



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Gilmara Gonçalves Santos

**A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: o que
nos dizem os professores do ensino médio?**

Diamantina
2020

Gilmara Gonçalves Santos

A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: o que nos dizem os professores do ensino médio?

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Mara Niquini

Diamantina

2020

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237o

Santos, Gilmara Gonçalves

A organização dos conteúdos da Educação Física na escola: o que nos dizem os professores do Ensino Médio? / Gilmara Gonçalves Santos, 2020.

142 p. il.

Orientadora: Cláudia Mara Niquini

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Educação Física. 2. Ensino Médio. 3. Organização dos conteúdos. 4. Planejamento de ensino. 5. Prática pedagógica. I. Niquini, Cláudia Mara. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 371.207

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Viviane Pedrosa – CRB6/2641



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

GILMARA GONÇALVES SANTOS

"A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO?"

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr^a Cláudia Mara Niquini

Data de aprovação 28/08/2020

Prof. Dr^a Cláudia Mara Niquini - (UFVJM)

Prof. Dr^a Cíntia Regina de Fátima - (UFVJM)

Prof. Ms. Gregório Hernandez Pimenta - (IFNMG)

Prof. Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Lima e Costa - (UFVJM)



Documento assinado eletronicamente por **Cíntia Regina de Fátima, Usuário Externo**, em 02/09/2020, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Mara Niquini, Servidor**, em 02/09/2020, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gregório Hernández Pimenta, Usuário Externo**, em 02/09/2020, às 14:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria do Perpétuo Socorro de Lima Costa, Servidor**, em 02/09/2020, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0163385** e o código CRC **85A60E51**.

02/09/2020

SEI/UFVJM - 0163385 - Pós-graduação: Folha de aprovação

Referência: Processo nº 23086.007168/2020-09

SEI nº 0163385

Ao meu pai (*in memoriam*), exemplo de luta e determinação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida.

À minha mãe e minhas irmãs, por não medirem esforços para que eu continuasse essa jornada e por entenderem minhas ausências.

À minha orientadora Cláudia, pela paciência, dedicação e conhecimentos compartilhados.

À banca examinadora, pelas contribuições teóricas.

Aos meus amigos João, Gerson, Nivaldo e Bruna, pela troca de saberes e pela partilha de alegria e angústias.

Aos meus colegas da UFVJM, pelos momentos de descontração.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa, deixo os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que buscou compreender como os professores de Educação Física (EF) do Ensino Médio (EM) da cidade de Araçuaí-MG planejam e organizam os conteúdos de suas aulas. A partir do objetivo geral, pretendeu-se: identificar quais as finalidades da EF, enquanto componente curricular, na perspectiva dos professores do EM; analisar as concepções dos professores sobre os documentos norteadores para o ensino de EF e compreender em que medida os documentos norteadores da EF, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), o Conteúdo Básico Comum-MG (CBC-MG) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientam o planejamento dos professores e suas práticas pedagógicas. Para tanto, a investigação foi realizada com os professores de EF de cinco escolas, da rede pública, localizadas na cidade de Araçuaí-MG. O estudo contou com a participação de seis docentes, uma vez que dois professores, previstos inicialmente, encontravam-se em licença saúde no período em que os dados foram coletados, sendo, então, excluídos da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada e análise do planejamento de ensino anual dos sujeitos pesquisados. Em relação ao tratamento dos dados, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin. Como resultados da pesquisa, foi possível identificar que os professores entrevistados relacionam a finalidade da EF à promoção de saúde e à formação crítica. Observou-se que há uma ênfase no ensino do esporte em detrimento a outros conteúdos da cultura corporal de movimento, sendo que apenas dois docentes mencionam desenvolver esse conteúdo na vertente de transformação pedagógica. A maioria dos professores aponta o CBC-MG como referência para a elaboração do planejamento e organização dos conteúdos das aulas e consideram a proposta importante para a prática pedagógica. Em relação aos PCNS e à BNCC, os professores relatam conhecer superficialmente esses documentos. Entende-se que, devido à escassez de pesquisas que tratam sobre a sistematização dos conteúdos da EF, os documentos norteadores apresentam, para o professor crítico, orientações para o planejamento e organização dos conteúdos. No entanto, é necessário um debate mais amplo nos processos de construção dos documentos norteadores, de forma a promover a participação dos docentes que atuam na realidade da escola. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para reflexões da EF no EM e incentivar outras produções nessa importante etapa de formação básica.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino médio. Organização dos conteúdos. Planejamento de ensino. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present study is configured as a field research, of qualitative approach, which sought to understand how Physical Education (PE) teachers from High School (HS) in the city of Araçuaí-MG plan and organize the contents of their classes. From the general objective, it was intended: to identify what are the purposes of PE, as a curricular component, from the perspective of teachers of HS; analyze teachers' conceptions about the guiding documents for PE teaching and understand the extent to which PE guiding documents, among them the National Curriculum Parameters (PCNS), the Common Basic Content-MG (CBC-MG) and the National Base Common Curricular (BNCC), guide the planning of teachers and their pedagogical practices. To this end, the investigation was carried out with the PE teachers from five public schools, located in the city of Araçuaí-MG. The study counted on the participation of six teachers, since two professors, initially foreseen, were on sick leave in the period in which the data were collected, being then excluded from the research. As a data collection instrument, we opted for the semi-structured interview and analysis of the annual teaching planning of the subjects surveyed. In relation to the treatment of data, it was resorted the content analysis technique proposed by Bardin. As a result of the research, it was possible to identify that the teachers interviewed relate the purpose of Physical Education to health promotion and critical training. It was observed that there is an emphasis on teaching sports to the detriment of other body culture content of movement, with only two teachers mention developing this content in strand of pedagogical transformation. Most teachers point to the CBC-MG as a reference for the preparation of planning and organization of the contents of the classes and consider the proposal important for pedagogical practice. Regarding the PCNS and the BNCC, the teachers report knowing these documents superficially. It is understood that, due to the scarcity of research that deals with the systematization of Physical Education contents, the guiding documents present, for the critical teacher, guidelines for the planning and organization of the contents. However, it is necessary a broader debate in the construction processes of the guiding documents, in order to promote the participation of teachers who work in the reality of the school. Thus, it is hoped that this research can contribute to reflections of the PE in HS and encourage other productions in this important stage of basic training.

Keywords: Physical Education. High school. Organization of contents. Teaching planning. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das abordagens pedagógicas	42
Quadro 2 - Características das abordagens pedagógicas	43
Quadro 3 - Questões de pesquisa e categorias analíticas	79
Quadro 4 - Unidades didáticas abordadas pelos docentes nas aulas de EF	102
Quadro 5 - Documentos utilizados para elaboração do planejamento.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ENSINO MÉDIO EM DEBATE	23
2.1	Educação no Ensino Médio	23
2.2	Educação Física no Ensino Médio: organização dos conteúdos	26
2.3	Planejamento na Educação	32
2.4	O planejamento na Educação Física Escolar	38
3	EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	47
3.1	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no Ensino Médio	47
3.2	Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais na Educação Física	55
3.3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a bola da vez.....	60
3.3.1	<i>Organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	61
3.3.2	<i>Base Nacional Comum Curricular na Educação Física do Ensino Médio</i>	65
4	METODOLOGIA	73
4.1	Tipo de pesquisa	73
4.2	Locus e sujeitos da pesquisa	73
4.3	Procedimentos de coleta e análise de dados.....	74
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	79
5.1	Finalidade da Educação Física na escola	80
5.2	Conteúdos trabalhados na Educação Física no Ensino Médio	85
5.3	Planejamento e organização dos conteúdos das aulas de Educação Física.....	93
5.4	Documentos norteadores da Educação Física	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	121

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTUIÇÃO COPARTICIPANTE	135
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	137
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	140

1 INTRODUÇÃO

A realização da presente pesquisa surgiu de algumas inquietações da minha prática pedagógica, enquanto professora de Educação Física (EF). Através da minha formação em licenciatura e experiência docente na rede pública municipal entre os anos de 2011 a 2015, foi possível perceber a dificuldade em organizar e planejar os conteúdos das aulas, principalmente por encontrar poucos estudos que tratavam da sistematização e aprofundamento do conhecimento da EF no decorrer dos anos escolares.

Na época, em uma das reuniões de formação continuada com os professores do município de Montes Claros, muitos docentes demonstraram preocupação sobre quais conteúdos e objetivos deveriam ser tratados em cada ano escolar e como a EF poderia contribuir com a formação do aluno. Assim, a Analista de Conteúdos Curriculares da EF, do Município, decidiu que os professores deveriam registrar e compartilhar as suas experiências, descrevendo o que era ensinado nas aulas. Posteriormente, as abordagens metodológicas de cada professor foram reunidas em uma única proposta curricular, construindo um documento de orientação pedagógica para os docentes da rede municipal.

Essa proposta elaborada pelos professores serviu como ferramenta para subsidiar a minha prática pedagógica na escola, mas exigiu adaptação, análise, pesquisa, reflexão e reelaboração para construção de um planejamento que fosse condizente com a realidade da escola em que eu trabalhava e que proporcionasse a vivência da cultura corporal do movimento voltada para a formação crítica dos alunos. Pois, de acordo com Soares *et al.* (2012, p. 85), o professor deve organizar o trabalho docente de forma construtiva, a fim de que os conhecimentos ensinados na EF possam promover “uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e sociedade”, contribuindo para o processo de transformação social e formação crítica dos alunos.

No início do ano de 2016, fui aprovada no concurso público para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Araçuaí. Essa nova experiência intensificou os anseios relacionados à prática pedagógica, já que uma das funções do Técnico em Assuntos Educacionais é contribuir com o planejamento das atividades pedagógicas, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa é compreender como os professores de EF do Ensino Médio (EM) planejam e organizam os conteúdos de suas aulas.

Como objetivos secundários buscou-se: identificar quais as finalidades da EF, enquanto componente curricular, na perspectiva dos professores do EM; analisar as concepções dos professores sobre os documentos norteadores para o ensino da EF; compreender em que medida os documentos norteadores da EF orientam o planejamento dos professores e suas práticas pedagógicas.

Ao analisar como a EF estabeleceu-se na escola, Vago (1999) afirma que o fato da LDB não ter definido critérios para a organização curricular dos conteúdos contribuiu para que a EF fosse inserida no âmbito escolar de diversas maneiras, restringindo muitas vezes o seu papel em cumprir apenas o mínimo previsto em lei. Boscatto e Darido (2017) ampliam esse debate ao afirmarem que a falta de clareza na organização dos conteúdos se deve a escassez na produção de conhecimento no campo da EF, principalmente na etapa do EM.

Soares *et al.* (2012, p. 61) definem a EF como um componente curricular que “trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal”, que abrange os conteúdos da ginástica, jogos, esportes, lutas, dança e outros. Ainda explicam que pelo fato da EF estar relacionada a uma área de conhecimento específica, ela também exige critérios específicos de sistematização e aprofundamento dos conteúdos para cada grau de ensino. Dessa forma, a EF, ao ser integrada a proposta pedagógica da escola, passa a ter obrigações que se relacionam ao papel da instituição na qual está inserida, isto é, construir conhecimentos que possam subsidiar a formação crítica e autônoma do indivíduo.(GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009)

No intuito de garantir as *aprendizagens essenciais*¹, existem, como proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os documentos que se apresentam como norteadores para a prática pedagógica (BRASIL, 1996). Dentre esses documentos destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) e mais recentemente, com a sanção da Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Kunz (2004) entende que a proposição de documentos norteadores é importante para a EF, já que um dos grandes problemas da área é a definição insuficiente dos conhecimentos que devem ensinados na escola. Dessa forma, o autor supracitado explica que

¹ Segundo a BNCC, aprendizagens essenciais definem-se como o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

esses documentos podem auxiliar o professor de EF a organizar e sistematizar os conteúdos de acordo com o grau de complexidade e objetivos específicos exigidos em cada série de ensino. No entanto, Daólio (2002) afirma que as propostas curriculares devem ser utilizadas apenas como referência para a construção da prática pedagógica do professor de EF, por isso precisam ser analisadas criticamente e reelaboradas em acordo com o contexto no qual serão inseridas.

Partindo do pressuposto que todo docente deve assumir o seu papel de educador, com responsabilidade e consciência de seus deveres em relação aos conhecimentos específicos de sua área, a pesquisa em questão pretende contribuir para a EF no EM. Nessa perspectiva, espera-se que o estudo possa ampliar o debate sobre a importância dos professores conhecerem e analisarem criticamente os documentos que orientam e propõem uma organização dos conteúdos da EF na escola básica, pois acredita-se no professor-pesquisador, aquele que pensa sobre o que faz e cria estratégias em acordo com sua realidade objetiva de trabalho.

No que se refere à EF escolar, é importante que o docente tenha claro, na sua práxis² pedagógica, qual currículo almeja construir junto ao processo de ensino-aprendizagem, pois através dele é que se pode legitimar o conhecimento que envolve a formação humana em todos os seus aspectos, seja na dimensão³ atitudinal, conceitual e procedimental. Dessa forma, é necessário que o professor compreenda que o ato de planejar as aulas não deve ser entendido como algo neutro, mas apresenta-se como instrumento metodológico de transformação que contribui para a formação crítica e integral do aluno. (GANDIN; CRUZ, 2006).

