distribuição dos alunos avaliados segundo a série de estudo. Através dela verifica-se que dos alunos participantes da pesquisa 26,6% (69 casos) estavam na 6ª série, 32% (83 casos) na 7ª série, 19,7% (51 casos) na 8ª série e 21,6% (56 casos) na 9ª série de estudo. Ainda, ao observar o p-valor do teste de proporção temos que ele foi significativo (p-valor = 0,023) indicando que a proporção dos alunos em cada série de estudo difere significativamente.

Tabela 1. Distribuição dos alunos avaliados segundo a série de estudo.

Fatores avaliados	n	%	p-valor ¹
Série			
6ª	69	26,6	0,023
7ª	83	32,0	
8ª	51	19,7	
9ª	56	21,6	

¹p-valor do teste qui-quadrado para proporção.

Também fizeram parte desta investigação 04 professores, um de cada escola investigada, que puderam participar de uma entrevista (APÊNDICE A) construída de acordo com os objetivos da investigação. Esses sujeitos serão apresentados nesse estudo como sendo P1, P2, P3 e P4, com vistas a preservar suas identidades.

No que diz respeito ao *lôcus* da investigação, nos concentramos na cidade de Mossoró, 2ª maior cidade do estado do Rio Grande do Norte, que possui aproximadamente 230 mil habitantes e uma área de 2.100 km². Ela fica situada no extremo oeste do estado já na divisa com o estado do Ceará, conforme figura 01:

Figura 01: Imagem em destaque da cidade de Mossoró

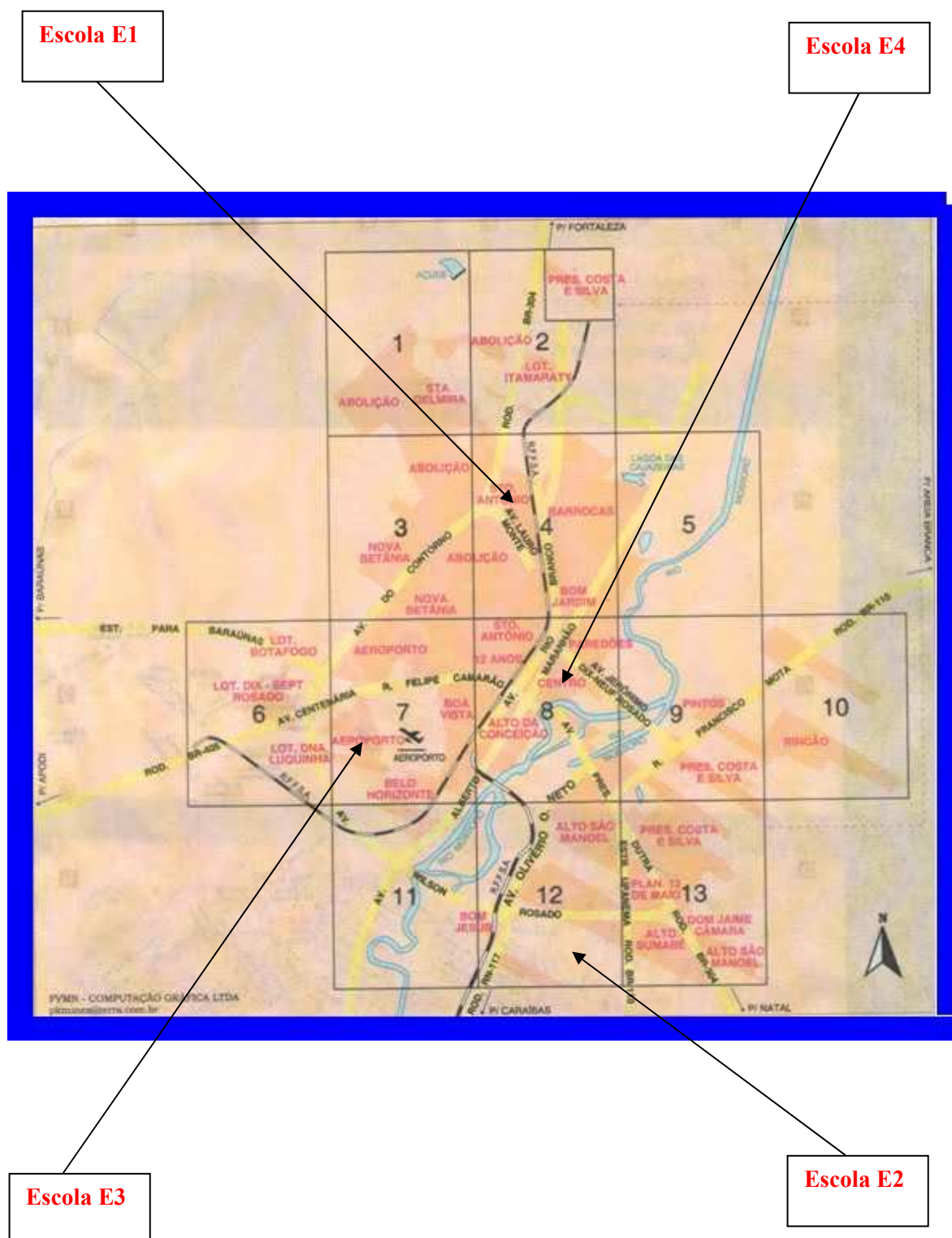


Segundo a divisão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mossoró, através da Gerência Executiva de Educação, está composta por 05 zonas, a saber: Zona Norte, Sul, Leste, Oeste e Central. Utilizamos essa divisão estabelecida pela Gerência Executiva de Educação como critério para identificação e mapeamento dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma os professores e alunos participantes dessa investigação fazem parte de escolas que estão distribuídas entre essas zonas administrativas. Como aliado a esse critério também estabelecemos que os sujeitos fazem parte do Ensino Fundamental II, as escolas da Zona Leste não foram representadas na pesquisa, pois não possuem esse nível de ensino, limitando-se ao Ensino Fundamental I. Dessa forma conseguimos estabelecer uma visão geral de todas as zonas administrativas estabelecidas pela Secretaria de Educação do município.

As escolas que fizeram parte da pesquisa foram:

- ✓ Zona Norte: Escola Municipal Rotary – E1;
- ✓ Zona Sul: Escola Municipal José Benjamim – E2;
- ✓ Zona Oeste: Escola Municipal Professor Antônio Fagundes – E3;
- ✓ Zona Central: Escola Municipal Leôncio José de Santana – E4.

Figura 02: Distribuição das escolas pesquisadas por zona



Segundo dados coletados junto a Secretaria de Educação, a rede municipal de Mossoró/RN possui 37 escolas, que como já mencionado, foram divididas em zonas administrativas seguindo o critério da localização geográfica. Segue abaixo alguns quadros que apresentam a divisão das escolas por zonas. Nelas, as escolas que foram pesquisadas estão em destaque dentro do quadro:

Quadro 5: Distribuição das escolas na Zona Norte

DEMONSTRATIVO POR ÁREA - 2011				
ZONA NORTE		BAIRRO	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL
1	E.M. JOAQUIM FELÍCIO DE MOURA	BOM JARDIM	X	1º AO 9º ANO
2	E.M. FRANCISCO MORAIS FILHO	BOM JARDIM		1º AO 5º ANO
3	E.M. ROTARY	STº ANTONIO	X	1º AO 9º ANO
4	E.M. RAIMUNDA N. DO COUTO	STº ANTONIO		1º AO 9º ANO
5	E.M. RAIMUNDO FERNANDES	STº ANTONIO		1º AO 5º ANO
6	C.A.D.V.	STº ANTONIO		
7	E.M. ANTONIO DA GRAÇA MACHADO	BARROCAS	X	1º AO 5º ANO
8	E.M. CELINA GUIMARÃES	BARROCAS		1º AO 5º ANO
9	PORTAL DO SABER	ABOLIÇÃO I		
10	E.M. MONSENHOR MOTA	ABOLIÇÃO I	X	1º AO 5º ANO
11	E.M. DOLORES FREIRE DE ANDRADE	ABOLIÇÃO III	X	1º AO 5º ANO
12	E.M. PASSO DO ELEFANTINHO	ABOLIÇÃO IV	X	1º AO 5º ANO
13	E.M. MARINEIDE PEREIRA DA CUNHA	STª DELMIRA		1º AO 9º ANO
14	E.M. GÊNESIS	TRÊS VINTENS		1º AO 5º ANO
15	E.M. ALCIDES MANOEL DE MEDEIROS	REDENÇÃO	X	1º AO 9º ANO

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mossoró

Essa área é a que possui a maior quantidade de escolas ligadas à rede municipal de ensino. A Zona Norte da cidade é caracterizada, sobretudo, por bairros de formação mais recente, onde residem famílias com um menor número de filhos e que estão em grande medida em processo de formação.

Quadro 6: Distribuição das escolas na Zona Sul

DEMONSTRATIVO POR ÁREA - 2011				
ZONA SUL		BAIRRO	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL
16	E.M. HELOISA LEÃO DE MOURA	BOM JESUS		1° AO 9° ANO
17	E.M. PAULO CAVALCANTI DE MOURA	SUMARÉ	X	1° AO 5° ANO
18	E.M. RONALD PINHEIRO NÉO JÚNIOR	LIBERDADE II		1° AO 9° ANO
19	E.M. SENADOR DUARTE FILHO	WALFREDO GURGEL		6° AO 9° ANO
20	E.M. DEP. MARIA DO CÉU P. FERNANDES (NOVA VIDA)	PARQUE DAS ROSAS	X	1° AO 5° ANO
21	E.M. MARIA ELZA FERNANDES SENA	DOM JAIME CÂMARA		1° AO 5° ANO
22	E.M. DINARTE MARIZ	ALTO DE SÃO MANOEL	X	1° AO 9° ANO
23	E.M. JOSÉ BENJAMIM	INOOCOP-SÃO MANOEL		1° AO 9° ANO

A Zona Sul da cidade é a parte mais populosa, sobretudo os bairros do Alto de São Manoel, onde está localizada uma das escolas que foram pesquisadas, a Escola Municipal José Benjamim. Possui um baixo número de escolas municipais em relação ao número de moradores.

Quadro 7: Distribuição das escolas na Zona Oeste

DEMONSTRATIVO POR ÁREA - 2011				
ZONA OESTE		BAIRRO	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL
24	E.M. ANTONIO AMORIM (OURO NEGRO)	NOVA BETÂNIA	X	1° AO 5° ANO
25	E.M. ALEXANDRE LINHARES	BOM PASTOR	X	1° AO 9° ANO
26	E.M. ISABEL FERNANDES (OURO NEGRO)	AEROPORTO		1° AO 9 ANO
27	E.M. ANDRÉ LUIZ	AEROPORTO	X	1° AO 5° ANO
28	E.M. DOLORES DO CARMO REBOUÇAS	AEROPORTO		1° AO 5° ANO
29	E.M. ANTONIO FAGUNDES	AEROPORTO		6° AO 9° ANO
30	E.M. LIONS MOSSORÓ CENTRO	AEROPORTO	X	1° AO 5° ANO
31	E.M. MANOEL ASSIS	BOA VISTA		1° AO 9° ANO
32	E.M. FRANCISCO DE ASSIS BATISTA	ALTO DA CONCEIÇÃO		1° AO 9° ANO
33	E.M. NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	BELO HORIZONTE		1° AO 5° ANO

A Zona Oeste é marcada pelos contrastes sociais. Nela está o bairro com a maior concentração de renda *per capita* da cidade, o bairro de Nova Betânia, como também o que possui um dos maiores índices de pobreza e criminalidade, o bairro de Belo Horizonte. É também um bairro de movimentação de cargas, devido o aeroporto da cidade, que funciona quase que exclusivamente para transporte de carga.

Quadro 8: Distribuição das escolas na Zona Leste

DEMONSTRATIVO POR ÁREA - 2011				
ZONA LESTE		BAIRRO	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL
34	E.M. ANTONIO SOARES DE AQUINO	CONJ GERALDO MELO	X	1° AO 5° ANO
35	E.M. NONO ROSADO	ULRICK GRAFF	X	1° AO 5 ANO

Quadro 9: Distribuição das escolas na Zona Central

DEMONSTRATIVO POR ÁREA - 2011				
ZONA CENTRAL		BAIRRO	ED. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL
36	E.M. JOAQUIM DA SILVEIRA BORGES	CENTRO		8° AO 9° ANO
37	COLÉGIO EVANG. LEÔNCIO J. DE SANTANA	CENTRO		1° AO 9° ANO

As zonas Leste e Central possuem apenas 02 escolas cada. A Zona Leste não teve nenhuma escola participando dessa pesquisa, pois não possuem Ensino Fundamental II. Por sua vez, na Zona Central realizamos a pesquisa no Colégio Leônicio José de Santana, que, mesmo fazendo parte de uma das menores zonas administrativas dentro da divisão da Secretaria de Educação, escolhemos essa escola para que todas as áreas da cidade pudessem ser representadas em nossa investigação.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

A fim de alcançarmos os objetivos elaborados para essa investigação utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas.

O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, e que tem por objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador. Richardson (2009) “aos questionários cumprem pelo menos duas funções; descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

Portanto, a descrição das características pode cumprir diversos objetivos, bem como focar comportamentos dos colaboradores. Na construção de um questionário é importante observar:

- ✓ Tipos de questões: as questões podem ser abertas (dando oportunidade para o colaborador expressar suas opiniões sem a restrição de uma resposta previamente definida) ou fechadas (onde este deve dar sua opinião a respeito de categorias pré-estabelecidas);
- ✓ b) Estratégia de elaboração do questionário: deve-se decidir entre a aplicação de questionários curtos (mais utilizados quando a organização possui uma quantidade muito elevada de colaboradores, e pouco pessoal para avaliar os resultados), ou os questionários longos (que abrangem mais variáveis, mas que possuem um custo de aplicação e tabulação mais altos);
- ✓ c) Problemas referentes à aplicação do questionário: sendo esta última de extrema importância, pois é onde se identifica quais as perguntas que são adequadas ao público-alvo específico da pesquisa.

Em consonância com os objetivos desta investigação, utilizamos o questionário com perguntas fechadas.

Além dos questionários, que estabelecem a dimensão quantitativa da nossa pesquisa, utilizamos também as entrevistas, que, por sua vez, se coadunam com abordagem qualitativa dessa investigação. Gil (1999) vai informar que a entrevista é uma técnica de pesquisa que visa obter informações de interesse a uma investigação, em que o pesquisador formula perguntas orientadas, com um objetivo definido, frente a frente com o respondente e dentro de uma interação social.

Richardson (2009) diz que a entrevista é uma técnica importante que permite uma estrita relação entre as pessoas. O termo entrevista etimologicamente é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*, que significa ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Comumente, a entrevista pode ser: estruturada e não estruturada.

- ✓ Entrevista estruturada

Apresenta uma relação padronizada e fixa de perguntas (questionário ou formulário), cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. Recomenda-se que o mesmo seja pré-testado em

uma amostra da população. Permite o tratamento quantitativo dos dados (estatístico também),

✓ Entrevista não estruturada

Também chamada de entrevista em profundidade, objetiva uma visão geral do problema pesquisado, quase uma conversa. Nestes casos, comumente recorre-se a uma conversação guiada, que procura descobrir como e por que acontece algo.

Levando em consideração os objetivos deste trabalho e aqueles apontados por Maisonneuve e Margot-Duclot (1964, p. 228 apud RICHARDSON, 2009, p. 209), utilizamos a entrevista não estruturada por ela propiciar “conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações”.

3.4 Procedimentos de análise de dados

Para a abordagem quantitativa da pesquisa, realizamos uma análise estatística com base no material coletado a partir do questionário aplicado aos alunos que participaram da investigação. Para isso, foi construído um banco de dados no programa EPI INFO 2000. Após a digitação da base de dados, o banco foi exportado para o software SPSS versão 13.0 no qual foi realizada a análise. Para análise dos dados foram calculadas as frequências observadas e construídas as distribuições de frequência da avaliação do aluno com relação à aula de educação física, percepção sobre a função da aula, avaliação dos alunos acerca da prática pedagógica e a disposição dos alunos para as aulas. A fim de avaliar a homogeneidade dos alunos avaliados com relação à série foi utilizado o teste qui-quadrado para homogeneidade e, para comparar as proporções das respostas dos alunos acerca das características das aulas de educação física, foi aplicado o teste qui-quadrado para comparação de proporção. Tomando como referência autores como ARANGO (2011, p. 222), estabelecemos o nível de significância de 5% para identificarmos as conclusões deste trabalho.

A pesquisa também possui uma abordagem qualitativa. Silveira (2002) citando Alasuutari diz que: quando examinamos as distinções culturais no material qualitativo, não estamos preocupados com a veracidade das informações obtidas, por

exemplo, com uma pessoa entrevistada. O estudo das distinções culturais, ao invés disso, é uma forma de analisar como um indivíduo ou um sujeito sob escrutínio está comunicando a história, seja ela verdadeira e honesta ou mera fabricação. Ao analisarmos as distinções culturais e suas inter-relações, estudamos as classificações e distinções que um texto contém e a maneira como, dessa forma, ele constrói a realidade (ALASUUTARI, 1995. p.63).

Para André, a análise de dados em uma pesquisa apresenta um momento significativo, que é quando surgem várias indagações como: por onde devo começar a análise? Que elementos devem ser privilegiados e quais devem ser descartados? Como devo elaborar o meu sistema de categorias? E que caminhos me possibilitarão ir além dos dados para chegar à estruturação de conceitos mais abrangentes? (ANDRÉ, 2006, p. 44).

A autora completa dizendo que não existem respostas simples para todas essas questões:

O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise (ANDRÉ, 2006, p. 44).

Colaborando na argumentação da complexidade, Martins acrescenta que:

A questão da descrição na análise qualitativa é, em ciências humanas, ainda mais complexa que nas ciências naturais. Portanto, em níveis de análise, teríamos as ciências exatas com sua estrutura conceitual própria, fundamentada nas ideias, as ciências naturais em conceitos que são diretamente apreendidos através dos sentidos, as ciências humanas fundamentam-se no modo de ser do homem, tal como se constituiu no pensamento moderno, como fundamento de todas positivities e, ao mesmo tempo, situado no elemento das coisas empíricas (MARTINS, 2006, pp. 50-51).

Há uma questão metodológica importante na pesquisa qualitativa, é a que se refere ao fato de que não se deve insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos, em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização (MARTINS, 2006, p. 58). Assim, estabelecemos a Análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), como principal recurso metodológico para analisar as entrevistas coletadas no campo de pesquisa com os professores.

Sobre a análise de conteúdo, Bardin (2009) nos informa que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2009, p. 31).

Realizando uma síntese, Richardson escreve que: a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoado que se aplicam a discursos diversos (RICHARDSON, 2009. p. 223).

Os resultados obtidos nas entrevistas foram postas em diálogo com a bibliografia que fundamenta teoricamente essa pesquisam.

CAPITULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A Educação Física na Escola

Nesse capítulo apresentamos a análise dos dados coletados no campo de pesquisa através do questionário e entrevistas aplicados aos alunos e professores da rede municipal de ensino de Mossoró, respectivamente. A partir dos resultados, estabelecemos uma análise baseada no recorte teórico e dos objetivos desta investigação.

Através da análise desses dados, estabelecemos o lugar da Educação Física na escola, o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores e a percepção dos alunos sobre ela, as metodologias utilizadas pelos professores no exercício das suas atividades enquanto professor. Nesse sentido, optamos por realizar uma análise emparelhada com os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas, utilizando a um só tempo ambos os resultados na “costura dos dados”, realizando assim uma leitura da realidade investigada a partir da perspectiva dos sujeitos participantes desse estudo.

Como uma primeira categoria de análise, procuramos identificar a concepção dos professores e alunos que fazem parte dessa investigação sobre a Educação Física na escola, para isso estabelecemos uma relação entre as respostas obtidas através do questionário que foi aplicado aos alunos das escolas investigadas como também aos professores que foram entrevistados. Relacionamos as respostas obtidas através das seguintes perguntas:

- _ Questionário: Como você avalia as aulas de educação física?
- _ Questionário: Qual a função das aulas de educação física?
- _ Entrevista: Como você avalia a função social da educação física na escola?

Apresentamos uma tabela que sintetiza os resultados obtidos com a primeira questão colocada no questionário aplicado aos alunos. Nela buscamos compreender qual a visão que esses alunos têm das aulas de educação física ministradas na rede municipal de ensino de Mossoró-RN. Em linhas gerais percebemos uma visão positiva em relação às aulas, identificando em alguns momentos potencialidades que podem ser

desenvolvidas, tanto no tocante do fazer pedagógico do professor como também no sentido de melhoria de estrutura física para a ministração dessas aulas.

Tabela 2. Como você avalia as aulas de educação física?

Item avaliado	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1 – Dinâmica	141(51,6)	72(26,4)	27(9,9)	33(12,1)
2 – Superficial	60(23,3)	73(28,3)	63(24,4)	62(24,0)
3 – Empolgante	127(48,7)	64(24,5)	28(10,7)	42(16,1)
4 – Cansativa	70(26,8)	87(33,3)	42(16,1)	62(23,8)
5 – Estressante	36(13,8)	60(23,1)	44(16,9)	120(46,2)
6 – Entediante	45(17,4)	51(19,8)	50(19,4)	112(43,4)
7 – Irrelevante	43(16,5)	51(19,6)	61(23,5)	105(40,4)
8 – Falta Estrutura Física	94(35,3)	61(22,9)	31(11,7)	80(30,1)
9 – Falta Planejamento	90(34,6)	58(22,3)	41(15,8)	71(27,3)
10 – Pouca Diversidade	95(35,8)	57(21,4)	37(13,9)	77(28,9)

Na tabela 2 temos a distribuição dos alunos acerca concordância total/parcial e discordância total/ parcial com as características da aula de educação física. Através dela verifica-se que 78% (213 casos) dos alunos concordam totalmente/parcialmente que a aula de educação física é feita de forma dinâmica, porém, 51,6% (133 casos) disseram que elas são ministradas de forma superficial e não se aprofundam no conteúdo da disciplina.

Essa mesma visão encontrada entre os alunos da investigação também pode ser evidenciada entre os professores. Entre esses, encontramos algumas indicações dos fatores que contribuem para que essas aulas possam ser vistas em algum momento como sendo ministradas de forma superficial, não se aprofundando no conteúdo da disciplina.

[...] olha no município enquanto ao componente curricular ela não é composta como fator primordial para a sala de aula, eu trabalho na prefeitura, então lá agente tem um horário totalmente diferenciado da sala de aula, temos que colocar o horário da educação física em outro horário que o aluno possa vim. No estado hoje encaixa exatamente junto com a sala de aula como grade de horário – (Professor P1).

Ainda, 73,2% (191 casos) dos alunos disseram que as aulas são empolgantes. Quando questionados sobre a ocorrência de estresse durante as aulas, 63,1% (164 casos) dos alunos discordam totalmente/em parte que a aula de educação física seja estressante e, ainda, 62,8% (162 casos) e 63,9% (166 casos) dos alunos descartaram que as aulas sejam entediantes e irrelevantes, respectivamente.

Mesmo apresentando-se satisfeitos e entusiasmados com participação na educação física, 58,2% (155 casos) dos alunos afirmam que falta estrutura física nas suas escolas para a prática desta disciplina e, ainda, 56,9% (148 casos) dos alunos disseram que falta planejamento para realização da aula.

Nesse sentido, observamos que essa é uma queixa muito presente na fala dos professores, onde reivindicam por melhores condições de trabalho, sobretudo no que diz respeito à estrutura física. Apenas o professor da Escola José Benjamim, situada na Zona Sul de Mossoró, faz alusão positiva em relação à estrutura disponível na escola.

[...] agora seriam melhores se tivesse maior contribuição do poder público, por que não existem materiais, quadra esportista, não existe as mínimas condições para você ter um bom trabalho, tudo isso é importante, e é difícil. A rotary tem um pequeno espaço e alguns materiais que a diretora ajuda, mas no geral não tem como trabalhar, faz recreação, temos uma boa equipe de futsal, mas não tem como treinar, se vira nos trinta, cada professor ajuda e às vezes pegou alguma quadra emprestada na Uern, e eu quem os levo no meu carro, infelizmente o poder público não colabora (Professor P3).

[...] eu avalio que deixa muito a desejar, precisa melhorar muita coisa. [...] espaços para gente trabalhar, e material. Aqui tem uma quadra, mas não tem condições. Eu trabalho a tarde a partir das três, muito quente, fico sempre em baixo de um pé de manga, não tem uma sala que eu possa ficar, o governo quer que agente trabalhe, mas não oferece condições (Professor P4).