No âmbito da EF no EM, Correia (2009, p. 740) salienta que: “a Educação Física pode assumir um papel e uma relevância social no âmbito do Ensino Médio, a partir de conhecimentos sistematizados e aprofundados sobre os aspectos inerentes à cultura corporal de movimento”.

Para que a EF cumpra o seu papel na formação do aluno, o autor supracitado

² Para Vázquez (2007), a práxis representa a articulação entre teoria e prática, no sentido de que a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, pois não corresponde a uma prática de verificação de sua validade, bem como uma prática sem fundamento teórico, é uma prática vazia de significado, e não poderá contribuir para o avanço do conhecimento

³ Segundo Zabala (1998) os conteúdos devem ser abordados em três dimensões: atitudinais, conceituais e procedimentais. Os conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais, os procedimentais referem-se ao saber fazer e os atitudinais à formação de atitudes e valores.

salienta que é fundamental a análise criteriosa de documentos norteadores da EF no EM, de forma a estabelecer “uma configuração curricular devidamente fundamentada, propositiva e dialógico-participativa”. Mattos e Neira (2000, p. 94) reforçam que a EF no EM tem a finalidade de contribuir para a formação integral do adolescente, proporcionando, através da cultura corporal, a construção de sua personalidade e pensamento crítico no mundo. Neste sentido, acredita-se que pensar a EF no EM contribuirá para as constantes mudanças que estão ocorrendo no campo da educação.

Destaca-se que a etapa do EM está passando por um importante processo de transição, no qual se faz necessário repensar sobre o seu objetivo dentro da sociedade atual e que cidadão se quer formar nesse contexto.

Soares *et al.* (2012, p. 29) afirma que:

[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outros.

Nesse processo, o educador deve estar em constante formação, buscando conhecer os documentos norteadores da EF de forma crítica e participando ativamente da construção de conhecimentos e saberes. Sob esse prisma, os conhecimentos ensinados nas aulas de EF devem contribuir para uma sociedade mais democrática e para a formação de um indivíduo reflexivo e crítico. Para Betti e Zuliani (2002), a EF, enquanto componente curricular, tem o dever de contribuir, através da prática pedagógica, para a formação de sujeitos com uma visão mais crítica diante de seus deveres e direitos na sociedade.

A partir dessas inquietações, este estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: os professores de EF do EM organizam e planejam suas aulas pautados nos documentos que orientam o ensino de EF? Quais conteúdos são tratados nas aulas de EF do EM? Estes conteúdos e a maneira como são tratados se articulam com os documentos norteadores para o ensino de EF?

Para responder esses objetivos, partiu-se dos pressupostos da pesquisa qualitativa, que segundo Lakatos e Marconi (2003), significa ler e interpretar os fenômenos atribuídos através da coleta dos dados descritivos, buscando produzir informações sobre uma determinada temática a partir da perspectiva dos participantes. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa de campo nas escolas da rede pública da zona urbana da cidade de Araçuaí-MG,

onde há oferta do EM, com um total de 6 docentes participantes. Como instrumento de coleta de dados, optou-se pela entrevista semiestruturada e análise documental do planejamento anual dos sujeitos pesquisados. Em relação ao tratamento dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que possibilitou compreender as informações obtidas no trabalho de campo.

Assim, para melhor compreensão, o estudo foi organizado em quatro eixos discursivos: no Capítulo I, será discutida a inserção da EF no contexto escolar enfatizando a etapa do EM e a questão da organização dos conteúdos e do planejamento de aulas na EF; no Capítulo II, será realizado um debate sobre os documentos norteadores da prática pedagógica da EF, considerando os PCNS, CBCS e a BNCC; no Capítulo III, serão apresentados os procedimentos metodológicos do estudo, como: natureza da pesquisa, locus e sujeitos pesquisados, procedimentos de coleta e análise de dados; no Capítulo IV, serão apresentados os dados analisados e interpretados, tecendo relações com o referencial teórico.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: ENSINO MÉDIO EM DEBATE

Neste capítulo, discute-se a inserção da EF no espaço formal, especificamente, na etapa do EM. Com a finalidade de compreender os objetivos da EF no contexto escolar, inicialmente será abordado o conceito de educação, enfatizando o papel da escola no processo educativo.

Para construir as ideias deste capítulo, foram elaborados quatro eixos discursivos: Educação no Ensino Médio, EF no Ensino Médio: organização de conteúdos, Planejamento na Educação e Planejamento na EF.

2.1 Educação no Ensino Médio

Para compreender como a educação no EM se estabeleceu no ambiente escolar, é necessário esclarecer, inicialmente, o significado do termo educação e definir a função social da escola no processo educativo. Libâneo (2013) explica que a educação deve ser compreendida como fenômeno social, que considera o desenvolvimento dos aspectos físicos, morais e intelectuais em constante relação com o contexto histórico. Nesse sentido, a educação sofre influência das questões sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade.

No que se refere ao desenvolvimento da educação, é válido ressaltar que esse processo acontece durante toda a vida, seja através do ensino formal que acontece no espaço da escola ou através da aprendizagem não-formal, que envolve a produção de saberes desenvolvida em organizações sociais, movimentos não governamentais (ONGs) e outras entidades filantrópicas.(SCHAFRANSKI, 2007).

A educação, no espaço formal, apresenta três objetivos básicos: a formação humana, o desenvolvimento da ciência e o domínio da técnica. Esses objetivos são considerados essenciais no processo educativo, pois:

Esses três fins têm relação com as necessidades humanas mais fundamentais: a ciência é o meio indispensável para compreender a realidade, a técnica é utilizada para transformar essa realidade, visando o bem estar, e a formação é entendida aqui como elemento básico na realização da identidade das pessoas e dos grupos, incluindo a própria utilização da ciência e da técnica. GANDIN (1995, p. 96).

Nesse contexto, a educação formal possui propósitos intencionais pré-

estabelecidos, sendo a escola um local onde se assimilam os conhecimentos científicos responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre os problemas encontrados na realidade social. (LIBÂNEO, 2013).

Entende-se que, para que a escola exerça o seu papel social na formação do indivíduo crítico, é necessário que os conhecimentos transmitidos por ela sejam problematizados em relação ao cotidiano dos alunos, pois, ao desconsiderar o contexto no qual o aluno está inserido, a instituição escolar passa a ser apenas transmissora de conhecimentos estáticos e universais. Ao distanciar os conhecimentos da realidade social, a escola opta pela formação de um homem passivo, que “não sabe aplicar os conhecimentos aprendidos [...] para melhor entender o seu mundo e nele atuar de forma mais eficiente” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 265).

Soares *et al.* (2012) corroboram com os autores supracitados ao considerarem que os conhecimentos devem estar conectados com as finalidades sociais e culturais de um contexto específico. Nesse sentido, para que o aluno seja capaz de desenvolver uma lógica sobre a realidade, demanda-se que ele se aproprie do “conhecimento científico, confrontando-o com o saber que [...] traz de seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano” (SOARES *et al.*, 2012, p. 29). O processo de reflexão pedagógica pelo aluno em torno da leitura da realidade social pode contribuir para que ele elabore formas mais aprofundadas de conhecimento e, assim, seja capaz de agir criticamente na sociedade.

No Brasil, a LDBEN (Lei nº 9394/1996) regulamenta o sistema educacional, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública. Em seu artigo 21, a LDBEN divide a educação em dois níveis: a educação básica e a educação superior, sendo que a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e EM (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB (9.394/1996), o EM é a etapa final da educação básica e tem duração de três anos. A LDB (9.394/1996) aponta as seguintes finalidades do EM:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996, p. 13).

É na etapa do EM que a condição social do aluno apresenta maior incidência sobre seu futuro escolar, sendo que a origem familiar pode influenciar diretamente nesse nível de ensino. Além disso, os problemas econômicos e sociais surgem como empecilhos para a conclusão da etapa final da educação básica e muitos dos discentes nessa fase passam a se dedicar exclusivamente ao mundo do trabalho (ZIBAS, 1999). Ainda segundo o autor, a busca pela melhoria do ensino sempre esteve presente na história da educação, destacando que as lutas e disputas para construir a identidade do EM são datadas mesmo antes da promulgação da LDBEN (9.394/1996).

Nesse sentido, em 1971 aconteceu a reforma do 1º e 2º graus com a promulgação da lei n. 5.692/71, que mudou a organização do ensino no Brasil. Essa lei assegurava em seu Art. 1º “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade da aquisição de uma profissão pelo estudante, vinculando, dessa forma, o EM ao mundo profissional mesmo para aqueles alunos que almejavam concluir essa etapa com o objetivo de cursar o ensino superior. Somente no ano de 1982, com a proposição da lei 7.044/82, a formação profissional se torna optativa, devolvendo ao EM o seu caráter científico e de preparação para a formação de nível superior (PILETTI, 2006).

Em 1988, a promulgação da nova Constituição Federal explicitou em seu artigo 208, II, a universalização do ensino EM gratuito, estabelecendo que a educação deve preparar o indivíduo tanto para a qualificação do trabalho, quanto para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). A próxima reforma na educação aconteceu em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação da nova LDBEN, nº 9.394/1996. Além disso, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), os quais representaram o grande marco normativo dessa reforma.

Em 2016, o EM passou por uma nova proposta de reforma anunciada pelo vice-presidente Michel Temer. Tal proposta se fundamenta na concepção de que a identidade do EM estava em crise. Nesse sentido, em meio à intrincada documentação de apoio e/ou regulamentação da educação brasileira encontra-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa suprir a necessidade de uma orientação em nível nacional, a fim de balizar

conteúdos e aprendizagens válidos para a realidade brasileira como um todo.

2.2 Educação Física no Ensino Médio: organização dos conteúdos

Para compreender os objetivos da EF, inicialmente é necessário entender a sua trajetória histórica e a sua introdução no ambiente escolar. Nesse contexto, a EF foi implementada no século XIX, sob influência da área médica. A preocupação dos médicos estava associada à alta taxa de mortalidade, devido à falta de cuidados básicos de higiene. Nesse sentido, a EF escolar originou-se baseada no referencial médico e teve como principal objetivo a educação do corpo voltada para os aspectos higiênicos. Posteriormente, sofreu influência militar, que tinha como finalidade preparar o aluno fisicamente para proteger a nação de uma possível guerra (DARIDO, 2003).

Interessa-nos registrar que, no século XIX, a EF esteve vinculada às instituições militares e à classe médica, e essas influências foram determinantes para a atuação e a forma como essa disciplina é ensinada atualmente. Destaca-se que ambas as concepções, a higienista e a militarista, consideravam a EF como disciplina essencialmente prática e, por esse motivo, não era necessária uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Dessa forma, não havia distinção entre EF e instrução física militar (DARIDO, 2003).

Oficialmente, a EF foi introduzida na escola, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Em 1879, o decreto n. 7. 247, de 19 de abril de 1879, incluiu a ginástica na formação do brasileiro, sendo sua prática obrigatória nas Escolas Normais. No entanto, a implantação dessas leis ocorreu apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares; somente em 1920 que os estados da federação incluíram a EF nas escolas com o nome de ginástica (BETTI, 1991). Assim, as quatro primeiras décadas do século XX foram marcadas pela influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar.

Com a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1961), ficou determinada a obrigatoriedade da EF nos cursos primário e médio. A partir desse ano, o esporte passou a ocupar um espaço de destaque, iniciando o processo de esportivização da EF escolar. Dessa forma, em 1970 o currículo que prevaleceu nas instituições brasileiras foi baseado no modelo tradicional-esportivo, que privilegiava os princípios do rendimento esportivo, recordes, competição e racionalização da técnica.

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450, de 1971, considerou-

se a EF como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BRASIL, 1971). Como o decreto não especificou as propostas e ações pedagógicas da EF, a sua finalidade se manteve vinculada aos princípios de aptidão física. A falta de especificidade do decreto resgastou princípios da pedagogia tecnicista, que valorizavam a eficiência, a produtividade e a padronização dos gestos técnicos. (SOARES *et al.*, 2012).

O modelo de esporte, de alto rendimento, que prevaleceu na escola no ano de 1980 passou a ser duramente criticado nos meios acadêmicos, e assim surgiram outras formas de pensar a EF. O objetivo era que essa disciplina fosse desenvolvida de forma a aproximá-la da realidade e da função da escola, trazendo para o debate as discussões em torno do objeto de estudo da área e os questionamentos sobre a valorização desmedida do desempenho físico como finalidade da EF na escola. Apesar das tentativas de mudar o olhar quanto à função da EF, ainda hoje as características do modelo esportivista influenciam o fazer pedagógico (DARIDO, SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 13).

Atualmente, na EF, existem diversas concepções, modelos, tendências ou abordagens, que propõem transpor a visão de uma EF fragmentada, mecanicista e esportivista, como: psicomotricidade; desenvolvimentista; saúde renovada; críticas; e os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, devido às influências históricas que vincularam a EF ao praticismo e ao caráter meramente instrumental, observa-se que, na EF escolar, ainda ocorre um distanciamento entre teoria e prática, não havendo, muitas vezes, a relação entre os conteúdos sistematizados e a própria prática, deixando, assim, as aulas no simples “fazer por fazer” (GHILARDI, 1998).

Marcellino *et al.* (2001) apontam que a relação entre teoria e prática, apresenta-se como antagonica, fazendo com que, muitas vezes, a prática seja entendida como uso ou experiência desvinculada da teoria, o que a transforma, via de regra, em ação desprovida de sentido. Ao refletir sobre essa temática, é necessário compreender que a prática pedagógica deve se constituir de uma relação integrativa teórico-prática que possibilite a reflexão do trabalho docente. É através desse processo que o docente irá direcionar e ressignificar sua prática, trazendo possibilidades de construir saberes significativos para a formação dos alunos.