[...] aqui dispõe de uma quadra coberta, só é pequena, mas não tem defeito nem falha, em perfeito estado, tem material disponível, pelo menos aqui onde trabalho, como seria bom se em todas as escolas fossem assim (Professor P2).

Quanto à diversidade das atividades realizadas, 57,2% (152 casos) dos estudantes concordaram totalmente/parcialmente que a diversidade dos esportes ensinados é muito pequena.

No tocante a essa questão, percebemos através das falas dos entrevistados que existe uma concentração em determinadas atividades, havendo pouca diversidade.

[...] agente tem a educação física que é dos 6º ano ao 9º ano em horários diferentes, tem a modalidade, eles estudam de tarde e tem aula de manhã. Quem faz a física não faz a modalidade por causa do espaço que é pequeno, mas tem alunos que faz os dois por que chegam na hora da modalidade então fazem. Como só temos futsal masculino, a participação dos alunos na educação física é bem grande, mas estamos trabalhando para que haja modalidade feminina. Às vezes usou a quadra do portal do saber, pois nosso espaço é pequeno, e é muito difícil por que a praça é da comunidade, e sempre já tem gente que chega primeiro (Professor P3).

Um dos fatores que podemos atribuir a essa baixa diversidade dos esportes e/ou atividades envolvidas na Educação Física escolar na cidade de Mossoró, se deva ao fato de haver pouca capacitação por parte das instâncias responsáveis por essa modalidade de ensino naquele município. Vejamos:

[...] no início do ano tivemos a semana pedagógica e em seguida uma reciclagem sobre recreação (Professor P4).

No gráfico 1 temos a distribuição das concordâncias total/em parte dos alunos com relação às características inerentes as aulas de educação física, através dela observa-se que as características mais frequentes nas aulas de educação física são: dinamismo, empolgação e cansativo (78,0%, 73,2% e 60,1%, respectivamente). As características menos apontadas pelos estudantes para a aula foram: irrelevante, estressante e entediante (36,1%, 36,9% e 37,2%, respectivamente).

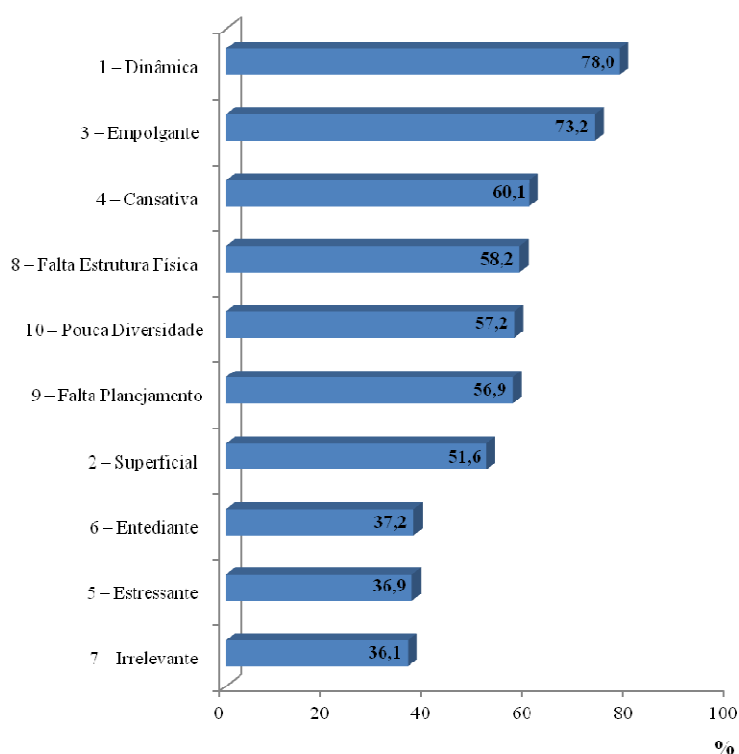


Gráfico 1. Distribuição da concordância total/em parte da avaliação dos alunos acerca da aula de educação física na escola.

Assim, percebemos que para a grande maioria dos alunos que participou dessa investigação, existe uma avaliação positiva da Educação Física na escola, onde as características que atribuem uma referência de dinâmica e empolgante são apresentadas como sendo as mais relevantes características dessa modalidade de ensino.

Uma segunda questão colocada para os alunos foi identificar a partir da visão deles, qual a função das aulas de educação física. Em linhas gerais, identificamos que ainda existe uma relação muito particular da disciplina com a sua dimensão

esportiva, algo que sempre acompanhou a Educação Física escolar em sua trajetória. Segue uma tabela onde apresentamos a consolidação das respostas dada a essa questão:

Tabela 3. Qual a função das aulas de educação física?

Item avaliado	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1 – Trabalhar a parte física	218(80,5)	26(9,6)	6(2,2)	21(7,7)
2 – Ensinar valores	128(47,9)	74(27,7)	29(10,9)	36(13,5)
3 – Cumprir a legislação educacional	102(38,8)	83(31,6)	40(15,2)	38(14,4)
4 – Preparar novos professores	78(29,7)	70(26,6)	42(15,9)	73(27,8)
5 – Promover saúde	184(71,1)	41(15,8)	19(7,3)	15(5,8)
6 – Divulgar novos conhecimentos	120(46,2)	74(28,5)	31(11,8)	35(13,5)
7 – Promover interação	115(43,4)	84(31,7)	32(12,1)	34(12,8)
8 – Preencher carga horária	88(33,2)	59(22,3)	45(17,0)	73(27,5)
9 – Preparar atletas para a escola	170(63,7)	51(19,1)	23(8,6)	23(8,6)
10 – Cultural	80(30,8)	61(23,5)	43(16,5)	76(29,2)

Na tabela 3 temos a distribuição da opinião dos alunos com relação às funções que eles atribuem à aula de educação física. Através dela observa-se que 90,1% (244 casos) dos alunos consideram que trabalhar a parte física é função da aula de educação física.

Nessa perspectiva percebemos que a dimensão da Educação Física escolar como atividade que enfatiza a aprendizagem do movimento e a ampliação das atividades motoras, características marcantes a partir da proposta Desenvolvimentista (TANI GO, 2011), ainda é algo bastante presente na concepção que alunos e professores possuem da disciplina, podendo promover em vários momentos uma visão míope da função da disciplina, como constatamos na fala do professor da Escola Leôncio José de Santana:

[...] Eu acho que a educação física é isso é a na prática e não ir para o quadro na sala de aula (Professor P1).

Ainda, além de trabalhar a parte física, 75,6% (202 casos) dos alunos concordam totalmente/em parte que esse tipo de aula serve para ensinar valores para eles. Além da função de trabalhar o físico e ensinar valores, 70,4% (185 dos alunos) consideram que a aula de educação física é introduzida nos seus históricos para cumprir a legislação educacional e 56,3% (148 casos) acham que são utilizados como cobaias para preparar novos professores.

Assim, percebemos, a partir das respostas dos alunos sujeitos da investigação, que existe também, mesmo que de forma inconsciente, uma visão politizada dos alunos quando identificam que essa disciplina está posta para atender uma determinação legal, que de alguma forma resgata o momento histórico da época da ditadura militar no Brasil (CASTELLANI FILHO, 2011 & LUCENA 1994).

Mesmo considerando que a prática da educação física é um cumprimento da lei e que ela serve para preparar novos professores, 86,9% (225 casos) dos alunos concordam totalmente/em parte que a prática dessa disciplina tem como função promover a saúde dos alunos e 74,7% (194 casos) acha que ela divulga novos conhecimentos.

Essa dimensão do ensino da Educação Física, voltada para questões relacionadas à saúde, também segue uma tradição histórica no desenvolvimento dessa disciplina. Essa dimensão também é encontrada na fala dos professores, como segue:

[...] também acho que tudo que se fala na saúde a educação física ajuda, já que no município abrange alunos desde o primeiro ano até ao nono ano, por isso tem um valor muito importante – (Professor P2).

Com relação a interação existente na aula de educação física, 75,1% (199 casos) dos alunos concordam totalmente/em parte que a aula promove interação entre os eles mesmo 55,5% (147 casos) deles achando que ela tem uma função de preencher a carga horária curricular.

[...] eu acho importante porque é uma disciplina que trabalha a sociabilização, pelo menos na escola que trabalho tem muito valor por que a violência é muito grande, então pra especialização do aluno agente tem que empregar muito isso, e na educação física é mais fácil da gente conseguir trabalhar em grupos, respeitar o próximo, isso é muito importante (Professor P2).

[...] E a função da educação física no processo de escolarização eu acho que apesar de sofrermos preconceito como professores de educação física ainda é muito boa. Dizem que temos a vida muito fácil, o pouco tempo que agente fica com o aluno agente conquista muito mais que um professor de sala de aula, passa a ser um grande amigo e um aliado. Eu acho muito viável na concepção família, a educação física ajuda muito os pais vem a escola saber se o filho da fazendo alguma atividade física, eu sinto aproximação com os alunos, trabalho muito com a modalidade. Já que trabalho com turmas do sexto ao nono ano (Professor P1).

Mesmo com a ideia negativa de que a aula possui como função o complemento de carga horária, 82,8% (221 casos) dos alunos reconhecem que a educação física serve para preparar atletas para escola e também 54,3% (141 casos) dos estudantes consideram que é algo cultural.

Nesse sentido, autores como Carmo (1988) nos informa que o pensamento de que a aptidão física é o principal objetivo da Educação Física, tem sido algo predominante até os dias atuais.

No gráfico 2 temos a distribuição das concordâncias total/em parte dos alunos com relação às funções atreladas à aula de educação física, através dela observa-se que as funções mais citadas pelos alunos foram: trabalhar a parte física, promover a saúde e preparar atletas para a escola (90,1%, 86,9% e 82,8%, respectivamente). As

funções menos atribuídas à aula foram: cultura, preencher a carga horária e preparar novos professores (54,3%, 55,5% e 56,3%, respectivamente).

Assim, percebemos que as percepções históricas a respeito do Ensino da Educação Física ainda estão bastante presente na visão que se tem a respeito da função disciplina, que é trabalhar a parte física, promover a saúde e preparar atletas para a escola.

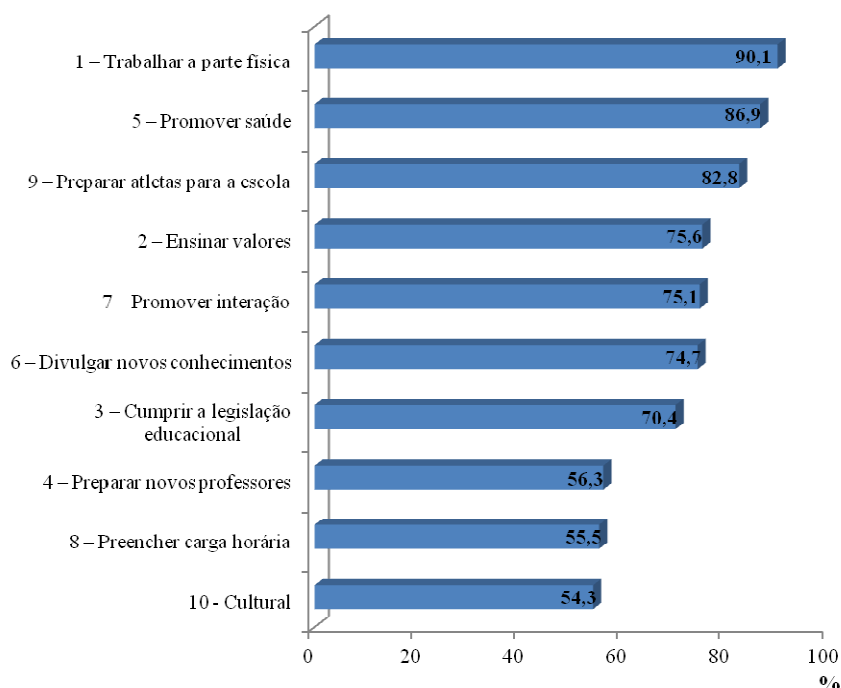


Gráfico 2. Distribuição da concordância total/em parte em relação às funções das aulas de educação física.

4.2 A prática pedagógica da Educação Física nas escolas municipais de Mossoró

Uma segunda categoria de análise está baseada na compreensão sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas municipais de Mossoró. Com esse intuito estabelecemos uma relação entre as falas dos entrevistados com as respostas oriundas do questionário aplicado aos alunos que participaram dessa investigação. Para isso foram levadas em consideração as seguintes perguntas:

_ Questionário: Como você avalia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física?

_ Entrevista: Como se dá a prática pedagógica de Educação Física a partir da sua experiência?

No que diz respeito às respostas coletadas no questionário aplicado aos alunos, apresentamos o seguinte quadro:

Tabela 4. Como você avalia as práticas pedagógicas dos professores de educação física?

Item avaliado	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1 – Dinâmica	125(47,1)	70(26,3)	23(8,6)	48(18,0)
2 – Inovadora	89(33,2)	78(29,1)	45(16,8)	56(20,9)
3 – Empolgante	121(46,4)	65(24,9)	35(13,4)	40(15,3)
4 – Atualizada	99(37,8)	80(30,5)	35(13,4)	48(18,3)
5 – Boa didática	102(38,4)	72(27,1)	48(18,0)	44(16,5)
6 – Bons recursos	98(38,1)	64(24,9)	37(14,4)	58(22,6)
7 – Contextualizadas	58(22,7)	68(26,6)	45(17,5)	85(33,2)
8 – Desinteressante	39(14,9)	55(21,2)	40(15,4)	126(48,5)
9 – Cansativa	66(25,0)	67(25,4)	48(18,2)	83(31,4)
10 – Atrasada	60(22,6)	53(19,9)	45(16,9)	108(40,6)

Na tabela 4 temos a distribuição dos alunos acerca da concordância total/parcial e discordância total/parcial com as características das práticas pedagógica da aula de educação física. Através dela verifica-se que 73,4% (195 casos) dos alunos concordam totalmente/parcialmente que a aula de educação física é feita de forma ativa e, ainda, a maioria dos alunos afirmam que além de dinâmica a aula é inovadora (62,3%; 167 casos) e empolgante (71,3%; 186 casos). É importante salientar que 20,9% (56 casos) dos alunos discordaram totalmente que as aulas possuam características inovadoras.

Com o intuito de demonstrar a forma como é percebida a dinâmica das aulas de Educação Física, que por sua vez tem promovido empolgação entre os alunos da

nossa investigação, demonstramos como o um dos professores dessa pesquisa apresenta suas aulas:

[...] aqui agente trabalha com 3 seções semanais, existe divisão da educação física escolar para o 6º e 9º anos e tem a parte da modalidade que é o esporte. Eu trabalho futsal feminino. E na educação física trabalho física, esportes, jogos recreativos. São seis aulas para modalidade e três para educação física escolar (Professor P2).

Com relação à atualidade nas atividades realizadas na aula, 68,3% (179 casos) dos alunos consideram que as aulas possuem didática atualizada e, ainda, 65,5% (174 casos) consideram elas como boas. Assim como foi observado com relação às didáticas, 63% (162 casos) dos alunos concordam totalmente/parcialmente que os recursos utilizados nas aulas de educação física são bons, mas, 50,7% (130 casos) dos alunos discordam totalmente/em parte que as aulas são trabalhadas de forma contextualizada.

Assim, mesmo percebendo que há certo percentual dos alunos que considera que as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física são descontextualizadas (50,7%), a maioria dos participantes (68,3%) considera que a didática utilizada nas aulas é atualizada e considerada boa (65,5%). Assim, um dos professores investigados, corroborando com essa ideia, nos diz o seguinte:

[...] eu trabalho com educação física com ginástica recreativa, e tem uma modalidade de futsal. Os alunos são dos 6 e 9 ano, as turmas é dividida meninos e meninas, antes se trabalhava misto, mas sempre teve aquela coisa que as meninas não queriam ficar junto dos meninos, e os alunos que não querem participar, agente faz trabalho, por que o município trabalha com notas também para educação física, e às vezes não vem por causa da violência, e devido morarem

longe os pais não deixam vim. Então para não prejudicar eles, é feito trabalhos valendo a nota da educação física. A educação física está acabando, eles querem mais a modalidade (Professor P4).

Mesmo onde parte dos sujeitos pesquisados tenha considerado as práticas pedagógicas descontextualizadas, 63,9% (166 casos) dos alunos discordam que a prática pedagógica da aula de educação física seja desinteressante, 57,5% (153 casos) não as consideram atrasadas. Assim o professor da Escola E1 nos diz:

[...] trabalho na área da modalidade onde o aluno ele faz o aquecimento rápido porque a carga horária é de 55 minutos a aula, é pequena são três dias na semana, eu faço infantil e mirim [...] Eu separo as turmas por idade [...] nos jogos escolares municipais nem sempre todos os alunos participam e eu separo apenas alguns os que mais participaram dos treinos, mas nunca discrimino dizendo a eles que não são capazes. em trinta anos de profissão todos gostam de mim do meu tratamento(Professor P1).

No gráfico 3 temos a distribuição das concordâncias total/em parte dos alunos com relação às avaliações das características das aulas de educação física, através dela observa-se que as características mais citadas pelos alunos foram: dinâmica, empolgante e atualizada (73,4%, 71,3% e 68,3%, respectivamente). As características menos atribuídas às práticas pedagógicas foram: desinteressante, atrasada e contextualizada (36,1%, 42,5% e 49,3%, respectivamente).

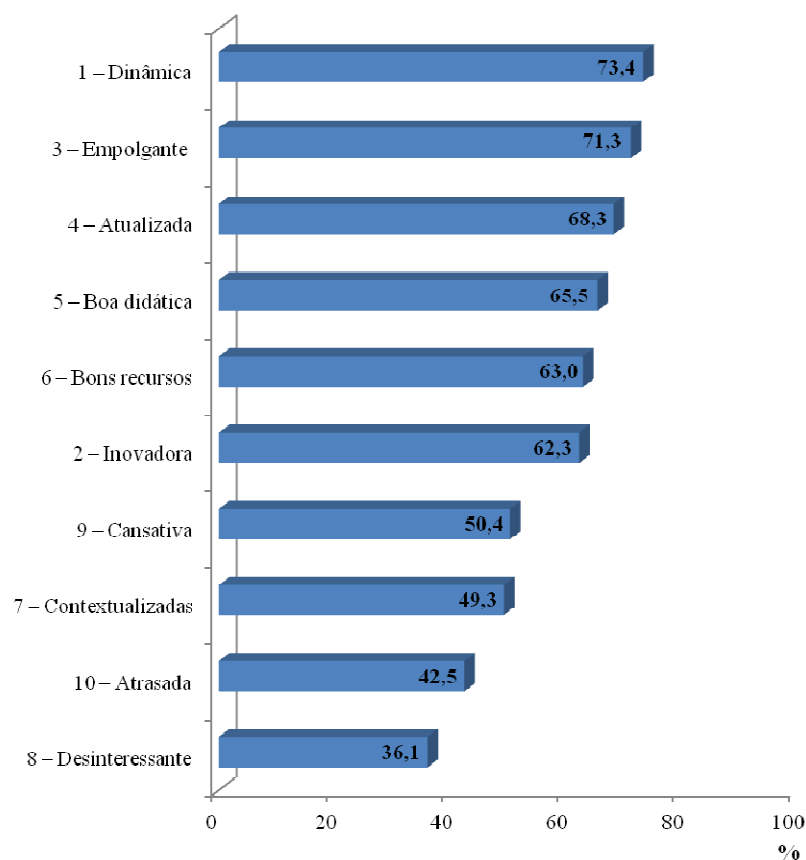


Gráfico 3. Distribuição da concordância total/em parte dos alunos acerca da avaliação da prática pedagógica dos professores de educação física.

4.3 Metodologias no ensino da Educação Física

Nesse item, estabelecemos enquanto categoria analítica o grau de interesse e motivação que os alunos possuem em relação às aulas de Educação Física, que, por sua vez, estabelecemos como premissa básica que essa motivação estivesse relacionada diretamente com as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor no exercício da Educação Física na escola. Para isso estabelecemos relações entre as seguintes questões:

_ Questionário: Qual a sua disposição para as aulas de educação física?

_ Entrevista: Quais as metodologias mais utilizadas por você no exercício da sua profissão?

Segue uma tabela onde apresentamos os resultados das respostas coletadas através do questionário feito aos alunos:

Tabela 5. Qual a sua disposição para as aulas de educação física?

Item avaliado	Sempre	Quase Sempre	As vezes	Raramente
1 – Atento	165(62,0)	52(19,5)	31(11,7)	18(6,8)
2 – Superficial	50(19,5)	87(34,0)	78(30,5)	41(16,0)
3 – Disposto	152(57,8)	46(17,5)	42(16,0)	23(8,7)
4 – Empolgado	129(48,9)	68(25,8)	38(14,4)	29(10,9)
5 – Aberto a aprender	182(68,7)	44(16,6)	22(8,3)	17(6,4)
6 – Participativo	147(57,9)	53(20,9)	33(13,0)	21(8,2)
7 – Interativo	104(39,9)	73(28,0)	51(19,5)	33(12,6)
8 – Busco ter iniciativa	122(47,0)	62(23,8)	32(12,3)	44(16,9)
9 – Não falto	84(32,2)	51(19,5)	72(27,6)	54(20,7)
10 – Motivado	151(56,2)	49(18,2)	42(15,6)	27(10,0)

Na tabela 5 temos a distribuição dos alunos acerca da concordância total/parcial e discordância total/parcial com a disposição deles para a aula de educação física. Através dela verifica-se que 81,5% (217 casos) dos alunos concordam que estão sempre/quase sempre atentos durante a aula de educação física, porém, 53,5% (137 casos) deles afirmaram que essa atenção é superficial.

A partir desse alto índice de atenção dispensada pelos alunos em relação as aulas de Educação Física (81,5%), índice esse registrado através do questionário aplicado aos alunos, podemos ver através das falas dos professores da pesquisa alguma estratégias metodológicas que procuram garantir a atenção dos alunos em relação as aulas de Educação Física.

[...] a gente usa muito aula prática mesmo com pouco material, procuro trabalhar o coletivo, ajudando uns aos outros e trabalhando com o que tem. Trabalho com modalidade com competição, eles gostam muito, faço assim os jogos, alongamento, relaxar, mais na prática de antigamente eles não querem mais, eles gostam de jogos com bola, arco (Professor P3).

[...] primeira parte eu trabalho aquecimento, em seguida a aula propriamente dita que é os exercícios, faço a parte da ginástica, do exercício, alongamento, quando é a recreação, a parte do ativo, moderado e depois o relaxamento, isso nos 6º e 7º anos, e na modalidade com o 8º e 9º anos, na iniciação com caminhada e corrida e atletismo, no segundo bimestre já trabalho vôlei e todas as modalidades, eu acho que um professor de educação física é como um clínico geral, pelo menos eu sou assim, trabalho com tudo (Professor P4).

Com relação à disposição e empolgação para essa aula, 75,3% (198 casos) e 74,7% (197 casos) destes alunos afirmaram, respectivamente, que sempre/quase sempre vão para aula dispostos e bastante empolgados. Além da disposição e empolgação com a aula de educação física, 85,3% (226 casos) dos alunos dizem que sempre/quase sempre estão na aula dispostos a aprender e 78,8% (200 casos) deles disseram que são participativos. Além da participação na aula de educação física, 67,9% (177 casos) destes alunos disseram que a interação é uma característica frequente nesse tipo de aula e 70,8% (184 casos) disseram que sempre/quase sempre buscam ter iniciativa. Acerca das faltas as aulas, 51,7% (135 casos) dos alunos disseram que sempre/quase sempre não faltam e 74,4% (200 casos) disseram que sempre/quase sempre estão motivados na aula de educação física.

Quando verificamos as razões pelas quais há esse alto índice de empolgação entre os alunos em relação às aulas de Educação Física nas escolas do município de Mossoró, verificamos que existem outros fatores aliados a essa questão. Podemos citar

que existe um envolvimento desses alunos que, por sua vez, tem gerado uma disposição para a aprendizagem e uma alta motivação.