É válido ressaltar que “o aprendizado de qualquer informação não é um fenômeno exclusivo do cérebro ou da mente, mas uma ação de todo o corpo. Ou aprendemos de corpo inteiro ou não há aprendizado real” (NOGUEIRA, 2008, p. 20). Dessa forma, o ensino da EF precisa se constituir na ação pedagógica que integre de maneira contínua e criativa teoria e

prática, desconstruindo a ideia acerca da EF como uma disciplina ancorada somente em atividades práticas. Portanto, faz-se necessário que a EF caminhe na perspectiva de uma prática pedagógica de formação unitária, fortalecendo o entrecruzamento entre conhecimentos teóricos e práticos.

Para relacionar a teoria e prática nas aulas EF, entende-se que é importante resgatar o movimento como linguagem corporal, compreendendo que ao se movimentar o homem mobiliza capacidades motoras e mentais. Nesse sentido, o professor pode abordar as aulas teóricas para além do espaço da sala e pode utilizar as aulas práticas para relacionar os conhecimentos teóricos-práticos. Pois, Freire e Scaglia (2009) discorrem que a quadra apresenta oportunidades e ferramentas de aprendizagem, rompendo assim, com a concepção de que se aprende confinado em pequenos espaços, em carteiras e no silêncio de uma sala de aula.

Nessa perspectiva, a EF tem o dever, assim como qualquer outra disciplina, de proporcionar o aprendizado ao educando, possibilitando oportunidades diversas para que o aluno enfrente desafios utilizando de capacidades mentais e motoras assimiladas na compreensão de conhecimentos (PACHECO *et al.*, 2017).

Para compreender a importância da EF e seus objetivos no contexto escolar, é necessário entender como esse componente curricular está inserido no sistema educacional brasileiro, através dos aspectos legais que a amparam. Nesse sentido, a LDBEN, aprovada em 17 de dezembro de 1996 (9394/96), trouxe em seu artigo 26, parágrafo 3º, a seguinte redação: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Esse artigo foi alterado em 2001 pela Lei nº 10.328, de 12 de dezembro. Dessa forma, o parágrafo 3º do artigo 26 da LDB passou a incluir o termo “obrigatório” no texto original de 1996, rompendo com qualquer interpretação que desconsiderasse a EF como um componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 2001).

Sobre a definição de componente curricular, Saviani (1994, p. 142) entende como “a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino aprendizagem”. Nesse sentido, para que a EF seja valorizada como componente curricular é necessário que apresente objetivos claros e conhecimentos específicos organizados, de maneira que possa garantir que os alunos alcancem os objetivos propostos pela educação

escolar (FREIRE, 1999). Esses apontamentos dos autores explicitam que a EF, enquanto componente curricular, deve ter princípios curriculares que direcionem como os conteúdos serão tratados no ensino, especificando os critérios de seleção, sistematização e aprofundamento dos conhecimentos.

No entanto, a LDB não definiu critérios para a organização do ensino, o que contribuiu para que a EF fosse inserida no âmbito escolar de diversas maneiras, restringindo, muitas vezes, o seu papel em cumprir apenas o mínimo previsto na lei e, até mesmo, orientado por interesses econômicos (VAGO, 1999). Nessa perspectiva, é notória a fragilidade da EF escolar, principalmente no que se refere à sua obrigatoriedade no EM. A permanência da EF no currículo escolar foi ameaçada pela medida provisória nº 746, que restringiu a obrigatoriedade do ensino de Artes e EF apenas à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no EM. Posteriormente, a medida provisória foi convertida na lei n.º 13.415/17, que manteve a obrigatoriedade da EF no EM (BRASIL, 2017).

É válido destacar que a EF, na etapa do EM, tem muito a contribuir para a formação de um indivíduo crítico e consciente de seu papel na sociedade. Nesse sentido, Correia (2009, p. 740) afirma que a EF pode assumir um papel de grande relevância no EM, pois é nessa etapa da educação básica que o aluno sistematiza e aprofunda os conhecimentos da cultura corporal de movimento que subsidiam a formação crítica e autônoma. Então, é no EM que o professor poderá abordar os conhecimentos de forma mais complexa, construindo e ampliando saberes, já que na adolescência:

[...] o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, a capacidade de análise e de crítica já presentes nessa faixa etária permitem uma abordagem mais complexa de aspectos teóricos (aspectos socioculturais e biológicos), requisito indispensável para a formação do cidadão capaz de usufruir, de maneira plena e autônoma, a cultura corporal de movimento. (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 76).

Nessa perspectiva, para que a EF no EM contribua para a formação do aluno e se estabeleça no currículo escolar, como previsto em lei, é necessário que as aulas e o fazer pedagógico sejam fundamentados teoricamente, de forma a prever um planejamento condizente com as necessidades da realidade escolar. A falta de planejamento gera improvisação, trazendo uma desarticulação dos reais objetivos da EF e da educação (MATTOS; NEIRA, 2000).

O professor apresenta-se como peça fundamental no processo de formação do aluno, devendo refletir sobre a sua prática, articulando-a aos conhecimentos teóricos que

possam subsidiar a construção de saberes. Diante desse contexto, para que a EF seja reconhecida como componente curricular, primeiramente, o professor deve possuir um conhecimento científico da área que embasa a sua prática pedagógica (BARNI; SCHNEIDER, 2003). Esses conhecimentos serão de fundamental importância para a legitimação da EF no campo pedagógico e a sua valorização na formação integral do aluno no EM.

Além dos problemas relacionados à prática pedagógica dos professores, a EF enfrenta um grande desafio, aquele associado à falta de clareza de objetivos dos conteúdos no EM. Ao conceituar o significado de conteúdo, Coll *et al.* (2000, p. 12) explicita que “os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização”. Os autores alertam que por vezes esse termo é utilizado sem incluir o aluno no processo de aprendizagem, restringindo, dessa forma, os conteúdos à transmissão e acumulação do conhecimento.

Coll *et al.* (2000) e Zabala (1998) manifestam-se contrários a visão simplificada dos conteúdos. Dessa forma, Zabala (1998) aborda os conteúdos em três categorias: a) conceitual, “porque fazer”; b) procedimental, “saber fazer”; c) atitudinal, “como se relacionar dentro desse fazer”. Nessa perspectiva, espera-se que a escola cumpra o seu papel na formação humana em sua integralidade, de modo que o aluno desenvolva não apenas as suas capacidades cognitivas, mas que os conteúdos sejam abordados de forma a contemplar também os aspectos motores e afetivos.

Segundo Boscatto e Darido (2017), a falta de clareza na organização dos conteúdos se deve à escassa produção de conhecimento no campo da EF, principalmente em relação à etapa do EM. Esse apontamento do autor indica a necessidade de mais estudos que contribuam com o trabalho dos professores de EF na escola.

Para ampliar o debate, as pesquisas desenvolvidas por Rufino *et al.* (2014) e Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) revelam que pouco se tem produzido a respeito da EF no EM. A produção acadêmico-científico na EF “se torna restrita quando o alvo é o ensino médio, deixando os professores deste ciclo de escolarização com dificuldades de encontrar um rumo para o desenvolvimento desse componente curricular” (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010, p. 14 *apud* RUFINO *et al.*, 2014). Rufino *et al.* (2014) ainda apontam que os estudos acadêmicos deveriam aproximar-se da prática pedagógica e da realidade escolar, oferecendo o suporte necessário para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, Darido e Rangel (2005) acreditam que a EF está perdendo seu espaço no ambiente escolar devido a alguns professores utilizarem a falta de sistematização curricular dos conteúdos como justificativa para não planejarem, de forma contínua, as suas aulas. Diante do posicionamento da autora, destaca-se a importância de o docente conhecer as propostas para a organização do currículo da EF, a fim de que possam servir como ferramentas de orientação para a prática pedagógica.

Nesse sentido, existem documentos e orientações que os professores podem consultar para auxiliá-los na organização dos conteúdos de acordo com a realidade na qual está inserido, preocupando-se em contemplar os aspectos culturais e sociais que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que os temas e conteúdos a serem abordados na etapa final do ensino básico estão vinculados às práticas corporais de diferentes contextos culturais, que devem propiciar vivências e experiências que contribuirão na formação do aluno. (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017).

Para colaborar com estudos da área, a obra de Soares *et al.* (2012), intitulada “Metodologia do Ensino de Educação Física”, aborda como os conteúdos devem ser selecionados e organizados na EF, contemplando abordagens metodológicas e formas de organizar o trabalho docente na escola. Nesse sentido, os autores estabelecem os elementos principais para essa organização: “o conhecimento de que trata a disciplina [...], o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento e os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-los” (SOARES *et al.*, 2012, p. 61).

Para os autores, a EF tem como objeto de conhecimento a cultura corporal, que se concretiza nos diferentes temas como o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas, as danças e outros. O conhecimento da EF relacionado à abordagem da cultura corporal tem como objetivo considerar a construção histórica dos conteúdos, dando importância às questões do contexto e aos problemas sociopolíticos e econômicos.

Sobre o tempo de assimilação do conhecimento, os conteúdos devem ser aprofundados e ampliados no decorrer dos ciclos de escolarização, ou seja, de forma espiralada o conhecimento vai sendo construído na relação com outros conhecimentos e ampliando as referências de pensamento dos alunos.

Nessa perspectiva, salienta-se que os conteúdos abordados nas aulas de EF devem apresentar relevância social, o que compreende a construção do conhecimento em constante diálogo com contexto sociocultural. Assim, a organização dos conteúdos envolve princípios que devem estar relacionados à explicação da realidade e leitura do mundo, de forma a

subsidiar o saber e o fazer crítico para participação ativa do aluno no projeto de mudanças e democratização da sociedade.

2.3 Planejamento na Educação

Para abordar o tema planejamento, primeiramente é importante conceituá-lo no contexto escolar. Dentre os estudiosos desse campo, serão apresentadas as ideias desenvolvidas por Vasconcellos (2000), Gandin e Cruz (2006) e Libâneo (2013), apontando também algumas considerações e reflexões que os autores trazem acerca da importância do ato de planejar no cotidiano do professor.

Vasconcellos (2000) define o planejamento como uma ferramenta capaz de intervir na realidade, ou seja, apresenta-se como instrumento de reflexão e transformação. Para complementar esse posicionamento, Libâneo (2013, p. 246) destaca que o planejamento se trata de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Nessa perspectiva, o autor aponta que o planejamento escolar é influenciado constantemente por questões econômicas, políticas e culturais e, por sofrer essas interferências, torna-se importante que o professor defina qual projeto-político pedagógico pretende desenvolver, pois, se essas questões não estiverem claras, correr-se o risco do trabalho docente ser ditado pelos interesses dominantes da sociedade.

Ainda na visão do referido autor, o ato de planejar no contexto escolar apresenta-se como ferramenta que envolve convicções relacionadas ao modelo de sociedade que se almeja, ou seja, estabelece um rumo desejável para o processo educativo (LIBÂNEO, 2013). Corroborando com essa ideia, Soares *et al.* (2012) destacam que o professor deve ter bem claro quais os valores, a ética e a moral serão trabalhados através de sua prática pedagógica.

Libâneo (2013) acrescenta que existem três modalidades de planejamento que articulam entre si, que são: o plano da escola ou projeto político pedagógico, o plano de ensino e o plano de aula. O autor define que plano da escola é:

O plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico- metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, as diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação de plano, a estrutura organizacional e administrativa. (LIBÂNEO, 2013, p. 255).

De acordo com o autor supracitado, o plano de escola é um documento amplo, que deve ser utilizado como orientação para o trabalho docente. Esse documento deve ser construído coletivamente, de forma a envolver todos os atores que lidam com o processo de ensino. Nesse sentido, o plano de escola apresenta-se como um plano pedagógico e administrativo e deve expressar propósitos como: base teórico-metodológica da organização didática, contextualização social, econômica e cultural da escola, estrutura curricular e estrutura organizacional e administrativa da escola.

Já o plano de ensino, apresenta-se como um documento que envolve aspectos relacionados aos conteúdos, aos objetivos e às atividades de uma determinada disciplina. O desenvolvimento dessas ações geralmente é organizado durante o ano ou semestre, o que vai depender da estrutura curricular da escola (LIBÂNEO, 2013). Sobre os elementos desse plano, o autor salienta que os conteúdos são definidos pelos professores, que muitas vezes os definem apenas como conhecimento de cada matéria no currículo ou conteúdos do livro didático, o que dificulta a compreensão do verdadeiro significado desse termo. Para compreender a abrangência do conceito sobre os conteúdos, Libâneo (2013, p. 142) destaca que:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

O conceito de conteúdo explanado por Zabala (1998), também possui as mesmas características apresentadas por Libâneo (2013). Nesse sentido, Zabala (1998) afirma que os conteúdos contemplam 03 (três) dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental. Os conteúdos conceituais estão relacionados ao saber, o conhecimento de fatos e conceitos. Enquanto a dimensão procedimental está ligada ao fazer, ou seja, trata do aprendizado das habilidades e estratégias que envolvem ações ordenadas com um objetivo específico. Já os conteúdos atitudinais englobam os conhecimentos relacionados à moral, aos valores e às normas.