Dentre outros fatores, podemos verificar que o incentivo, a interação entre esses alunos estão entre as principais razões para a boa expectativa em relação a essas aulas. Essa interação é promovida como estratégia didático-pedagógica entre os professores que participaram dessa investigação, como mostramos nos relatos abaixo:

[...] eu gosto muito da dinâmica em grupo e trabalhar a socialização, sempre trabalho em escolas que não existe quadra oficial. Então sempre to driblando estes tipos que coisas. Para isso trabalho a dinâmica de grupo a cooperação. É de mim mesma eu gosto de trabalhar com a parte da sociabilização entre família e escola, ainda tem muito a melhorar na estrutura da escola, mas nem por isso eu tiro dinheiro do meu bolso para ajudar para comprar algo, por que existe verba para as escolas, e sim posso até tirar do meu dinheiro, se eu meu trabalho for reconhecido (Professor P1).

[...] dou prioridade ao companheirismo, a socialização de união, jogos, trabalhos em equipe e na modalidade eu peço sempre isso ajudar ao seu companheiro dentro da quadra. Não falo palavras de desânimo que baixe a alto estima do aluno, gosto de união. Na modalidade é o esporte em si, e quem não faz modalidade eu trabalho numa coisa bem mista, trabalho a locomoção, postura, equilíbrio habilidade e força. Nos jovens uso mais brincadeiras e jogos, nos 8 e 9 ano diminuo os jogos e trabalho mais capacidade de raciocínio, criação coreografia e apresentação(Professor P2).

Assim, no gráfico 4 temos a distribuição das frequências sempre/quase sempre da disposição dos alunos para as aulas de educação física, através dela observa-

se que as características mais frequentes nos alunos durante as aulas de educação física são: aberto a aprender, atento e participativo (85,3%, 81,5% e 78,8%). As características menos presentes nas aulas de educação física citadas pelos alunos foram: faltar, estar superficialmente e interatividade (51,7%, 53,5% e 67,9%).

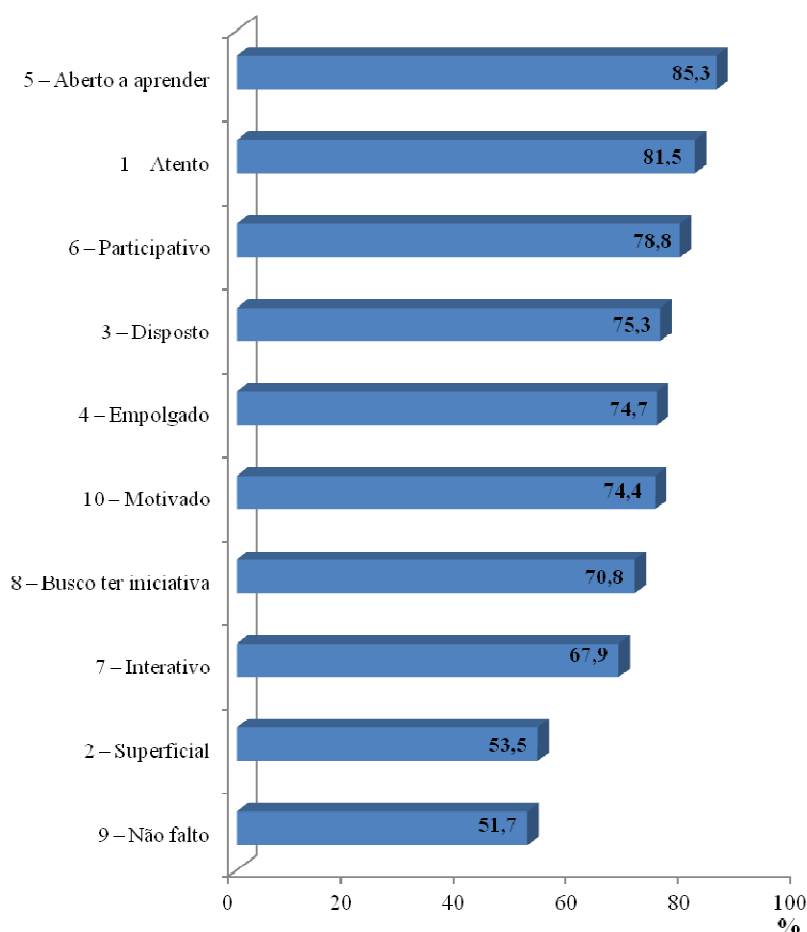


Gráfico 4. Distribuição das frequências sempre/quase sempre da disposição dos alunos para as aulas de educação física.

Assim, verificamos através dos resultados apresentados no questionário aplicado aos alunos, que as metodologias utilizadas pelos professores têm produzido resultados bastante positivos dentro do que se propõe a Educação Física escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões apresentadas neste trabalho não pretendem ter uma caráter definitivo e nem universal, pois, entendemos que a construção do conhecimento constitui-se como um processo dinâmico e provisório, sujeito às mutações da realidade, muito embora não desconsideremos as continuidades de que essas próprias mudanças do real são portadoras.

Tendo em vista os resultados que destacamos ao longo do nosso trabalho, sobretudo no quarto capítulo, buscamos a luz dos mesmos, realizar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas municipais de Mossoró-RN, a partir dos relatos dos professores e alunos que participaram desta investigação.

Procuramos respaldar os resultados com base na incursão das abordagens teóricas, através das quais, historicamente, vem sendo tratada na Educação Física escolar no Brasil, e sobre seus marcos legais, que permitiu sublinhar o movimento renovador dessa disciplina. Faz-se necessário lembrar que as políticas para a Educação Física, reflexo do que acontece em nossa sociedade, vem sendo construídas no bojo de relações sociais. Nesse sentido demonstramos que os caminhos trilhados pela Educação Física brasileira não se fizeram num quadro de uma educação emancipatória, mas, sobretudo a partir de um caminho determinado política e economicamente, assim como acontece com a educação em geral.

Assim, propomos alguns resultados desta investigação, tendo como referência os objetivos que elaboramos para a investigação que foi compreender de que forma a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas municipais de Mossoró tem contribuído para promover o interesse dos alunos a respeito desta disciplina. A partir desse objetivo geral, especificamente levantamos informações sobre a forma como as aulas de Educação Física são realizadas nas escolas públicas da rede municipal da cidade de Mossoró-RN, identificamos a percepção dos professores a

respeito do ensino da Educação Física nas escolas e comparamos com a análise dos alunos a respeito da prática pedagógica dos professores, buscando desta forma saber se esta influencia a visão que os alunos têm acerca da Educação Física.

Em primeiro lugar, nos parece que a formação profissional dos professores da disciplina é uma condição imprescindível para que seja disseminada uma perspectiva emancipatória da Educação Física, na batalha das ideias com o paradigma dominante. Essa formação deve compreender tanto a fase inicial, como um processo de educação continuada, para os quais ganha importância o próprio papel do movimento renovador, na medida em que a adoção de uma prática pedagógica, inovadora e comprometida com uma educação emancipatória, requer momentos de reflexão e de estudos, para além das esporádicas capacitações, tal como hoje ocorre.

Em segundo lugar, não se pode deixar de mencionar as mudanças nas próprias condições do trabalho docente. Compreendemos, assim como Machado (1997), que a melhoria da qualidade de ensino está, indiscutivelmente, relacionada às condições de trabalho do professor, onde se incluem a questão salarial, a estrutura das escolas, o material adequado, a formação continuada, entre outros.

Mas além destas questões gerais, podemos mencionar outras que estão relacionadas especificamente com a visão dos alunos a respeito da prática pedagógica. Nesse sentido, verificamos que para as aulas de Educação Física são consideradas dinâmicas e empolgantes para 78% e 73,2% (respectivamente) dos alunos pesquisados, o que demonstra um alto índice de aceitação e avaliação positiva dessas aulas. Mas o que norteou a nossa análise foi identificar que motivos contribuem para essa aceitação das aulas de Educação Física escolar? Identificamos que esse resultado positivo está diretamente ligado à prática pedagógica dos professores, pois, quando utilizamos as mesmas categorias em relação à prática pedagógica, verificamos que 73,4 % e 71,3% consideram as aulas de Educação Física empolgantes e dinâmicas (respectivamente).

Também identificamos características deficitárias no ensino da Educação Física nas escolas municipais de Mossoró, sobretudo no que diz respeito a estrutura física dessas escolas e a falta de planejamento, onde essas categorias foram apresentadas por 58,2% e 56,9% (respectivamente) dos alunos pesquisados.

Mas algo importante a se levar em consideração a partir dos resultados desta investigação é o fato de que mesmo diante das deficiências de estrutura física e de planejamento, os resultados positivos gerados nos alunos a respeito da sua visão sobre a prática pedagógica dos professores não têm sido superados. Evidenciamos isso quando constatamos que 85,3% dos alunos tem uma postura aberta à aprendizagem nas aulas, que 81,5% se dizem atentos no momento das aulas e 78,8% se colocam como participativos.

Algo que nos chamou a atenção foi o fato de que, assim como já apontaram autores como CASTELLANI FILHO (2011), CARMO (1988), os sujeitos desta investigação, tanto os professores como os alunos, tem uma visão historicamente construída no Brasil de que a Educação Física escolar se propõe primariamente trabalhar a parte física (90,1%), promover a saúde (86,9%), e preparar atletas para as escolas (82,8%) dos alunos pesquisados. Corroborando com esses resultados, Carmo nos diz que “[...] esta forma de pensamento em que a aptidão física é a principal meta, tem dominado a Educação Física até os dias atuais” (CARMO, 1988, p. 13).

Mas outros aspectos foram apontados pelos sujeitos desta investigação como função da Educação Física escolar, para além daquelas que foram historicamente construídas. Neste sentido, 75,6% dos alunos disseram que nessa disciplina são ensinados valores e para 75,1% destes, essas aulas servem para promover a interação entre os alunos, tão importante para o desenvolvimento social.

Assim, verificamos que a prática pedagógica promovida pelos professores de Educação Física escolar da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró-RN tem alcançado êxito, no que diz respeito ao alcance de objetivos que vão além daqueles que

identificam historicamente nessa disciplina, assumindo uma função social, papel esse que já foi indicado por Taffarel (2000)

[...] como um trabalhador orgânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador – engajado na dinâmica sociocultural da comunidade escolar - que se utiliza, com mais experiência, da atividade prática, ‘o trabalho social’, como única mediação entre o homem e o conhecimento, para promover a autoconsciência crítica dos seus alunos (p. 26).

Dessa forma, compreendemos que a prática pedagógica dos professores pode produzir uma influência direta na visão que os alunos têm a respeito de determinada disciplina, como foi o caso da Educação Física escolar, podendo gerar resultados inovadores e que tenham um alcance para além daqueles que fazem parte da história de uma determinada disciplina, gerando assim novos contornos, novas dinâmicas e novos desafios do fazer pedagógico.

Com isso, ao chegarmos ao final deste estudo podemos identificar, a semelhança de outros estudos desta natureza, seus limites e horizontes. Quando falamos em limites, estamos nos referindo a vários deles, a saber: limites de tempo em que um trabalho em nível de mestrado impõe ao pesquisador; limites teóricos, advindo das limitações e do recorte que o pesquisador imprime à investigação; limites ligados a esfera espacial, pois esta pesquisa está circunscrita a um espaço geográfico, as escolas públicas da Rede Municipal da cidade de Mossoró; e por fim, os limites definidos pelo objeto da pesquisa.

Quando pensamos em horizontes, estamos falando nos alcances e possibilidades que a pesquisa pode alcançar e sobre as perspectivas apontadas por ele. Nesse sentido, compreendemos que a investigação nos apresenta uma realidade de que a prática pedagógica dos professores pode influenciar diretamente na percepção e interesse dos alunos a respeito de uma determinada disciplina, que neste caso trata-se da Educação Física escolar, mesmo que esta disciplina seja marcada por concepções

culturalmente enraizadas e limitantes como preparar a parte motora dos alunos, promover aptidão física e produzir atletas para as escolas.

Assim a prática pedagógica assume um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer disciplina, pois como este estudo nos mostra, ela é um potencial gerador de interesse, motivacional e de interação entre os alunos.

REFERÊNCIAS

ALASUUTARI, Pertti. **Researching Culture: qualitative method and cultural studies**. London: Sage, 1995.

ANDRÊ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

ARANGO, Héctor Gustavo. **Bioestatística – Teórica e Computacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2011.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, 1980.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de educação física e do esporte**. São Paulo: Manole, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2009.

BARBOSA, Cláudio L. A. **Educação Física escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, pp.73-127, 1996.

BETTI, M. Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar. **Revista Motriz**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-129, jul./dez., 2001.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 3, pp. 183-197, jul./set., 2005a.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Revista Digital – Lecturas: EF y Deportes**, Buenos Aires, a. 10, n. 90, dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

BETTI, M. (Org.) **Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **Educação Física: a busca da identidade pedagógica**. Revista da fundação de Esporte e Turismo. V2, pp.12-19, 1989.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621999000100005&script=sci_arttext&lng=pt+>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O conhecimento no Currículo Escolar: o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995.

BROTTO, F. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 1999, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1999.

BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (Orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v.10, n.1, set. 1988, pp. 10-18.

CARVALHO, Marta M. Chagas. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxo e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação física**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação física**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

CAPARROZ, Francisco E. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física: o que não pode ser que não é. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (Orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, ano/vol. 16, n. 002, pp. 221-236, 2003.

CORRÊA, Ivan L. de S.; MORO, Luíz R. **Educação Física Escolar**: reflexão e ação curricular. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 13ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e Análise das Principais Abordagens da Educação Física Escolar. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, n. 20(1), Setembro, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e Análise das Principais Abordagens da Educação Física Escolar: Parte II. XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Caxambu-MG, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005a, pp. 64-79.

DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005b, pp. 122-136.

DICKERT, J. A Educação Física no Brasil. In: ESCOBAR, M. O. & TAFFAREL, C. N. Z. **Metodologia Esportiva e Psicomotricidade**. Recife: Recife Gráfica, 1987.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **A pesquisa Científica nas Ciências Sociais**: caracterização e procedimentos. Recife: Universitária da UFPE, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2007, pp. 109-122.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GHIRALDELLI Júnior. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia e Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina, v. 7, n. 14, p. 16- 23, jan. 1993.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Características dos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 11, pp. 49-62, jan./jun., 1997.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal:** composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação Física:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Educação Física:** ensino e mudanças. 3. Ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, E. (Org.). **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 10, 1999. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seer/ojs/index.php/Movimento/article/view/2456/1121>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Homero L. A. Pensamento Epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do Estatuto Científico. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. n, 21, jan/mai, 2000.

LINHALES, Meily A. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da associação brasileira de educação como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. (Org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LUCENA, Ricardo. **Quando a Lei é a Regra:** um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira. Vitória: CEFD-UFES, 1994.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANOEL, Edson de Jesus. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 8(1), jan/jun, 1994. São Paulo, 1994, pp. 82-87.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20ª ed. Petrópolis: vozes, 2002.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e a sua implementação em sala de aula**. Brasília: Ed. UnB, 2006.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: _____. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 14, ed. Campinas: UNICAMP, 2007, pp. 199-210.

NEGRÃO, Ronaldo F. **Origem temporal da expressão Educação Física e sua trajetória: uma contribuição**. São Paulo: Plêide, 2008.

OLIVEIRA, Marcus A. T. (Org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Vitor M. **O que é Educação Física**. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PERES, Luís S.; NETO, Inácio B.; BRANDL, Carmem E.H. **Educação física: abordagem do corpo e novas perspectivas; o corpo, a corporeidade, a motricidade e a educação motora.** Paraná: Edunioeste, 1998.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino médio: 1ª série, 4º bimestre.** São Paulo: SEE, 2008a.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino médio: 2ª série, 4º bimestre.** São Paulo: SEE, 2008b.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: educação física (ensino fundamental e médio).** Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008c.

PRESTES, M.L.M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia.** 3ª ed. São Paulo: Rêspel, 2008.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas,** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social.** Atlas, 2009.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil.** 19ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 1997.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, I.E. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Valéria Sales S. **A Prática Pedagógica na Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1996.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A Entrevista na Pesquisa em educação – uma arena de significados. In: Costa, Marisa Vorraber (org.) **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmem. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: supl. 2, pp. 6-12, 1996.

SOARES, Carmem. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. 6ª ed. São Paulo: EPU, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro & SOUSA, Eustáquia Salvadora. O Ensino da Educação Física em Face da Nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (Org.). **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, pp. 121-141.

VAZ, Alexandre F. Metodologia em Educação Física: algumas questões esparsas. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (Orgs.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidades, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

VELOSO, Emerson L. **Os saberes nas aulas de educação física escolar**: uma visão a partir da escola pública. 2004. 120f. (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

Decreto 69450/71 | Decreto no 69.450, de 1 de novembro de 1971

Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e, nas alíneas b e c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, de acordo com a redação dada, respectivamente, pelo Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969, e pelo Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, bem como na alínea b do artigo 3º do Decreto-lei nº 594, de 27 de maio de 1969, e no artigo 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, DECRETA:

TÍTULO I

Do Relacionamento com a Sistemática da Educação Nacional

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

TÍTULO II

Da Caracterização dos Objetivos

Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental

harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga e do ensino superior.

TÍTULO III

Dos Currículos

Art. 4º A adequação curricular aos objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar ou conjunto de unidades sob direção única, será realizada anualmente por intermédio de um plano, considerando-se os meios disponíveis e as peculiaridades dos educandos.

§ 1º A elaboração e a execução do plano de que trata este artigo serão da responsabilidade do diretor e dos professores de educação física do estabelecimento.

§ 2º No ensino superior, o corpo discente participará na planificação das atividades por meio da representação da Associação Atlética respectiva.

TÍTULO IV

Da Organização e Funcionamento

CAPÍTULO I

Padrões de Referência

Art. 5º Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em:

I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

IV - Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior.

CAPÍTULO II

Compensação e Controle

Art. 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.

Art. 7º A realização de qualquer forma de competição desportiva e recreativa não deverá prejudicar as atividades de natureza essencialmente formativa.

Art. 8º O treinamento desportivo para atender às necessidades profissionais de universitário vinculado a clube, poderá, a critério da direção do estabelecimento respectivo, ser considerado válido para cumprimento das exigências legais.

Parágrafo único. A compensação a que se refere o presente artigo não exime o aluno de testes, provas e outros meios de controle e avaliação previstos pela programação do estabelecimento.

Art. 9º A participação de estudantes de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como as suas fases preparatórias, será considerada atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em educação física.

Art. 10. A Orientação Educacional constituirá alternativa para as ocasiões de impossibilidade de utilização de áreas ao ar livre, sendo atribuição do professor de educação física a abordagem da problemática de saúde, higiene e aptidão física, resguardadas as peculiaridades regionais e dos graus de ensino.

Art. 11. O Ministro da Educação e Cultura, por intermédio do órgão competente, estabelecerá e divulgará, convenientemente, os testes de aptidão física, com a finalidade de orientar os estabelecimentos e acompanhar a evolução das possibilidades dos recursos humanos nacionais.

Parágrafo único. Os estabelecimentos são responsáveis pelo registro e arquivamento dos resultados dos testes na previsão de posterior solicitação de informações pelos órgãos competentes.

Art. 12. Os alunos de qualquer nível serão submetidos a exame clínico no início de cada ano letivo e sempre que for julgado necessário pelo médico assistente da instituição, que prescreverá o regime de atividades convenientes, se verificada anormalidade orgânica.

CAPÍTULO III

Ensino Superior

Art. 13. A prática da educação física no ensino superior será realizada por meio de clubes universitários, criados segundo modalidades desportivas ou atividades físicas afins, na conformidade das instalações disponíveis, os quais se filiarão à Associação Atlética da respectiva instituição.

§ 1º Os clubes de que trata este artigo, administrativamente dirigido pelos estudantes, desenvolverão atividades físicas supervisionadas pelos professores de educação física, por meio das quais os universitários saldarão os créditos a que estiverem obrigados.

§ 2º Ao matricular-se na universidade ou em escola isolada, o universitário filiar-se-á ao clube ou clubes de sua preferência.

§ 3º Por deliberação exclusiva dos próprios associados, cada clube poderá instituir taxa módica para melhoria das instalações e desenvolvimento das atividades e representações.

Art. 14. Nas universidades onde houver escola de educação física, o professor de educação física será assessorado pelos alunos desta, em caráter de prática de ensino; nas demais e nos estabelecimentos isolados, por tantos monitores-universitários quantos julgados necessários.

Art. 15. Os professores de educação física serão admitidos no ensino superior na forma do Magistério Superior, a cujo regime ficarão sujeitos.

Art. 16. O órgão de direção desportiva pertencente à estrutura administrativa das organizações universitárias será orientado pela unidade de ensino de Educação Física, quando existente.

§ 1º A função precípua do órgão de direção desportiva universitária é a de incentivar, além das práticas programadas nos clubes, os campeonatos, torneios, competições de representação e intercâmbio, demonstrações e excursões desportivas de caráter formativo.

§ 2º Facilitar-se-á a participação do corpo docente do ensino superior nas atividades de programação interna ou externa.

TÍTULO V

Da Implantação

Art. 17. Os estabelecimentos de ensino, para o exato cumprimento das disposições deste decreto, deverão assegurar aos alunos do ensino primário e médio assistência médica e odontológica, instalações, equipamentos e material necessários à execução do programa.

§ 1º Enquanto não dispuser do equipamento e material a que se refere este artigo, cada estabelecimento, ou a autoridade competente para o caso, celebrará convênio com clube, associação, corporação militar ou a entidade mais próxima que os possuir.

§ 2º As instituições de ensino referidas no artigo que, na data da vigência deste decreto, já contarem com os meios materiais exigidos, elaborarão programa de colaboração com as deles carentes, até que estas os possam adquirir, isolada ou conjuntamente.

§ 3º Não poderão receber benefícios do Governo as entidades educacionais que, dispondo de capacidade ociosa, se negarem a firmar convênios destinados ao cumprimento da presente regulamentação.

Art. 18. Os órgãos oficiais incumbidos da concessão de bolsas-de-estudo deverão dar prioridade aos alunos de qualquer nível, que se sagrarem campeões desportivos, na área estadual, nacional e internacional, desde que tenham obtido aproveitamento escolar compatível.

Art. 19. Em todos os estabelecimentos de ensino superior, integrados ou não em universidade, a implantação da educação física, desportiva e recreativa será progressiva, a partir do primeiro ano escolar imediatamente posterior ao início da vigência deste decreto.

Parágrafo único. Não será vedada a participação de universitários cujo ato de primeira matrícula ocorreu anteriormente a esta regulamentação, tanto na elaboração quando na execução dos programas das atividades por ela reguladas.

Art. 20. Às instituições de ensino superior, quer oficiais quer particulares, aproveitando as facilidades proporcionadas pelo Governo Federal, programarão a construção das instalações e a aquisição do material de educação física por etapas, iniciando pelo que for prioritário e abranja maior número de estudantes, de modo que em seis anos já estejam em condições de desenvolver, de modo pleno, os objetos da presente regulamentação.

TÍTULO VI

Dos Recursos Financeiros

Art. 21. As verbas federais do setor da educação física escolar, inclusive as provenientes da Loteria Esportiva, deverão ter destinação condicionada a programas e projetos de desenvolvimento, com referência aos objetivos e demais exigências da presente regulamentação.

§ 1º A participação financeira federal nos programas e projetos de educação física escolar será sempre supletiva, sendo obrigatória a celebração de convênios em que constem os objetivos e meios de avaliação dos resultados a alcançar.

§ 2º Os convênios referidos no parágrafo anterior serão orientados pelos órgãos competentes no sentido do entrosamento e da intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros.

Art. 22. Nenhuma verba destinada a centro de educação física, da Loteria Esportiva ou de outra procedência do governo federal, será concedida a instituição oficial de ensino

superior que não fizer previsão, anualmente, no orçamento, de recursos para o desenvolvimento do plano de educação física, desportiva e recreativa.

Parágrafo único. A proibição deste artigo estender-se-á a todo estabelecimento particular de ensino superior que não comprovar a destinação de meios financeiros para o atendimento das exigências legais.

Art. 23. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 1 de novembro de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Jarbas G. Passarinho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.11.1971

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevistas com os professores

- 1º Como você avalia a função social da educação física na escola?
- 2º Como se dá prática pedagógica da educação física a partir da sua experiência?
- 3º Você considera a formação do profissional de educação física compatível com as atuais demandas da profissão?
- 4º Quais as metodologias mais utilizadas por você no exercício da sua profissão?
- 5º Como você avalia a importância da sua disciplina no Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalha?
- 6º A rede municipal de Mossoró tem um projeto específico para a educação física?
- 7º Em sua opinião qual a importância que é dada para a prática da educação física na escola em relação às demais disciplinas?
- 8º Existe algum programa de capacitação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Mossoró?
- 9º Existe alguma iniciativa dentro do espaço (local e horário) da disciplina para outras atividades de cunho cultural?
- 10º Em sua opinião quais atividades ligadas a prática de educação física que contribuem para geração de valores? Justifique.