O autor supracitado entende que a integração entre as dimensões do conteúdo é fundamental para que outros conhecimentos sejam incluídos no planejamento, pois o trabalho isolado dos aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais, caracteriza um ensino fragmentado, que não contribui para a formação do indivíduo em sua totalidade.

Outro elemento essencial do plano de ensino são os objetivos. Segundo Libâneo

(2013, p. 262), além dos objetivos definirem quais as habilidades e conhecimentos devem ser desenvolvidos em cada conteúdo de ensino, também devem expressar “resultados de aprendizagem realmente possíveis de serem alcançados no tempo que se dispõe e nas condições de ensino que se realiza”, por isso, precisam alinhados ao nível de capacidade de assimilação dos alunos durante o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação também aparece como um componente importante no planejamento de ensino, que se apresenta como meio do docente acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e de reorganizar e questionar a prática pedagógica (GANDIN, 1994; LIBÂNEO, 2013).

A avaliação é definida “como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, e daí orientar a tomada de decisões [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 217). Nesse sentido, o trabalho de avaliar assume um papel que não se restringe a distribuição de notas e classificação dos alunos, mas cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle, que possibilita o professor analisar se os objetivos propostos estão sendo atingidos, observar os progressos e dificuldades dos alunos e avaliar os aspectos pedagógicos-didáticos. (LIBÂNEO, 2013).

Segundo o artigo 24 da LDBEN de 1996, a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e acumulativa assumindo, de forma integrada no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa. Essas funções devem ser utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades, considerando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do processo sobre os resultados atingidos em provas finais.

A proposta da LDB é de que os aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais sejam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo, dessa forma, que a avaliação seja utilizada na construção do conhecimento e não como instrumento de controle e aprovação dos alunos. Nessa perspectiva, a avaliação não tem função classificatória, mas apresenta um significado diagnóstico de acompanhamento diário, de ações de organização, análise da evolução, tornando-se uma ação crítica e transformadora (LUCKESI, 1999).

Sobre a modalidade plano de aula, Libâneo (2013) cita que tem a função de detalhar e especificar o plano de ensino, sendo elemento fundamental para organização dos conteúdos que serão ensinados. Veiga (2008, p. 267) complementa que “a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar,

aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”. Veiga (2008), Gandin e Cruz (2006) afirmam que um processo didático significativo não deve ter função de transmitir conteúdos preestabelecidos, mas precisa relacionar a instituição com o contexto social, de forma a ultrapassar a concepção mecanicista de planejamento.

De acordo com Veiga (2008), a organização didática da aula envolve alguns aspectos importantes na sua construção, que são: a contextualização da aula, a coerência com o projeto pedagógico, que atenda a diversidade cultural da região e seja flexível para alinhar as necessidades apresentadas por professores e alunos. A autora afirma que essa organização deve acontecer de forma colaborativa, envolvendo os professores e alunos nas decisões relacionadas ao projeto político pedagógico e ao desenvolvimento das disciplinas na instituição educativa (VEIGA, 2008).

De forma mais específica, Gandin e Cruz (2006) explicam que, historicamente, o planejamento no âmbito escolar passou a ser obrigatório e, na década de 60, seguia modelos aplicados nos meios empresariais. Como os professores não receberam capacitação para o planejamento educacional, a escola passou a adotar modelos de planejamentos considerados autoritários e inadequados para atender as demandas da sociedade. Nesse contexto, o planejamento foi padronizado e formalizou-se como um “quadrinho” que apresenta conteúdos, objetivos, estratégias, recursos, avaliação, observação, concretizando-se no âmbito escolar sem nenhuma reflexão sobre a importância do ato de planejar (GANDIN; CRUZ, 2006).

Para esses autores, o modelo de planejamento que se estabeleceu na escola foi perdendo a credibilidade e o seu preenchimento passou a ser desnecessário. Um dos fatores que contribuíram para esse cenário foi o fato dos conteúdos serem preestabelecidos pela dinâmica escolar sem debate sobre o que deve ser ensinado (GANDIN; CRUZ, 2006). Ainda segundo os autores, o plano de aula passou a ser apenas uma lista de possibilidades, o que gerou o entendimento de que não precisava segui-lo.

Para ampliar essa discussão, Vasconcellos (2000, p. 32) cita 3 elementos principais que podem explicar a descrença do professor em relação ao planejamento:

[...] Idealismo: o planejamento cumpre o papel ideológico. É a expressão das boas intenções, das muitas coisas que gostaríamos de fazer, mas que não se relacionam com a realidade. Formalismo: a escola de "papel". Enfatiza o planejamento de forma burocrática, com formulários e prazos. Quando eles são entregues ao coordenador ou ao diretor da escola, torna-se mais um papel para mostrar a seriedade da escola. Não

participação: o planejamento pode ser usado como meio de dominação. Alguns planejam, outros executam; nesse sentido, a participação ocorre apenas na execução.

Ao expor os entraves do planejamento na ação educativa, Vasconcellos (2000) ainda salienta que o ato de planejar só se justifica quando envolve aspectos mais amplos de transformação e construção de uma realidade, não podendo, dessa forma, ser neutro ou despido de sentido.

De acordo com Gandin e Cruz (2006), para que o planejamento seja instrumento metodológico de transformação, é necessário que o professor perceba essa prática vai além de atender demandas burocráticas e de disseminar conteúdos preestabelecidos, mas como ferramenta que pode contribuir para resgatar o sentido social da escola na formação crítica e integral do aluno.

Nesse contexto, os atores envolvidos no campo da educação buscam alternativas para que o compromisso da escola com a formação do indivíduo, enquanto agente de transformação social, não seja colocado em segundo plano (GANDIN; CRUZ, 2006). No entanto, ainda segundo as ideias dos autores supracitados, dentre os vários empecilhos que dificultam essa ação, estão: baixos salários, desfavoráveis condições de trabalho e a falta de clareza sobre o processo educacional; a falta de planejamento aparece como um dos principais motivos para não alcançar o modelo educacional desejado.

Estamos, porém, convencidos de que, além desses e de outros empecilhos, há um que é preponderante, sem a ele se tenha dado a atenção necessária. É a falta de planejamento (conceitos, modelos, técnicas e instrumentos), para levar à prática aquilo que se pensa. (GANDIN; CRUZ, 2006, p. 7).

Os autores mencionados criticam o fato de que as ferramentas utilizadas para a elaboração do planejamento são distantes da realidade e, por isso, se tornam meios ineficientes para a prática pedagógica. Tal fato acarreta uma distorção entre o que se pratica na sala de aula e os objetivos que se pretende alcançar. Além disso, Luckesi (1999) aponta que um dos grandes problemas encontrados na prática de planejamento é sua construção como uma técnica neutra, na qual os aspectos políticos e sociais não são discutidos.

Nesse contexto, Libâneo (2013) esclarece que apesar do poder público ser responsável por propor, através de programas oficiais, diretrizes para a educação básica, o professor e a escola não podem se abster de refletir, em acordo com a sua realidade, sobre as essas diretrizes e o concreto do seu trabalho.

A escola e os professores, porém, devem ter em conta que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe a escola e aos professores elaborar seus próprios planos, selecionar conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos. Além disso, nenhum plano geral, nenhum guia metodológico, nenhum programa oficial tem respostas pedagógicas e didáticas para garantir a organização do trabalho docente em situações escolares concretas. (LIBÂNEO, 2013, p. 253).

Para contribuir com esse debate, Gandin e Cruz (2006) destacam a importância do professor ser capaz de questionar e reavaliar os planos e programas oficiais, de maneira que possa propor mudanças no projeto escolar e desenvolver uma prática pedagógica condizente a realidade na qual está inserido.

É preciso salientar que a construção do planejamento, como uma prática transformadora, implica em considerar o elemento “realidade” nas ações, de forma que:

No campo do planejamento pensar mais a realidade é promissor. Faz com que as pessoas se inclinam para ações mais concretas, para políticas e estratégias mais consistentes. Mesmo porque a concepção de planejamento que se firma e que tem sentido é aquela que o considera uma metodologia científica para construir a realidade. (GANDIN, 1994, p. 39).

Para Gandin (1994), pensar a realidade na construção do planejamento é compreender o processo educativo numa visão dialética, que traz a perspectiva do ato de planejar como ferramenta de transformação, reflexão e problematização da realidade. Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica no planejamento é uma peça fundamental para o processo de construção do indivíduo, sendo importante que o professor entenda essa atividade como uma prática pedagógica significativa, consciente e reflexiva.

Diante dos apontamentos, Libâneo (2013, p. 222) salienta que “a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas”.

Menegolla e Sant’Anna (2002) explicam que o planejamento é um instrumento importante para nortear o processo de ensino-aprendizagem e prever ações que possam sanar possíveis deficiências apresentadas pelos alunos. (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2002). Vasconcellos (2000) corrobora com os apontamentos e afirma que o planejamento ajuda a antecipar ações para atingir resultados desejados, servindo de parâmetro para o professor analisar as dificuldades que ainda precisam ser superadas e, assim, possa ser capaz de intervir

em uma situação real e transformá-la.

Menegolla e Sant'Anna (2002) defendem que o planejamento não deve ser fechado ou se limitar a um grupo, mas deve ser uma ação participativa que inclui todos os envolvidos no processo de ensino. Dessa forma, os autores explicitam que:

Planejar é um ato participativo e não simplesmente uma ação individualista. O planejamento individualista ou fechado se torna um instrumento de imposição. Planejar sem a participação de quem vai sofrer o plano só acontece com estes seres que são inanimados ou passivos ou sem capacidade própria para tomar decisão.[...] Um planejamento que, dessa forma, seja executado para os alunos, torna o aluno um sujeito que somente sofre a ação, não praticando. Dado que o aluno é um ser fundamental da ação, necessariamente, deveria participar da preparação da ação, e não ser excluído do ato de planejar. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2002, p. 62).

Os autores supracitados propõem um planejamento participativo, no qual o aluno é reconhecido como alguém consciente de seu papel na escola e, por isso, deve ser envolvido nas decisões e nas responsabilidades do processo de ensino do qual faz parte. Assim, entende-se que o planejamento, deve envolver todos os agentes do processo de ensino, acontecendo de forma crítica e reflexiva.

Por essas considerações, compreende-se que os componentes curriculares não ficam alheios ao processo de planejamento, como por exemplo, a EF. Nesse sentido, a fim de aprofundar o debate em torno do planejamento na EF escolar, esse tema será abordado na seção a seguir.

2.4 O planejamento na Educação Física Escolar

A prática do planejamento na EF escolar é influenciada por diversos fatores, dentre eles, pode-se apontar a falta de materiais, infraestrutura precária das escolas e a escassez de estudos que abordam a temática planejamento e organização dos conteúdos na EF escolar.

Segundo Faria Filho e Vago (2001), a falta de materiais e estrutura física adequada é um dos fatores que podem interferir e modificar o planejamento e a execução das atividades propostas pelo professor, comprometendo a prática pedagógica e a concretização dos planos de trabalho. Nesse sentido, Prandina e Santos (2016, p.109) salientam que “o professor de educação física encontra muitas dificuldades em sua área, que de certa forma, refletem na qualidade e na execução das suas funções, como por exemplo, a falta de materiais e recursos

nas escolas [...]”.

No entanto, o debate em torno do espaço físico da escola é um assunto delicado, pois o fato de alguns professores associarem a EF somente ao esporte concretiza-se como o maior empecilho para o desenvolvimento de outros conteúdos na escola (BETTI, 1999). De acordo com Betti (1999), o professor sempre idealiza as aulas na quadra, assim, quando a escola não dispõe de uma infraestrutura adequada para a realização da prática da EF, as aulas acabam sendo prejudicadas.

É inegável que a inexistência de materiais e de espaços adequados interfere, de modo significativo, no trabalho pedagógico, no entanto as dificuldades encontradas no contexto escolar não devem impossibilitar o professor de oferecer um melhor conteúdo e de proporcionar aos alunos o conhecimento e a vivência da cultura corporal (BETTI, 1999).

Para Damazio e Silva (2008), a ausência e a pouca qualidade de espaço físico para o ensino da EF estão relacionadas à desvalorização social dessa disciplina e à falta de investimentos, do governo, na educação pública. E, devido a esses entraves, é importante que o docente busque “mecanismos de intervenção, tanto no cotidiano, como em processos de discussões mais amplos no campo político e social” (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 195), de forma a participar ativamente da organização da escola, contribuindo para que novas práticas escolares sejam consolidadas.

Além dos entraves apontados por Faria Filho e Vago (2001) e Betti (1999), Bossle (2002) também afirma que o ato de planejar a aula de EF e, conseqüentemente, o planejamento de ensino, não tem sido um assunto de grande debate e reflexões para os estudiosos, haja vista que poucas publicações científicas abordam essa temática na EF escolar. Para Lopes *et al.* (2016), a falta de aprofundamento e produções nessa área pode contribuir para reforçar o caráter de improvisação nas aulas de EF, secundarizando a importância do planejamento na orientação do trabalho docente.

A escassez de estudos que norteia a prática dos professores de EF aparece como obstáculo para que os diversos conteúdos da cultura corporal de movimento sejam abordados de forma aprofundada (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Nesse sentido, os autores em pauta destacam que:

Alguns professores de Educação Física têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos conforme suas próprias experiências, erros, acertos, etc., pois grande parte da produção teórica da Educação Física ainda não possibilitou a construção de princípios que pudessem nortear tal prática. (ROSÁRIO; DARIDO, 2005, p. 168).

Impolcetto *et al.* (2007) acrescentam que a falta de elementos práticos e teóricos sobre os conteúdos considerados pouco relevantes contribui para que muitos temas não sejam discutidos, já que alguns docentes apresentam dificuldade em planejar e transmitir esses conteúdos na escola, priorizando temáticas que sentem mais segurança e que apresentam maior aceitação pelos alunos. Nessa perspectiva, os autores consideram importante a discussão em torno de estudos que forneçam suporte para construção e desenvolvimento da prática pedagógica, destacando que esses trabalhos sejam apenas um meio de orientação para o trabalho docente e não algo engessado que não possa sofrer adequações (IMPOLCETTO *et al.*, 2007).

Além disso, Freire e Scaglia (2003) e Oliveira (2004) apontam que o fato da EF não possuir conteúdos sistematizados, ou seja, critérios definidos de como os conteúdos são organizados ao longo dos anos escolares, também se apresenta como um entrave e questionamento em torno do planejamento.

Para Kunz (2004), pensar em um programa mínimo de conteúdos, seria uma forma de definir os objetivos de cada série ou ciclo, de forma a resolver a “bagunça” que se estabeleceu nessa disciplina. Em oposição aos pensamentos expostos por Kunz (2004), Daólio (2002) discorda da construção de um currículo inflexível e engessado para todas as escolas e reforça a necessidade de considerar os aspectos culturais e o contexto escolar no planejamento. Nesse sentido, acredita-se que a proposta de um programa mínimo, na qual direcione a prática pedagógica e proponha orientações de organização dos conteúdos, pode contribuir com o trabalho docente na escola, cabendo ao professor contextualizar os conhecimentos de acordo com a realidade e o contexto no qual está inserido.

Dessa forma, Daólio (2002) acredita que as propostas curriculares podem ser utilizadas como eixo norteador da prática pedagógica e não como algo exato e acabado, devendo ser construídas e debatidas com o corpo discente. Neira e Nunes (2006) também reforçam a importância de considerar as experiências dos alunos na seleção dos conteúdos, considerando sempre as especificidades de cada local e o projeto pedagógico da escola.

A partir dos anos 1980, se iniciam os estudos que passam a discutir a importância de fundamentar a EF como componente curricular e apresentam os conteúdos específicos a serem ensinados no âmbito escolar. Nesse movimento, surgem as abordagens pedagógicas da EF, que são definidas como “movimentos engajados na renovação teórico-prático com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física”

(AZEVEDO; SHIGUNOV, 2000, p. 1).

Nesse contexto, o Quadro 1 e Quadro 2, a seguir, apresentam as características das abordagens pedagógicas da EF:

Quadro 1 - Características das abordagens pedagógicas

Abordagens	Aulas Abertas	Construtivista	Crítico Superadora	Saúde Renovada	Desenvolvimentista	Educação Física plural
Principais Autores	Hildebrandt & Laging	João Batista Freire	Coletivo de Autores	Markus V. Nahas; Dartagnam P. Guedes	Go Tani	Jocimar Daólio
Obras e Publicações	Concepções Aberta de Ensino	Educação Física de Corpo Inteiro	Metodologia do Ensino da Educação Física	Fundamentos da Aptidão Física relacionada à Saúde	Educação Física: uma Abordagem Desenvolvimentista	Educação Física Escolar uma Abordagem Cultural
Área Base	Sociologia	Psicologia	Sociologia Política	Fisiologia	Psicologia	Antropologia
Autores de Base	Hessischer Kugturminister	Jean Piaget; Michael Foucault	Saviani e Libâneo	Corbin; Bouchard	Gallahue	Marcel Mauss
Objetivos	Construção Coletiva	Construção do conhecimento	Transformação social	Promoção da prática e manutenção da aptidão física	Adaptação	Historicidade da cultura corporal
Temática Principal	História de vida na construção do movimento	Cultura Popular Lúdica	Cultura Corporal	Estilo de Vida Ativo	Aprendizagem Motora	Diversidade Pluralidade
Conteúdos	Conhecimento sobre as diversas possibilidades de movimento, contextualizando o sentido dos Mesmos	Brincadeiras Populares, Jogo Simbólico e de Regras	Conhecimento sobre o Jogo, esporte, dança, ginástica	Programas de atividades físicas: escolares; comunitários	Habilidades Básicas, Jogo, Esporte, Dança	História Cultural das formas de Ginástica, as Lutas, as Danças, os Jogos, os Esportes
Estratégia Metodológica	Temas geradores e co-decisão	Resgatar o conhecimento do Aluno	Reflexão e Articulação com o Projeto Político Pedagógico	Motivação e incentivo para adesão de um estilo de vida ativo	Aprendizagem do, sobre e através do Movimento	Valorização das diversas formas de expressão da Cultura do Movimento
Avaliação	Não punitiva, Auto-avaliação	Não punitiva, Auto-avaliação	Avaliação baseada no fazer coletivo	Não punitiva Auto-avaliação	Privilegia a Habilidade, Observação Sistematizada	Considera as diferenças individuais como Essencial

Fonte: Adaptado a partir de DARIDO (1998, p. 64) e SOUZA JÚNIOR (1999, p. 21).

Quadro 2 - Características das abordagens pedagógicas

Abordagens	Crítico Emancipatória	Construtivista	Psicomotricista	Sistêmica	Tecnicista
Principais Autores	Elenor Kunz	Vitor Marinho de Oliveira	Airton Negrine & Mauro Guiselini	Mauro Betti	Moacir B. Daiuto, José Roberto Borsari
Obras/Publicações	Transformação didático pedagógica do esporte.	Educação Física Humanista	Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Perspectivas Pedagógicas	Educação Física e Sociedade	Qualidades Físicas na E.F. e nos Desportos, Educação Física da Pré-escola à Universidade.
Área Base	Sociologia Filosofia	Sociologia e Filosofia	Psicopedagogia	Sociologia e Filosofia	Pragmatismo Norte-americano
Autores de Base	Habermas	Carl Rogers	Jean Le Boulch, Flinchum, Pangrazi <i>et al.</i>	Bertalanfy	James Cousilman
Finalidades Objetivos	Emancipação Crítico Pedagógica	Promoção do crescimento pessoal dos alunos	Aprendizagem através do movimento	Transformação Social	Eficiência Técnica
Temática Principal	Cultura do Movimento	Aprendizagem Significativa e Potencial Criativo	Aprendizagem e desenvolvimento motor	Cultura Corporal	Esportivização
Conteúdos	Conhecimento sobre os Esportes através do sentido de movimentar-se	O jogo, esporte, a dança, a ginástica	Vivências de Tarefas Motoras	Vivência corporal: do jogo, do esporte, da dança, da ginástica	Atividade Física e iniciação esportiva
Estratégia Metodológica	Contextualização do sentido do fazer o esporte	Não diretiva, Aprendizagem Integral para a Vida	Estimulação das Capacidades Perceptivo Motoras	Tematização	Diretiva baseada Na Prática Sistemática
Avaliação	Não punitiva Auto-avaliação	Não punitiva Auto-avaliação	Observação Sistematizada	Observação Sistematizada	Mensuração da Performance Alcançada

Fonte: Adaptado a partir de DARIDO (1998, p. 64) e SOUZA JÚNIOR (1999, p. 21).

Sobre as abordagens pedagógicas, Darido (2003), em sua obra intitulada “Educação Física na escola: questões e reflexões”, ressalta a importância de analisá-las de forma criteriosa, concluindo que:

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apóia-se numa determinada concepção de aluno e de ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados. (DARIDO, 2003, p. 13).

Esses apontamentos remetem ao princípio de que o trabalho docente sofre influências das concepções didático-pedagógicas existentes na área da EF. Sendo necessário, que o professor tenha claro quais as características, os objetivos e as finalidades dessas concepções no processo formativo do aluno.

Nessa perspectiva, considera-se que as abordagens Crítico-emancipatória, Crítico Superadora e abordagem de Aulas Abertas trouxeram grandes contribuições para se pensar no corpo e sua relação com a cultura e com o meio, trazendo a perspectiva de formação crítica e emancipatória do aluno. As aulas abertas também oferecem metodologias interessantes para o EM, pois considera as experiências dos alunos nos processos que envolvem o ensino como forma de promover a autonomia.

A abordagem crítico-emancipatória, proposta por Kunz (2004), tem como objetivo promover uma educação emancipadora, crítica e reflexiva, que tenta romper com o caráter hegemônico do esporte tecnicista. Nessa perspectiva, traz o debate de que os conhecimentos nas aulas de EF devem promover “um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de conhecimentos colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem” (KUNZ, 2004, p. 121). Para que o ensino seja libertador, o autor afirma que é necessário mudar os objetivos de como o esporte vem sendo abordado na escola, em que se estabelece normas e padrões de movimentos como forma de atender a concepção de rendimento imposta pela sociedade industrial. Na concepção do autor, “torna-se imperativo uma transformação didático pedagógica para torná-lo uma realidade educacional” (KUNZ, 2004, p. 126).

Dessa forma, a abordagem Crítico-emancipatória resgata a linguagem corporal como forma de desenvolvimento do uso da razão, do agir social, cultural e esportivo. Vale ressaltar que essa metodologia não se restringe ao esporte, mas também considera os demais conhecimentos da cultura do movimento, como a ginástica, dança, jogos, lutas.

Outra abordagem que merece reconhecimento na EF escolar é a Crítico-

superadora. Essa proposta, defendida pelo Soares *et al.* (2012), trata a cultura corporal como conhecimento da EF, que se constitui de conteúdos como jogos, ginástica, lutas, esportes, dança e outros.

A cultura corporal é definida como “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (SOARES *et al.*, 2012, p. 40). Nesse sentido, o objetivo do currículo, na abordagem-crítico superadora, é promover a leitura crítica da realidade social do aluno, permitindo-lhe reconhecer como sujeito histórico capaz de interferir em prol da transformação estrutural da sociedade.

Para a seleção dos conteúdos, essa abordagem aponta princípios curriculares considerados importantes, como: a relevância social do conteúdo, que considera a realidade social do aluno; a adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; a simultaneidade dos conteúdos, na qual os conteúdos não podem ser abordados de forma isolada; a espiralidade da incorporação dos conhecimentos, que considera a ampliação do conhecimento; e a provisoriade do conhecimento.

A abordagem de aulas Abertas, defendida por Hildebrandt-Stramann (2001), propõe um modelo que considera a participação ativa dos alunos na organização do planejamento e nas decisões da aula. A partir dessa abordagem, nas aulas de EF, os alunos poderão expressar suas opiniões e experiências de forma a desenvolver competências como autonomia, independência e criatividade.

Nessa abordagem, o plano metodológico não é entendido como estrutura rígida e se opõe à forma de planejamento em que os alunos realizam experiências somente preparada pelo professor. Dessa forma, Hildebrandt-Stramann (2001, p. 80) considera que “é imprescindível o professor possibilitar condições de coparticipação no processo ensino-aprendizagem, para que as experiências possam ser vivenciadas em toda, ou quase toda, plenitude”. Com isso, a concepção de aulas abertas trouxe a possibilidade de pensar nas aulas de EF de forma coletiva, promovendo o diálogo entre docente e alunos no processo didático-metodológico. (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009).

Diante dos diversos pontos de debates sobre o planejamento na EF, é interessante pontuar a importância das abordagens pedagógicas críticas para a EF escolar e dos documentos norteadores para o ensino da mesma, pois Gramorelli (2007) destaca que o trabalho educativo deve-se constituir num percurso reflexivo, que sofre influências constantes do contexto social, por isso não deve algo estático e acabado. Essas considerações remetem que “a proposta curricular é construída num caminho – não é um lugar, é um caminhar”

(KRAMER,1997 *apud* GRAMORELLI, 2007, p. 21).

Assim, embora poucos estudos tratem sobre o planejamento na EF escolar, os documentos norteadores e as abordagens críticas da EF podem oferecer subsídios para o professor organizar e desenvolver os diversos conteúdos da cultura corporal em suas aulas. No entanto, como apontado por Kramer (1997 *apud* GRAMORELLI, 2007), é importante que esses documentos sejam apenas um fio condutor para discussão de propostas pedagógicas na escola. Ressalta-se que esse processo requer constante reflexão e debate por parte dos professores e da escola, que devem relacionar os conteúdos e organizar o planejamento de acordo com a realidade escolar e sociocultural dos alunos.

Dessa forma, no próximo capítulo será discutido sobre os documentos norteadores da prática pedagógica da EF escolar.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, serão abordados os principais documentos norteadores que regem a EF escolar no EM. Dentre eles destacam-se: os Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e o Conteúdo Básico Comum. Buscou-se explicar os avanços e retrocessos apresentados nos documentos, enfatizando que, apesar das críticas apontadas na elaboração e a falta de aprofundamento teórico presente nos PCNS, no CBC-MG e na BNCC, as propostas curriculares são importantes para o docente orientar e organizar a sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, o professor precisa apropriar-se das propostas oficiais de forma crítica e reflexiva, contextualizando-as à realidade sociocultural na qual está inserido.