APÊNDICE B

Roteiro de questionário para os alunos

1º Como você avalia as aulas de educação física?

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1. Dinâmica				
2. Superficial				
3. Empolgante				
4. Cansativa				
5. Estressante				
6. Entediante				
7. Irrelevante				
8. Falta estrutura física				
9. Falta planejamento				
10. Pouca diversidade				

2º Qual a função das aulas de educação física?

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1. Trabalhar a parte física				
2. Ensinar valores				
3. Cumprir a legislação educacional				
4. Preparar novos professores				
5. Promover saúde				
6. Divulgar novos conhecimentos				
7. Promover interação				
8. Preencher carga horária				
9. Preparar atletas para a escola				

3º Como você avalia as práticas pedagógicas dos professores de educação física?

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo totalmente
1. Dinâmica				
2. Inovadoras				
3. Empolgante				
4. Atualizada				
5. Boa didática				
6. Bons recursos				
7. Contextualizadas				
8. Desinteressante				
9. Cansativa				
10. Atrasada				

4º Qual a sua disposição para as aulas de educação física?

	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente
1. Atento				
2. Superficial				
3. Disposto				
4. Empolgado				
5. Aberto a aprender				
6. Participativo				
7. Interativo				
8. Busco ter iniciativa				
9. Não falto				
10. Motivado				

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, residente em _____, declaro que vou participar por livre e espontânea vontade, da pesquisa intitulada **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DE MOSSORÓ-RN**. Esta pesquisa será realizada pela aluna **MARIA DO CARMO ADOUR VASCONCELOS** sob orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – UHLT / Portugal.

Informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, de que a pesquisa acima declarada tem por objetivo compreender a prática pedagógica da Educação Física escolar no ensino fundamental da rede pública da cidade de Mossoró-RN; Levantar informações, junto aos professores, sobre a forma que as aulas de Educação Física Escolar são aplicadas em algumas escolas públicas municipais da cidade de Mossoró; Identificar o papel da Educação Física na Escola; Comparar, a partir da visão dos alunos, a representação da educação física no contexto escolar.

Tenho assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízos ou danos. Autorizo a divulgação dos dados coletados sem a exposição da minha identidade, mantendo minha privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou por escrito, nos resultados da pesquisa.

Mossoró, _____ de _____ de 2011

Voluntário

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

DADOS PESSOAIS

NOME: S1

ESCOLA: MUNICIPAL LEÔNCIO JOSÉ DE SANTANA

TEMPO DE FORMAÇÃO: 26 ANOS TEM OUTRA FORMAÇÃO(X) NÃO ()
SIM. QUAL?

TEMPO DE MAGISTÉRIO: 30 ANOS ATUA EM
OUTRA ÁREA? NÃO

TEMPO DE REDE: 30 ANOS

1) COMO VOCÊ AVALIA A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR?

Olha no município enquanto ao componente curricular ela não é composta como fator primordial para a sala de aula, eu trabalho na prefeitura, então lá agente tem um horário totalmente diferenciado da sala de aula, temos que colocar o horário da educação física em outro horário que o aluno possa vim. No estado hoje encaixa exatamente junto com a sala de aula como grade de horário. E a função da educação física no processo de escolarização eu acho que apesar de sofrermos preconceito como professores de educação física ainda é muito boa. Dizem que temos a vida muito fácil, o pouco tempo que agente fica com o aluno agente conquista muito mais que um professor de sala de aula, passa a ser um grande amigo e um aliado. Eu acho muito viável na concepção família, a educação física ajuda muito os pais vem a escola saber se o filho da fazendo alguma atividade física, eu sinto aproximação com os alunos, trabalho muito com a modalidade. Já que trabalho com turmas do sexto ao nono ano.

2) COMO SE DÁ A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA ?

Trabalho na área da modalidade onde o aluno ele faz o aquecimento rápido porque a carga horária é de 55 minutos a aula, é pequena são três dias na semana, eu faço infantil e mirim. Eu sinto a dificuldade de separação, por exemplo: eu to com a turma do juvenil ai a turma do mirim quer fazer juntos. Mas eu deixo. Fazerem. Eu acho

que a educação física é isso é a na prática e não ir para o quadro na sala de aula. Eu separo as turmas por idade e até por condições, por exemplo, tem alunos que não podem vim por conta da distância, e isso o município considera como atestado, ou seja, se o endereço da casa for distante do colégio este aluno é dispensado da educação física. E agente não pode exigir. Então no Jernes nem sempre todos os alunos participam e eu separo apenas alguns os que mais participaram dos treinos, mas nunca discrimino dizendo a eles que não são capazes. Em trinta anos de profissão todos gostam de mim do meu tratamento.

3) VOCÊ CONSIDERA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMPATÍVEL COM AS ATUAIS DEMANDAS DA PROFISSÃO?

Não. Eu acho que o que eu sei foi na prática com convivência com as pessoas quando eu me formei eu busquei informações com os outros mais experientes, pelo menos no meu período achei minha faculdade muito falha. Hoje em dia quando eu penso que sei muitas coisas vem novas regras e muda tudo, digo isso nos esportes, se eu tivesse vivido mais na prática hoje não tinha certas dificuldades nas modalidades. Eu acho que educação física é para quem gosta, por que é uma profissão esquecida, todos acham que é vida boa.

4) QUAIS AS METODOLOGIAS MAIS USADAS POR VOCÊ NO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO?

Eu gosto muito da dinâmica em grupo e trabalhar a socialização, sempre trabalho em escolas que não existe quadra oficial. Então sempre to driblando estes tipos de coisas. Para isso trabalho a dinâmica de grupo a cooperação. É de mim mesma eu gosto de trabalhar com a parte da sociabilização entre família e escola, ainda tem muito a melhorar na estrutura da escola, mas nem por isso eu tiro dinheiro do meu bolso para ajudar para comprar algo, por que existe verba para as escolas, e sim posso até tirar do meu dinheiro, se eu meu trabalho for reconhecido .

5) COMO VOCÊ AVALIA A IMPORTÂNCIA DA SUA DISCIPLINA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM QUE TRABALHA?

Não tem.

6) A REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ TEM PROJETO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Eu acho que existe um departamento, acredito que este projeto seja as atividades que ocorre todo ano, eles oferecem alguns cursos, e também os jogos. Não existe um específico. Depende da realidade da escola. No início do ano se reúne para ver o que vai acontecer durante ao ano. Faz-se um cronograma.

7) EM SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA QUE É DADA PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS DEMAIS DISCIPLINAS ?

Eu acho que deixa muito a desejar, o educador físico, por agente não está na sala de aula os outros professores pensam que não trabalhamos muito e isso eu sinto que vem não dos alunos e sim dos professores e da direção. Eles nos chamam de vida boa.

8) EXISTE ALGUM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ?

Têm no início do ano temos um encontro com vídeo aula slides, experiências, sempre faz cronograma de sugestões, mas eu falo que cada escola é uma realidade diferente.

9) EXISTE ALGUMA INICIATIVA DENTRO DO ESPAÇO (LOCAL E HÓRARIO) DA DISCIPLINA PARA OUTRAS ATIVIDADES DE CUNHO CULTURAL?

Sim tem festas de cada data comemorativa, e isso influi bem porque parece que o ano passa mais rápido do que só bola, tem muitos alunos que gostam muito dessa atividade.

10) EM SUA OPINIÃO QUAIS ATIVIDADES LIGADAS A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE CONTRIBUE M PARA A GERAÇÃO DE VALORES? JUSTIFIQUE.

Eu sinto que na prática da educação física agente consegue unir os alunos, mesmos aqueles que na sala de aula não sejam amigos, costumo dizer que a vida é uma quadra se você não se unir não conseguem fazer gol. Não temos modalidade individual isso não existe, justamente para unir os alunos. Gosto muito de trabalhar com música e dela tirar mensagens e isso é favorável.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

DADOS PESSOAIS

NOME: S2

ESCOLA: MUNICIPAL JOSÉ BENJAMIM

TEMPO DE FORMAÇÃO: 12 ANOS TEM OUTRA FORMAÇÃO (X)
NÃO () SIM. QUAL?

TEMPO DE MAGISTÉRIO: 12 ANOS ATUA EM OUTRA ÁREA? NÃO

TEMPO DE REDE: 11 ANOS

1) COMO VOCÊ AVALIA A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR?

Eu acho importante porque é uma disciplina que trabalha a sociabilização, pelo menos na escola que trabalho tem muito valor por que a violência é muito grande, então pra especialização do aluno agente tem que empregar muito isso, e na educação física é mais fácil da gente conseguir trabalhar em grupos, respeitar o próximo, isso é muito importante. Também acho que tudo que se fala na saúde a educação física ajuda, já que no município abrange alunos desde o primeiro ano até ao nono ano, por isso tem um valor muito importante. Sobre o planejamento, sou eu quem participa, eu mesmo faço dentro do que preciso.

2) COMO SE DÁ A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA ?

Aqui agente trabalha com 3 seções semanais, existe divisão da educação física escolar para o 6 e 9 ano e tem a parte da modalidade que é o esporte. Eu trabalho futsal feminino. E na educação física trabalho física, esportes, jogos recreativos. São seis aulas para modalidade e três para educação física escolar, aqui dispõe de uma quadra coberta, só é pequena, mas não tem defeito nem falha, em perfeito estado, tem material disponível, pelo menos aqui onde trabalho, como seria bom se em todas as escolas fossem assim.

3) VOCÊ CONSIDERA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMPATÍVEL COM AS ATUAIS DEMANDAS DA PROFISSÃO?

Eu me formei na UERN em 1999 minha formação não achei combatível com a demanda atual. Quando eu estudava sentia falta de um aprofundamento ideológico, sentia dificuldades por que trabalho na rede municipal onde o aluno não se alimenta direito, vem para aula, não tem estrutura e você não sabe como agir em qualquer problema que possa surgir, você não sabe prestar primeiros socorros. Há hoje eu acho o currículo da UERN está melhor, mais específico, está mais aprofundado, antes era só o básico. Eu tinha que estudar por conta própria se quisesse melhorar.

4) QUAIS AS METODOLOGIAS MAIS USADAS POR VOCÊ NO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO?

Eu gosto muito dou prioridade ao companheirismo, a socialização de união, jogos, trabalhos em equipe e na modalidade eu peço sempre isso ajudar ao seu companheiro dentro da quadra. Não falo palavras de desânimo que baixe a alto estima do aluno, gosto de união. Na modalidade é o esporte em si, e quem não faz modalidade eu trabalho numa coisa bem mista, trabalho a locomoção, postura, equilíbrio habilidade e força. Nos jovens uso mais brincadeiras e jogos, nos 8 e 9 ano diminuo os jogos e trabalho mais capacidade de raciocínio, criação coreografia e apresentação.

5) COMO VOCÊ AVALIA A IMPORTÂNCIA DA SUA DISCIPLINA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM QUE TRABALHA?

Não tem.

6) A REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ TEM PROJETO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Não tem.

7) EM SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA QUE É DADA PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS DEMAIS DISCIPLINAS ?

Ainda existe discriminação porque acham que agente trabalha menos, como eles estão em sala de aula não sabem de nossos horários, então pensam assim, mas no meu caso que sou homem, em alguns eventos eu fico mesmo de fora, como danças, isso

diferencia para nós, pois só participam professoras, até nisso é complicado para o masculino.

8) EXISTE ALGUM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ?

Não, e eu particularmente sinto falta, passa o ano todo e não tem como se fosse uma reciclagem né? Como vejo na parte de pedagogia uma semana outra não sempre aparece um seminário, mas para educação física é muito complicado. Na rede estadual não tem. E olha que na rede municipal tem muitos professores capacitados com especialização, poderiam pegar eles para passarem cursos pra gente. Eu particularmente não tenho especialização ainda. Só o diploma. Ah tem apenas no início do ano uma reunião para passarem alguma nova informação, divulgar calendário. Mas cursos que agente possa crescer não tem. Agente pede para que haja mais cursos, mas é muito parado.