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no Ensino Médio

Em 1990, começaram a ocorrer, nacionalmente, mudanças significativas nas questões educacionais, culminando com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9394 de 22 de dezembro de 1996, que estabelece as normas para o encaminhamento da Educação no Brasil. (BRASIL, 1996). A reforma educacional, nesse período, demonstrou a necessidade de atualização dos currículos escolares e de repensar o EM devido aos interesses econômicos e sociais, como: explosão de demanda de matrículas; necessidade de formação de jovens frente às mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais; exigência de conhecimentos e valores voltados para cidadania democrática; e aproximação do currículo à cultura dos jovens (ZIBAS, 2005). A preocupação era buscar uma identidade para o currículo no EM que se alinhasse aos conhecimentos demandados na contemporaneidade.

Na EF, os pesquisadores da área também acreditavam que mudanças no currículo eram necessárias, principalmente as relacionadas ao fazer pedagógico, que centralizava o conhecimento nos aspectos procedimentais dissociados da formação crítica e democrática (LIMA; GRAMORELLI, 2007). Diante dessa inquietação, em relação ao currículo escolar, as discussões teóricas no campo da educacional preocupavam-se em contribuir para a aprendizagem do aluno de forma integral.

A partir das discussões sobre a necessidade de mudança no currículo, o Ministério da Educação organizou um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNS), que visa garantir a todas as crianças e adolescentes o acesso a um conjunto comum de conhecimentos (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o documento tem a função de subsidiar a construção dos currículos nas escolas, servindo como apoio para a elaboração de projetos educativos, dos planejamentos de aulas e de reflexão para a prática pedagógica.

Para Gramorelli e Neira (2009), o debate em torno da reorientação curricular trouxe um grande avanço para o campo educacional, de forma que despertou reflexões sobre a prática pedagógica e apontaram a urgência de se construir um processo educativo voltado para as aprendizagens. No entanto, ao analisar a construção dos PCNS na área de EF, observa-se que a sua participação se restringiu apenas a uma parcela do meio acadêmico, excluindo os profissionais que efetivamente lidam com a realidade da escola.

A ausência de contribuição dos professores na elaboração dos PCNS aponta para questionamentos sobre até que ponto o corpo docente é capaz analisar, de forma crítica, os documentos produzidos no meio acadêmico e relacioná-los à prática pedagógica na escola. As consequências desse fato apontam para a possibilidade de que, mesmo após anos de criação dos PCNS, muitos professores desconheçam esse documento norteador e nem o utiliza para planejar a prática pedagógica na escola (CAPARROZ, 2003).

Barretto (1995, p. 4) corrobora a ideia defendida por Caparroz (2003), sobre a falta de participação específica dos professores, salientando que:

Sobre a participação mais específica dos professores das redes públicas na discussão das propostas, o relatório aponta: “a prática de consulta ampla aos docentes sequer chegou a generalizar-se nas próprias Secretarias de Educação do país, sendo que em vários estados a elaboração dos currículos ainda se mantém no âmbito restrito das equipes centrais. (BARRETTO, 1995, p. 4).

Nesse contexto, a proposta dos PCNS foi elaborada fora da realidade educacional, sem participação dos docentes que atuavam nas escolas, das associações científicas, das associações de alunos, dos pais e de outros segmentos da sociedade civil. Esse processo se caracterizou como centralizado e não democrático, haja vista que as discussões, sobre quais conhecimentos deveriam ser ensinados, não envolveram os agentes do sistema educacional que convivem com as dificuldades e os entraves existentes no ambiente escolar (CAPARROZ, 2003).

Vale ressaltar que é imprescindível a participação dos professores que lidam diretamente com o contexto escolar na elaboração de ações políticas para a educação, de maneira a considerar as experiências e a prática profissional na construção do saber (TARDIF, 2012). Entende-se que incluir os professores nos debates dessas ações é uma forma de pensar

o trabalho docente como núcleo gerador de significados, pois é na prática pedagógica que as propostas curriculares se concretizam, sendo assim, devem se aproximar das experiências vivenciadas pelos profissionais na escola.

Apesar da construção do PCNS ter acontecido de forma não democrática e sem a participação de pessoas que estão diretamente envolvidas com o processo de escolarização, Torres e Xavier (2015, p. 207) destacam a importância desse documento na EF Escolar ao observarem que:

[...] os PCN fundamentam-se nas concepções de corpo e movimento, muito além dos aspectos meramente fisiológicos e técnicos que delimitavam a prática do educando em apenas realizar atividade, fazer por fazer, sem reflexões críticas de o porquê realizar determinada prática física.

De acordo com as considerações dos autores mencionados, os PCNS trazem a ideia da formação humana em sua integralidade, que envolve as dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas. Nesse sentido, o documento demonstra a preocupação de trabalhar os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (BRASIL, 1998).

A proposta dos PCNS avançam no sentido de se pensar em uma EF cidadã, trazendo a perspectiva de que “[...] as questões sociais sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola [...], no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico” (DARIDO *et al.*, 2001, p. 30). Dessa forma, indicam que a visão da EF limitada aos aspectos técnicos e fisiológicos seja superada, considerando que esse componente curricular também tem o papel de contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de atuar ativamente na sociedade.

Em relação aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), sua organização acontece em quatro volumes: volume 1 – Bases Legais; volume 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; volume 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; volume 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, os PCNEM trazem a proposta de divisão de conhecimento em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na visão de Gramorelli (2007), essa proposta tem como objetivo superar a fragmentação e isolamento dos componentes curriculares através da interdisciplinaridade.

Ao tratar especificamente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,

observa-se que está delimitada aos conhecimentos de Língua Portuguesa, de Língua Estrangeira Moderna, de EF, de Arte e de Informática. Segundo Fonseca *et al.* (2015), a área de Linguagens define os conteúdos, relacionados ao conceito de linguagem, texto e contexto, a serem trabalhados em cada componente curricular. Assim, em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, o foco da linguagem é a língua falada e escrita; em artes, as linguagens não verbais; e na EF, destaca-se a linguagem corporal (BRASIL, 2002).

Sobre a definição de linguagem, os PCNEM trazem a proposta de que:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 19).

Nessa perspectiva, a linguagem é caracterizada como instrumento de articulação dos significados que são construídos e influenciados pelo espaço social (NEIRA; NUNES, 2011). É através da linguagem que conhecimentos e sentidos se produzem, servindo, dessa forma, como base para organizar uma visão de mundo mediada pela expressão e comunicação, estabelecendo uma relação constante entre o corpo e o mundo.

Para justificar a inserção da EF na área de linguagens, é necessário ampliar o conceito do termo “texto”, pois, segundo Darido (2002, p. 140), quando os homens se comunicam “lançam mão de um vasto repertório: usam todo o corpo e todos os textos neles manifestos. Essas comunicações são textos, isto é, gestos - tomados num sentido mais amplo do que apenas movimentação de partes do corpo”. A linguagem então se manifesta por diversos sinais ou signos: verbal, corporal, visual etc. Nesse sentido, os gestos e os movimentos se apresentam como formas de comunicação que o homem utiliza para expressar e transmitir informações.

Dessa forma, a autora mencionada salienta que os movimentos corporais da dança, do jogo, da luta e da ginástica podem ser interpretados como portadores de texto, que compõem a linguagem corporal. O ensino da linguagem corporal, no EM, deve possibilitar que o aluno compreenda, perceba e interprete a dança, o esporte e o jogo de maneira crítica. Nesse sentido, o ensino da linguagem corporal, nessa etapa da educação, envolve aspectos relacionados a compreensão e a utilização dos gestos e dos movimentos (MATTOS; NEIRA, 2000).

Os PCNEM (2000) ainda trazem a proposta do currículo baseado em habilidades e competências. O documento deixa claro que as competências e habilidades são importantes

para “capacitar os alunos a tomarem suas próprias decisões em situações problemáticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do educando como pessoa humana e como cidadão.” (BRASIL, 2000, p. 32).

De acordo com Perrenoud (1999), existem várias maneiras de conceituar a palavra competência, no entanto, o autor a define como a capacidade solucionar e resolver problemas de forma eficaz, utilizando de conhecimentos e domínio prático de tarefas e situações. Conforme o PCNEM, as competências podem ser pensadas como o desenvolvimento da capacidade de “informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, códigos e meios de comunicação” (BRASIL, 2002, p. 16).

O PCNEM aborda as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas na EF (BRASIL, 2000, p. 42):

Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recursos para a melhoria de suas aptidões físicas;
 Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
 Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-la e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
 Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão.

O bloco acima elenca os conhecimentos e aprendizagens relacionados ao autogerenciamento das atividades corporais, à Anatomia, à Fisiologia e à Biologia. Tais conhecimentos têm como objetivo dar suporte para que os alunos analisem de forma crítica a relação da atividade física aos hábitos de vida saudável (BRASIL, 2000). A proposta é de que a EF dê orientações que mobilizem esquemas voltados à compreensão do funcionamento do organismo humano, de forma a debater questões relacionadas aos problemas de obesidade associadas à falta de atividade física. Nessa perspectiva, o PCNEM elege a educação para a saúde como orientação central a ser abordada na última etapa da educação básica, apontando que os professores de EF devem promover projetos que estimulem a prática de atividade para promoção de hábitos de vida saudável.

Guedes (1999) destaca que diante do contexto atual, no qual se observa um aumento crescente do número de pessoas que apresentam doenças crônico-degenerativas, torna-se primordial discutir uma abordagem direcionada à educação para a saúde. O autor

ressalta que apesar da EF estar historicamente vinculada à saúde, esse conceito esteve, muitas vezes, atrelado à realização da atividade física sem direcionamento, que não se preocupava em oferecer subsídios para que os alunos pudessem compreender a relação da promoção da saúde com a prática da atividade física.

Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de reformulação do currículo na área de EF no sentido de contribuir para mudanças em torno de discussões sobre os objetivos da prática da atividade física. Para contribuir com a discussão sobre a importância de abordar o tema saúde nas aulas de EF, os PCNEM apontam que:

[...] uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá de deixar de eger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida sucedida, a Educação Física encontra na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões. (BRASIL, 2000).

O que se propõe é que esse componente curricular não aborde os aspectos práticos com exclusividade, mas contemple outros objetivos que permitam ao aluno a criação de conceitos, a tomada de decisão sobre determinada atividade física e a compreensão de seus benefícios para a promoção da saúde.

Apesar do PCNEM trazer uma proposta interessante sobre a importância do aluno entender teoricamente a relação da prática da atividade com a promoção da saúde, não houve um debate amplo sobre a concepção de saúde em uma abordagem que envolve o bem estar físico, mental e social. Dessa forma, percebe-se que há uma ênfase do ensino da saúde entendida como ausência de doença.

O PCNEM elenca competências e habilidades em que há uma ênfase da saúde vinculada aos seus aspectos biológicos, sendo os condicionantes sociais, culturais e emocionais abordados de maneira secundarizada. Nesse sentido, considera-se que é necessária uma reflexão sobre essa temática na escola, de forma a ser debatida para além da prevenção de doença.

Para que a saúde seja tratada pedagogicamente na escola, é necessária uma mudança de paradigma sobre a sua visão restrita à concepção patológica, que leva em consideração apenas a condição física (KUNZ, 2007). Nesse sentido, o conceito de saúde precisa ser ampliado na prática pedagógica e, para isso, é necessário considerar o conhecimento sócio-cultural e emocional do aluno e não apenas o corporal, biológico.

O PCNEM ainda destaca outras competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos durante o EM, como: compreender as diferentes manifestações da

cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. Nessa competência, o documento propõe que o aluno compreenda as diversas finalidades das práticas corporais, que podem ser desenvolvidas de forma recreativa, competitiva e para o convívio social.

O documento aponta que, através da comunicação corporal, o corpo revela intencionalidades gestos e expressões, que devem ser compreendidos no contexto cultural. Dessa forma, traz um debate importante para o campo da EF, isto é, aborda sobre corpos que se movimentam de formas diferentes, pois “os indivíduos tem uma forma diferenciada de se comunicar corporalmente, que se modifica de cultura para cultura” (BRASIL, 2000, p. 38). Assim, os PCNS destacam a necessidade de relacionar o corpo com a cultura.

Na visão de Daólio (2007), as manifestações corporais são construídas culturalmente e apresentam características específicas que são influenciadas pelo contexto no qual os grupos culturais estão inseridos. O autor ainda acrescenta que a dimensão cultural é de fundamental importância na área de EF e que, por vezes, a expressão cultural é utilizada de forma reducionista.

Ainda segundo o autor supracitado, a EF deve sim considerar os processos relacionados ao crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora, no entanto a dimensão cultural, por ser um fator determinante para o desenvolvimento do ser humano, não deve ser consequência desses conhecimentos. Nessa perspectiva, o corpo sofre influências de fatores culturais, constantemente, sendo impossível limitá-lo a existência de uma natureza essencialmente biológica, sem significações sociais (DAÓLIO, 1995a).

Dessa forma, acredita-se que a dança, o esporte, a luta e os jogos devem ser ensinados de forma contextualizada, considerando as influências culturais de forma a possibilitar que o aluno adquira um olhar crítico em relação ao seu corpo, às práticas corporais e à realidade na qual está inserido.

De acordo com o PCNEM, ainda se espera que a EF possa possibilitar o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
 Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista propostos em debates;
 Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, áreas de grande interesse social e mercado de trabalho promissor. (BRASIL, 2000, p. 43).

Diante das competências apontadas, Darido (2012, p. 55) infere que:

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal).

A escola passa então a demandar que a construção do coletivo sobre o individual seja privilegiada no contexto escolar, prevalecendo nas práticas corporais o compromisso com o respeito e a solidariedade (ESCOBAR, 1995). Dessa forma, condidera-se que os valores éticos, morais e o respeito mútuo também devem ser ensinados nas práticas corporais na EF escolar, trazendo para as aulas, o debate sobre valores que privilegiem a participação, a corporeidade e o coletivo.

Apesar das discussões acerca da efetividade dos PCNS no contexto escolar, Darido *et al.* (2001) salienta que a grande contribuição desse documento para a EF escolar foi trazer a proposta de trabalhar as dimensões do conteúdo. Nesse sentido, observa-se um avanço em relação ao papel da EF, de forma que ensinar o esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas e expressivas ultrapassam a dimensão procedimental e incluem os aspectos atitudinais e conceituais que devem ser ensinados nas práticas corporais. Com essa nova visão dos objetivos da EF na escola, o aluno passa a compreender o porquê está realizando determinada prática, aprendendo ao mesmo tempo a se relacionar com os colegas de forma a respeitar as diferenças de habilidades motoras, cognitivas e afetivas (DARIDO *et al.*, 2001).

No entanto, apesar de Darido *et al.* (2001) destacarem as contribuições dos PCNS, Ramos (2001) acredita que a proposta de competências utilizada nas políticas curriculares privilegia a seleção instrumental dos conteúdos, secundarizando a formação crítica e reflexiva, que permitiria ao aluno:

[...] compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo, estabelecer relações entre fatos, idéias e ideologias, realizar atos ou ações [...] de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais. (RAMOS, 2001, p. 154).

Lopes e Macedo (2011) corroboram Ramos (2001) ao considerar que as reformas curriculares, organizadas em competências e habilidades, resgatam os princípios da concepção do currículo baseado em conceitos como eficiência, eficácia e economia, recuperando características de currículos tradicionais. Nesse contexto, a competência aparece nas recentes políticas curriculares como forma de atender as demandas do mercado em

constante transição, e o currículo passa a ser considerado um instrumento de controle social.

Outra preocupação em torno da elaboração do documento é o fato de propor que conhecimentos essenciais sejam ensinados em todas as escolas. Para Moreira (1996), essa proposição apresenta-se ambígua, já que o documento reconhece que o Brasil é marcado pela diversidade cultural e desigualdade social. Ao trazer a proposta de que conteúdos comuns devem ser ensinados a todos os alunos, os PCNS acabam reforçando “a homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos. Negligenciadas, nessa postura, estão às questões de ideologia e de poder que atravessam tais conhecimentos e valores” (MOREIRA, 1996, p. 19).

Por fim, vale frisar que o importante diante das propostas de elaboração curricular é que o professor tenha capacidade de resistir, criticar e organizar a prática pedagógica de forma construtiva, pois para Lopes e Macedo (2011, p. 69) “desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado”.

3.2 Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais na Educação Física

O Conteúdo Básico Comum (CBC) constitui uma proposta do Estado de Minas Gerais (MG), que foi publicada e inserida nas escolas da rede pública de ensino no ano de 2005. O documento estabelece:

[...] os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na Educação Básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso do sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população (MINAS GERAIS, 2005, p. 9).

As articulações em torno de um CBC para o estado de Minas Gerais começaram a partir de 1997/1998, com a proposta de estabelecer um currículo único para as escolas do estado, bem como subsidiar a elaboração de avaliações para verificação do ensino. Nessa perspectiva, o documento determina os conteúdos que serão ensinados em todas as escolas estaduais mineiras, contemplando as habilidades e as competências que serão desenvolvidas no decorrer da educação básica.

Segundo Vargas (2017), os PCNS serviram de suporte para a criação do CBC, mantendo a estrutura de conhecimentos a serem desenvolvidos através de competências e habilidades. Nesse sentido, o autor aponta que esse modelo de proposta se apresenta como forma de resgatar princípios de um currículo tradicional tecnicista, que secundariza os

aspectos pedagógicos e epistemológicos em prol de uma política educacional que visa preparar os sujeitos, de diferentes classes sociais, para assumir papéis dentro do sistema capitalista.

Ainda sobre a organização do CBC, o documento oferece orientações separadas para os componentes curriculares de Arte, Biologia, EF, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química (FONSECA, 2011). Para a área de EF, a proposta é relacionada às questões de corporeidade e práticas corporais, destacando que:

[...] faz-se necessário problematizar a vivência corporal dos alunos nas brincadeiras, nos jogos, nas danças, nas ginásticas, nos esportes, enfim, em todas as suas manifestações corporais, imprimindo-lhes sentidos e significados educativos. Assim, as práticas corporais deixam de ser vistas como um “fazer pelo fazer”, ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa, e passam a ser percebidas como conhecimentos importantes e necessários à formação humana do educando, principalmente para a vivência plena de sua corporeidade. (MINAS GERAIS, 2005, p. 25).

No entanto, Gramorelli (2014) crítica o fato do CBC não contemplar o termo cultura corporal, mas apenas práticas corporais. A falta de aprofundamento teórico em conceitos tão relevantes para a EF pode acarretar uma atribuição de diferentes significados à cultura corporal. Dentre essa diversidade de conceitos, percebe-se a falta de clareza do termo cultura corporal, que ora é relacionado às práticas e aos movimentos que são construídos e contextualizados culturalmente, ora é interpretado apenas como práticas corporais instrumentalizadas e destituídas de uma reflexão sobre os significados do movimento construído culturalmente (GRAMORELLI, 2014). Pessoa (2018) contribui com essa discussão ao destacar que o termo prática corporal, quando utilizado em documentos norteadores sem fundamentação teórica, pode levar a uma concepção de aptidão física, interferindo, dessa maneira, nos possíveis avanços da prática pedagógica na EF escolar.

Autores como Lazzarotti Filho *et al.* (2009) já demonstravam preocupação na utilização de conceitos relacionados à prática corporal. Segundo os autores referidos, esse termo tem sido utilizado em pesquisas acadêmicas e documentos norteadores com inúmeras definições, o que, conseqüentemente, gera insegurança por parte dos docentes em utilizá-lo na prática pedagógica.

Outra questão é que as pesquisas relacionam a prática corporal ao campo das ciências humanas e sociais, assim como ao campo das ciências biológicas e exatas, tornando assim importante a fundamentação epistemológica dos termos da EF. Nessa perspectiva, os pesquisadores da área optam por associar a prática corporal ao campo das ciências humanas e

sociais, já que o segundo campo restringe a utilização da prática corporal à atividade física (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2009). Para os autores, a dualidade na utilização desse termo exige mais reflexão e debate em torno de conceitos, e aponta para a necessidade de pensar uma educação mais crítica.

Para justificar a finalidade da EF na escola, o CBC utiliza elementos e diretrizes como corpo, corporeidade, qualidade de vida, vivência corporal plena, linguagem, democracia, ludicidade, cidadania, ética e estética. Porém, o esvaziamento teórico desses termos levanta questionamentos de como o professor irá desenvolver a prática pedagógica orientado por um documento norteador que não é claro e nem fundamentado teoricamente (VARGAS, 2017). Nesse contexto, Bracht (2005) menciona, em seus estudos, a importância da genealogia da história de conceitos como corpo, movimento e atividade física para a área da EF. Segundo Bracht (2005) a tentativa de esclarecer e fundamentar os termos apresenta-se como forma de vincular a EF à cultura e superar a visão de uma ciência mecanicista.

Sobre a EF no EM, o CBC apresenta três naturezas de conteúdos já mencionados nos PCNS: procedimental, atitudinal e conceitual. As três naturezas, descritas no CBC, apontam para um avanço na EF ao considerar a formação humana em todos os seus aspectos, distanciando-se das abordagens mecanicistas que historicamente influenciaram o fazer pedagógico desse componente curricular. Além disso, para garantir o desenvolvimento das três naturezas, o documento estruturou os conteúdos por eixos como: esportes, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e expressões rítmicas.

Os eixos são delimitados por temas e tópicos, que representam os níveis para organização do conhecimento. Segundo Tenório *et al.* (2012), apesar do documento relacionar as habilidades a cada um dos temas, não é possível identificar em qual ano do EM deverão ser desenvolvidas. Para os autores, a falta de definição das habilidades que devem ser trabalhadas em cada ano dificulta avaliar se o aluno atingiu os objetivos para aquela série. Dessa forma, o autor frisa que “o aprendizado, de forma geral, atende a uma ordem de complexidade que precisa ser respeitada durante o estabelecimento das intencionalidades” (TENÓRIO *et al.*, 2012, p. 547).

Ao analisar a organização do eixo esporte, o CBC estabelece a sua divisão em temas como: handebol, basquete, voleibol, futsal, atletismo (corridas e saltos) e peteca. Vargas (2017) salienta que esse eixo apresenta avanço ao abordar temáticas que associam o esporte ao desenvolvimento de valores, solidariedade, inclusão e respeito. Além disso, o autor supracitado considera que o CBC-MG traz indícios de uma prática reflexiva, pois ao associar o esporte aos seus benefícios e riscos, aponta para discussões em torno dos aspectos

biológicos que explicam as alterações fisiológicas do corpo durante a prática esportiva. Nesse sentido, pode propiciar o entendimento dos alunos sobre a relação entre esporte, saúde e qualidade de vida.

Em relação ao eixo ginástica, o documento destaca que:

Conceituar a ginástica não é uma tarefa simples, uma vez que o termo é amplo e abarca uma infinidade de práticas corporais; inclui desde as atividades físicas, praticadas informalmente, sem sistematização, até os exercícios físicos, praticados regularmente e de forma sistemática, com controle de frequência, intervalo, como a caminhada, as corridas, a musculação. Nesse âmbito, estão incluídas também as formas mais complexas, muitas delas já esportivizadas, como a Ginástica Artística, Rítmica e Aeróbica. Todas elas têm em comum a “arte de exercitar o corpo”. (MINAS GERAIS, 2005, p. 44).

Nessa esfera, o documento identifica que a ginástica envolve práticas corporais não sistematizadas, o que contraria os estudos de Souza (1997) e Santana (2007) que consideram a ginástica como uma combinação de exercícios sistematizados, em que os movimentos possuem características específicas. Marcassa (2004, p. 176) fortalece esse posicionamento ao afirmar que:

A Ginástica não pode ser compreendida se não considerarmos alguns aspectos: seu conteúdo, ou seja, os movimentos gímnicos, também chamados de fundamentos básicos da ginástica, que compreendem um rol de ações, posturas, movimentos e gestos que historicamente foram associados, combinados e sistematizados em torno dos métodos ginásticos e lições de educação física e que, mais tarde vieram a se desdobrar nos elementos específicos das modalidades.

Nessa perspectiva, a autora salienta que a ginástica apresenta características próprias, que configuram elementos essenciais à linguagem gímnica.

O CBC apresenta os seguintes temas para o eixo ginástica: Ginástica Geral, Ginástica Localizada, Ginástica de Academia, Caminhada. Esse eixo apresenta habilidades que devem ser desenvolvidas durante o EM, dentre elas, explicar a diferença entre ginástica, atividade física e exercícios. Em relação ao desenvolvimento dessa habilidade, Souza (1997) faz uma crítica à incoerência do documento ao verificar que, em alguns momentos, a ginástica, a atividade física e os exercícios são apresentados como termos análogos e, em outros, são descritos como divergentes.

Nahas (2006) ressalta a importância de distinguir esses termos, enfatizando que não devem ser entendidos como sinônimos. Para o autor, a definição de exercício compreende uma atividade física planejada e estruturada, que apresenta objetivos específicos; enquanto a atividade física é conceituada como qualquer movimento corporal. E a ginástica, como já

conceituada por Marcassa (2004), apresenta características próprias da linguagem gímnica.

Ainda sobre a ginástica contemplada no CBC, o documento avança ao propor habilidades como: analisar os padrões de corpo impostos pela cultura, a influência da mídia na prática da ginástica e as implicações de consumismo nas práticas. O tópico ginástica, consumo e mídia apresenta-se como um debate essencial a ser trabalhado na escola, pois pode contribuir para a discussão de temas que envolvem a influência da mídia nos padrões corporais e do corpo como objeto de consumo, ampliando a visão crítica dos alunos sobre esse conteúdo. Santos, Barbosa-Rinaldi e Delconti (2008) apontam a importância da discussão sobre esse tópico ao esclarecerem que os estereótipos relacionados ao corpo disseminam preconceitos e excluem aqueles alunos que não se enquadram nos padrões estéticos do mercado.

Sobre o eixo dança e expressões rítmicas, os temas são divididos em dança criativa, dramatização e pantomima. Observa-se que o documento propõe que os alunos vivenciem a pantomima a partir do trabalho de criação de sons com o próprio corpo. Nessa perspectiva, Soares *et al.* (2012) corrobora a importância desse eixo na EF ao evidenciar que o trabalho com a improvisação contribui para o desenvolvimento da expressividade, comunicação e criatividade dos alunos.

O CBC também destaca a necessidade de que as aulas EF ampliem a discussão sobre questões de estereótipos relacionadas à prática da dança, de maneira a desconstruir preconceitos que estabelecem a dança como uma atividade essencialmente feminina. Dessa forma, “a relação entre homens e mulheres pode ser repensada em nossa sociedade e, certamente, a dança em muito poderá contribuir para isso” (MINAS GERAIS, 2005, p. 46).