9) EXISTE ALGUMA INICIATIVA DENTRO DO ESPAÇO (LOCAL E HÓRARIO) DA DISCIPLINA PARA OUTRAS ATIVIDADES DE CUNHO CULTURAL?

Nas datas comemorativas sempre existe espaço para ensaios da comunidade com quadrilhas do São João, sempre vem um responsável, não somos nós professores não, a escola também dispõe o espaço para datas comemorativas da escola, na minha modalidade futsal feminino, eu sempre incentivo a minha turma a irem a outros jogos, e tragam o que viram de bom e queira aprender aqui, tipo alguma jogada de algum jogador, to sempre buscando uma evolução olhando os outros, incentivando a elas a aprenderem ao novo e verem que são capazes de fazer o que de bom os outros jogadores fazem.

10) EM SUA OPINIÃO QUAIS ATIVIDADES LIGADAS A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE CONTRIBUE M PARA A GERAÇÃO DE VALORES? JUSTIFIQUE.

Como eu procuro sempre esta parte de socialização tanto na modalidade como na educação física já que a sociedade é violenta onde prevalece o mais forte, coloco os valores de respeito ao próximo aos pais amigos. Seria mais fácil para nós se em casa o aluno tivesse este exemplo, essa direção, seria em conjunto a escola e a família e lá fora.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

DADOS PESSOAIS

NOME: S3

ESCOLA: MUNICIPAL ROTARY

TEMPO DE FORMAÇÃO: 29 ANOS TEM OUTRA FORMAÇÃO (X) NÃO
() SIM.QUAL?

TEMPO DE MAGISTÉRIO: 31 ANOS ATUA EM OUTRA ÁREA? NÃO

TEMPO DE REDE: 30 ANOS

1) COMO VOCÊ AVALIA A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR?

É de fundamental importância para nós professores e para nossa profissão, e os alunos, agora seriam melhores se tivesse maior contribuição do poder público, por que não existem materiais, quadra esportista, não existem as mínimas condições para você ter um bom trabalho, tudo isso é importante, e é difícil. A Rotary tem um pequeno espaço e alguns materiais que a diretora ajuda, mas no geral não tem como trabalhar, faz recreação, temos uma boa equipe de futsal, mas não tem como treinar, se vira nos trinta, cada professor ajuda e às vezes pegou alguma quadra emprestada na UERN, e eu quem os levo no meu carro, infelizmente o poder público não colabora.

2) COMO SE DÁ A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA

Agente tem a educação física que é dos 6 ano ao 9 ano em horários diferentes, tem a modalidade, eles estudam de tarde e tem aula de manhã. Quem faz a física não faz a modalidade por causa do espaço que é pequeno, mas tem alunos que faz os dois por que chegam na hora da modalidade então fazem. Como só temos futsal masculino, a participação dos alunos na educação física é bem grande, mas estamos trabalhando para que haja modalidade feminina. Às vezes usou a quadra do portal do saber, pois nosso espaço é pequeno, e é muito difícil por que a praça é da comunidade, e sempre já tem gente que chega primeiro.

3) VOCÊ CONSIDERA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMPATÍVEL COM AS ATUAIS DEMANDAS DA PROFISSÃO?

Foi a minha formação foi, atuo trabalho com handebol, voleibol, só no futsal que tenho certa dificuldade, por que as regras mudam muito, mas já me adaptei e to sempre estudando. Na minha época agente pagava tudo, só não futsal que era futebol de campo. Hoje é diferente os alunos da faculdade não querem trabalhar mais com o primário, na minha formação foi muito boa, por que deu oportunidade de você conhecer tudo e poder trabalhar na escola com tudo que ela te oferecer. Por que apesar de eu trabalhar modalidades, mas chega são João ai trabalho dança, coreografia para alguma apresentação, como uma vez que já teve uma manhã recreativa e levei algumas alunas da faculdade e elas diziam que não trabalhava com tudo, só com algumas específicas, ou dança ou coreografia ou recreação. Vieram 10 alunos e nenhuma trabalhava com dança. Eu nunca fui atleta, mas eu treino qualquer turma e somos campeãs. Já cheguei a viajar para natal com uma turma passar 12 dias e o estado pagar só quatro dias de alimentação, o resto eu tirei do meu bolso. Eu tenho amor a minha profissão, se não, não trabalhava por que existem muitas dificuldades, e o poder público não ajudo, eu reclamo, mas gosto muito do que faço, tem que ter amor no que faz.

4) QUAIS AS METODOLOGIAS MAIS USADAS POR VOCÊ NO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO?

A gente usa muito aula prática mesmo com pouco material, procuro trabalhar o coletivo, ajudando uns aos outros e trabalhando com o que tem. Trabalho com modalidade com competição, eles gostam muito, faço assim os jogos, alongamento, relaxar, mais na prática de antigamente eles não querem mais, eles gostam de jogos com bola, arco.

5) COMO VOCÊ AVALIA A IMPORTÂNCIA DA SUA DISCIPLINA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM QUE TRABALHA?

Tem tudo na escola se trabalha muito bem, ela sempre ta ajudando todo mundo, faz reuniões. Ela conversa, elogia, nos atente quando pedimos algo, material. A escola está sempre próxima da educação física. Existe interação aqui, é muito organizada. Todo ano ganha o prêmio de qualidade. A direção influi muito no nosso trabalho. Ela exige, mas te dá oportunidade e eu faço minha parte, e nunca tive problemas. Aqui tem reuniões, planejamento que são contínuos, não existe relaxamento. Todo mundo trabalha bem e há muito tempo.

6) A REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ TEM PROJETO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Acho que não apesar de que agente tem um apoio melhor que no estado, vez por outra existe um curso para professores de educação física, mas ainda deixa muito a desejar. Houve cursos para gente voltar a trabalhar com o primário. É até 99% melhor que o estado que não oferece nada, e com o gestor às vezes agente vai lá e faz a reedificação com ele, até por que ele sempre faz visitas nas escolas para ver o que a escola precisa, ele sempre diz que a Rotary não é problema.

7) EM SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA QUE É DADA PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS DEMAIS DISCIPLINAS ?

Lá não existe diferença não, tudo é feito para todos, tudo que agente precisa a direção está junto, existe participação de todos, não existe discriminação. Lá ninguém se mete com os outros, é só respeito. A direção sempre apoiando. Nas reuniões de pais e educadores, os professores de educação física participa.

8) EXISTE ALGUM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ?

Não tem.

9) EXISTE ALGUMA INICIATIVA DENTRO DO ESPAÇO (LOCAL E HÓRARIO) DA DISCIPLINA PARA OUTRAS ATIVIDADES DE CUNHO CULTURAL?

Têm atividades esportistas, danças e a diretora sempre apoiando. É sempre agitada, na entrega do prêmio melhor escola o Rotary estava presente. Existe interação.

10) EM SUA OPINIÃO QUAIS ATIVIDADES LIGADAS A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE CONTRIBUE M PARA A GERAÇÃO DE VALORES? JUSTIFIQUE.

O desporto, integra muito o aluno, eles se integram muito com agente, fica a disciplina o respeito a todos, a educação a importância da atividade física na vida deles.

Eles falam muito que um professor pode faltar na sala, só não pode faltar na educação física.

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

DADOS PESSOAIS

NOME: S4

ESCOLA: MUNICIPAL PROFESSOR ANTONIO FAGUNDES

TEMPO DE FORMAÇÃO: 30 ANOS TEM OUTRA FORMAÇÃO (X) NÃO
() SIM. QUAL?

TEMPO DE MAGISTÉRIO: 31 ANOS ATUA EM OUTRA ÁREA? NÃO

TEMPO DE REDE: 31 ANOS

1) COMO VOCÊ AVALIA A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR?

Eu avalio que deixa muito a desejar, precisa melhorar muita coisa. Em sentido de haver mais estudos, espaços para gente trabalhar, e material. No início do ano tivemos a semana pedagógica e em seguida uma reciclagem sobre recreação. Aqui tem uma quadra, mas não tem condições. Eu trabalho a tarde a partir das três, muito quente, fico sempre em baixo de um pé de manga, não tem uma sala que eu possa ficar, o governo quer que agente trabalhe, mas não oferece condições.

2) COMO SE DÁ A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA ?

Eu trabalho com educação física com ginástica recreativa, e tem uma modalidade de futsal. Os alunos são dos 6 e 9 ano, as turmas é dividida meninos e meninas, antes se trabalhava misto, mas sempre teve aquela coisa que as meninas não queriam ficar junto dos meninos, e os alunos que não querem participar, agente faz trabalho, por que o município trabalha com notas também para educação física, e às vezes não vem por causa da violência, e devido morarem longe os pais não deixam vim. Então para não prejudicar eles, é feito trabalhos valendo a nota da educação física. A educação física está acabando, eles querem mais a modalidade.

3) VOCÊ CONSIDERA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMPATÍVEL COM AS ATUAIS DEMANDAS DA PROFISSÃO?

Eu não tive, por que agente não tinha canto, fazia em qualquer lugar, estudava na UERN e as aulas práticas eram na ESAM, na AABB, no meu tempo para hoje, não era combatível, agora sim to procurando minha perfeição, no meu tempo da UERN eu não tive muito conhecimento prático.

4) QUAIS AS METODOLOGIAS MAIS USADAS POR VOCÊ NO EXERCÍCIO DA SUA PROFISSÃO?

Primeira parte eu trabalho aquecimento, em seguida a aula propriamente dita que é os exercícios, faço a parte da ginástica, do exercício, alongamento, quando é a recreação, a parte do ativo, moderado e depois o relaxamento, isso nos 6 e 7 ano, e na modalidade com o 8 e 9 ano, na iniciação com caminhada e corrida e atletismo, no segundo bimestre já trabalho vôlei e todas as modalidades, eu acho que um professor de educação física é como uma clínico geral, pelo menos eu sou assim, trabalho com tudo.

5) COMO VOCÊ AVALIA A IMPORTÂNCIA DA SUA DISCIPLINA NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EM QUE TRABALHA?

Tem agente trabalha o diretor ta do lado apoiando, sempre ele convoca agente, ele dá muito valor a educação física, ele sempre inclui material que é preciso, agente tem os dias para planejar, vai ter agora um projeto, quando tem reunião, pais e educadores, nós da educação física estamos presentes.

6) A REDE MUNICIPAL DE MOSSORÓ TEM PROJETO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?

Não tem. Aqui trabalham juntos com os outros professores, nossos planejamentos de aula.

7) EM SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA QUE É DADA PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA EM RELAÇÃO ÀS DEMAIS DISCIPLINAS ? Aqui é muito valorizado pelo diretor, que tem atenção, no que precisamos de material. Em relação ao horário as aulas de sala são diferentes da aula de educação física.

8) EXISTE ALGUM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ?

Agente participa mais fora do que no município, porque o município só oferece no início do ano uma reciclagem e pronto. Mas um programa com modalidades não oferece não. Faz cursos de capacitação, para outras disciplinas, a educação física não tem. A gente participa em outras repartições, não tem nada a haver com o município. O estado é que sempre oferece aquele fórum de uma semana para todas as modalidades. E agora com o programa mais educação, aí é que a educação física fica de fora eles dando mais atenção a este projeto mais educação. A mais educação trabalha com todas as modalidades incluindo capoeira, dança, e aulas de reforço. O aluno com isso passa o dia na escola.

9) EXISTE ALGUMA INICIATIVA DENTRO DO ESPAÇO (LOCAL E HÓRARIO) DA DISCIPLINA PARA OUTRAS ATIVIDADES DE CUNHO CULTURAL

Com relação a mim, não, com a professora de dança, tem este espaço tem grupos, de dança, participam do projeto da UERN. Fica mais a critério para as professoras de dança e teatro, mais o que precisam de mim, eu ajudo nas datas comemorativas.

10) EM SUA OPINIÃO QUAIS ATIVIDADES LIGADAS A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE CONTRIBUE M PARA A GERAÇÃO DE VALORES? JUSTIFIQUE.

Alguns alunos que passaram por mim, hoje são professores de educação física, outros são formados em outra área, e isso é gratificante. Minha aula educa o aluno eles passam a gostar do esporte, meus alunos são comportados, eu ensino como tratar as pessoas, respeitar todos na escola. Como se dirigir a alguém. Hoje é difícil, mas faço minha parte, eu transmito, alguns se acham o dono da verdade, mas eu ensino a ganhar e a perder, sempre que eles vão para a competição eu digo como eles se comportarem.