Apesar do documento consagrar um discurso sobre a importância da EF abordar as questões de gênero na escola, observa-se que somente o eixo dança apresenta uma proposta de trabalhar a superação de preconceitos e discutir as relações sociais entre homens e mulheres na dança. Diante da questão apresentada, Vargas (2017, p. 126) faz uma crítica ao documento ao destacar que:

O currículo de EF de Minas Gerais parece mostrar qual é o lugar das meninas e dos meninos nas práticas corporais, intensificando subjetivamente os conflitos entre as relações de gênero e apresentando uma oportunidade de discussão apenas no eixo da dança.

Para contribuir com essa discussão, Nogueira e Rodrigues (2008) salientam que a EF ao separar as turmas por gênero, acaba por reproduzir uma educação na qual perduram

valores discriminatórios e excludentes. Nesse sentido, o debate sobre gênero na escola deveria ser contemplado em todos os eixos temáticos, pois as práticas escolares que dividem homens e mulheres resgatam a visão de uma tradição biológica e tecnicista que historicamente esteve vinculada a EF (LIMA; DINIS, 2007).

Em relação à proposta apresentada no CBC e diante da análise do documento, conclui-se que é necessário um maior debate e embasamento teórico em torno dos termos que abarcam a EF, como corpo, movimento, prática corporal, atividade física, pois a “diversidade de conceitos e classificações inventadas têm colaborado para criar, ou mesmo ampliar, as dificuldades de entendimento da EF, seja nas suas propostas de intervenção ou de investigação e estudo” (ROCHA JÚNIOR, 2005, p. 76).

Apesar de todas as limitações, o documento oferece, para o professor crítico, possibilidades de conteúdos que podem vir a oferecer uma formação, minimamente, interessante para os escolares e uma prática docente satisfatória. Nesse contexto, é importante que professor se inclua como sujeito do processo educativo, tendo como premissa que os conteúdos possuem relevância social e por isso devem promover a leitura da realidade.

Entende-se que os documentos norteadores são apenas um ponto de partida. Portanto, apresentam-se como um caminho inacabado no qual o professor deverá trilhar de forma reflexiva e crítica para construir a sua prática pedagógica, baseando-se em valores e princípios importantes de se consolidar na sociedade.

3.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a bola da vez

A possibilidade da construção de uma BNCC já era considerada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, explícita em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Posteriormente, a LDBEN, Lei 9.394 de 1996, em seu artigo 26, define que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A proposta de uma base nacional comum também é citada na Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano traça 20

metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que 4 mencionam a BNCC (BRASIL, 2014). Nesse sentido, ainda no ano de 2014, a segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE) elaborou um documento de mobilização para a BNCC. No ano posterior, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC e, em seguida, publicada a Portaria n. 592 de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para elaboração da proposta do documento (BRASIL, 2015).

Em julho de 2015, foi lançado o portal da BNCC com canais que objetivavam a participação da sociedade no processo de construção do documento. Dessa forma, a primeira versão da BNCC é disponibilizada em setembro de 2015, com a discussão do documento preliminar nas escolas. A segunda versão foi disponibilizada em 2016, apresentando apenas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em abril de 2017, após seminários estaduais, foi divulgada a 3ª versão do documento contemplando a etapa referente ao EM.

Segundo a Declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Universidades Públicas Estaduais Paulistas, a terceira versão não dialoga com as duas primeiras, o que evidenciou um “[...] descarte das versões anteriores e ausência de identificação de fontes e autores das novas versões sugeridas” (ANPED, 2018, p. 1). As mudanças em torno da BNCC ocorreram devido à interrupção de um mandato presidencial, que trouxe alterações tanto na elaboração, quanto na concepção do documento, desconsiderando, dessa forma, o trabalho de professores e especialistas que se debruçaram na tentativa de construir um documento comprometido com a diversidade cultural, religiosa e de gênero (NEIRA *et al.*, 2016).

Diante das discussões do processo de elaboração da BNCC, Moreira *et al.* (2016) critica o fato de que o documento, ao ser disponibilizado para participação da sociedade, já estava pronto e não havia qualquer explicação sobre as bases teórico-metodológicas que fundamentaria a BNCC. Neira (2018) corrobora Moreira *et al.* (2016) ao destacar que o debate em torno da construção da BNCC foi de difícil acesso, considerando que o documento foi aprovado sem alterações significativas.

Assim, é válido destacar a importância da participação dos professores, que conhecem a realidade da escola, na construção dos documentos norteadores. Dessa forma, a prática profissional também passa a ser compreendida como produtora de saberes.

3.3.1 Organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é conceituada como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Segundo a BNCC, as aprendizagens essenciais visam conduzir o aluno ao desenvolvimento das dez competências gerais, definidas como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). As competências abordadas na BNCC devem ser desenvolvidas no decorrer das três etapas da educação básica, sendo as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, pp. 9-10).

Através das competências elencadas acima, a BNCC propõe que as escolas garantam, a todos os estudantes, um patamar comum de aprendizagem, que é considerado

como um princípio balizador da qualidade do ensino. Dessa maneira, a BNCC apresenta-se como referência para a construção dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

Ainda sobre a estrutura da BNCC, o documento reconhece para a etapa do EM a subdivisão em quatro grandes áreas, assim como observado nos PCNS: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A divisão por áreas visa favorecer o trabalho conjunto entre os componentes curriculares. Cada área do conhecimento é descrita a partir de um conjunto de competências a serem alcançadas por meio de habilidades: “Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 33).

As críticas em torno da construção da BNCC foram inúmeras, principalmente em relação à indicação de aprendizagens essenciais para um país culturalmente diverso, impondo conhecimentos a serem ensinados nas escolas sem contemplar a realidade, ou seja, “[...] sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem” (NEIRA, 2018, p. 217). Neira (2018) é contra a organização do conhecimento de forma aleatória e acrescenta que:

[...] todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. (NEIRA, 2018, p. 217).

Dessa forma, a construção do currículo deve ser multicultural, de maneira a atender às especificidades locais, o projeto político pedagógico da escola e os anseios de determinada comunidade.

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) apresentam um pensamento oposto ao de Neira (2018) e afirmam que diante dos diversos entraves que os professores enfrentam no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário a existência de uma base comum que possa orientá-los na organização da prática pedagógica. Segundo os autores supracitados, existem aprendizagens essenciais que devem fazer parte da BNCC e que, posteriormente, deverão ser complementadas “por uma parte diversificada no currículo escolar” (p. 101). Essa

parte diversificada corresponde às especificidades e características culturais de cada região que devem ser consideradas na construção dos currículos escolares.

Nessa perspectiva, é possível relacionar a BNCC com a questão da pluralidade cultural, destacando que:

Cabe, então, à comunidade escolar (corpo pedagógico e administrativo) exercer autonomia na organização do currículo escolar, preservando-se os componentes culturais universais apresentados nessa diretriz, articulando-os com o contexto particular, garantindo, dessa forma, a equidade de direito à aprendizagem aos estudantes. Nessa relação, é imprescindível considerar o que há de “humano”, pautado nos princípios de liberdade e solidariedade, presentes no âmbito da cultura universal e particular. (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 107).

Com esses apontamentos, entende-se que a escola, ao debater a construção do currículo, deve possibilitar que os conteúdos se adequem à realidade e à cultura de cada lugar. Essas especificidades são entendidas, pela BNCC, como parte diversificada do currículo, que deve garantir a articulação entre os conhecimentos e o contexto no qual a prática será aplicada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica, a parte diversificada, discutida na BNCC, enriquecerá os currículos das escolas, garantindo que as características regionais, culturais e econômicas sejam problematizadas no contexto da escolar. (BRASIL, 2010).

A BNCC, ao defender um currículo mínimo, reconhece que existem conhecimentos, produzidos culturalmente, que são essenciais para a formação humana e, por isso, todos devem ter acesso. Ao tratar do currículo-mínimo, faz-se necessário abordar algumas questões relacionadas ao currículo.

Para Silva (2010) o currículo é resultado de uma seleção de conteúdos específicos, a partir de um universo amplo de conhecimentos e saberes. A escolha dos conhecimentos que constituirão o currículo acontece através de uma construção social, que sinaliza como o processo de conhecimento será organizado, transmitido e assimilado (RIBEIRO, 1993). De acordo o autor supracitado, essa dinâmica curricular compõe um método científico de construção coletiva do conhecimento escolar, que constitui o currículo.

A construção do currículo acontece através de um processo de disputas e conflitos sociais que definem formas curriculares consolidadas em determinado momento histórico. As teorias críticas do currículo apontam que o critério de seleção de conteúdos é demarcado por uma relação de poder, no qual “o currículo tem o papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista” (SILVA, 2010, pp. 147-148). Nesse sentido, o currículo não é

neutro, mas apresenta significados que estão relacionados ao tipo de formação e identidade que se pretende estabelecer em uma determinada sociedade.

Ao compreender que o currículo é afetado por um conjunto de interesses, é importante que o professor analise criticamente os documentos de referência para a construção dos currículos na escola, de forma a garantir que as questões relacionadas à formação emancipatória e crítica do aluno sejam inseridas e discutidas no currículo.

Nesse contexto, em relação à BNCC é importante o professor debata, interprete e realize reflexões acerca do que o documento impõe, de forma a estruturar o fazer pedagógico de maneira crítica, garantindo que os conteúdos importantes na formação humana não deixem de ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

Assim, acredita-se que apesar dos diversos entraves presentes na elaboração da BNCC, o documento poderá orientar o trabalho docente e trazer contribuições para a prática pedagógica no campo da organização curricular dos conteúdos e do planejamento de aulas dos professores.

3.3.2 Base Nacional Comum Curricular na Educação Física do Ensino Médio

A EF na BNCC apresenta-se como um dos componentes da área de linguagens, acompanhada dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. Para Santos, Marcon e Trentin (2012) o debate em torno da inserção da EF nessa área é muito complexo, principalmente porque os estudos que abordam esse assunto apresentam conceitos inéditos e pouco esclarecedores.

Santos e Fuzii (2019) salientam que a obra intitulada “Metodologia do ensino de Educação Física”, escrita em 1992 pelo Coletivo de Autores, trouxe reflexões sobre a inserção da EF ao campo da linguagem ao definir a cultura corporal como especificidade da EF. Esse olhar científico de atribuir a EF a uma área de conhecimento trouxe contribuições para se pensar uma prática pedagógica pautada na constituição da cultura dos sujeitos e das práticas corporais como expressão da linguagem. Entende-se que situar a EF na área da linguagem é uma maneira de compreendê-la para além de seu caráter meramente biológico, de forma que o corpo se relaciona com a cultura e com a história, por isso é carregado de intenções.

Nessa perspectiva, ao inserir a EF na área de linguagens, a BNCC justifica que a corporeidade também deve ser compreendida como linguagem. O documento resgata a concepção de que “os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento” (BRASIL,

2018, p. 475). Nesse sentido, considera que as vivências e experiências corporais integre a reflexão sobre a cultura corporal de movimento.

Ainda sobre a análise da BNCC, o documento conceitua a EF como:

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas do sujeito, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limitam o deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2018, p. 213).

A concepção de EF adotada pela BNCC aproxima-se do posicionamento de Daólio (1995b), que discute a EF numa perspectiva cultural. O autor considera as individualidades e as diferenças dos alunos a partir da reflexão de que os corpos não podem ser resumidos a uma visão biológica. O autor levanta a questão de que “se os corpos forem vistos como unicamente biológicos, todos os alunos possuirão o mesmo corpo e as mesmas capacidades; em consequência, uma determinada prática servirá para todos os alunos, sempre” (DAÓLIO, 1995b, p. 134).

Diante dessas considerações, entende-se que os corpos se manifestam de formas diferentes, porque representam culturas diferentes. Ao considerar que o corpo é dotado de significações sociais, observa-se a necessidade de que a EF contemple na prática pedagógica os aspectos culturais, garantindo uma participação mais efetiva dos alunos através do respeito à diversidade presente nas manifestações da cultura corporal.

No entanto, a BNCC utiliza termos distintos para definir o objeto de estudo da EF, que por vezes é chamado de Cultura Corporal e, em outras, de Cultura Corporal de Movimento, que apresentam concepções diferentes (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016 *apud* SANTOS; BRANDÃO, 2018). As incongruências no documento podem trazer um retrocesso no campo da EF, uma vez que a falta de esclarecimento dos termos em questão influenciará no processo de construção dos currículos nas escolas e, conseqüentemente, na prática pedagógica (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Devido a essas inconsistências é necessário que o professor se posicione criticamente em relação ao documento e seja protagonista de sua prática, de forma que ao compreender o campo teórico da EF, possa analisar as contribuições apresentadas no documento para o ensino da EF na escola.

Ao tratar especificamente da EF no EM, a BNCC explicita que esse componente curricular deve garantir:

[...] além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais. (BRASIL, 2018, p. 484).

De acordo com a BNCC, a EF no EM deve contribuir para que o aluno aprofunde seus conhecimentos sobre corpo e saúde, assim como sobre o direito ao uso de espaços para o desenvolvimento das práticas corporais, como forma de desenvolver a cidadania. Além desses aspectos, aponta que a reflexão em torno das vivências corporais contribui para a formação do sujeito consciente e reflexivo.

O documento apresenta pontos positivos para a área ao sugerir formas de diversificar e sistematizar os conteúdos, abrangendo o ensino dos jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Nesse contexto, Rufino e Neto (2016) destacam que:

No caso da Educação Física, por sua história fortemente vinculada ao ensino de apenas alguns conteúdos, essa diversificação e consideração de objetivos de aprendizagens baseados em diversas manifestações corporais pode ser visto como um avanço, desde que devidamente compreendido na prática. (RUFINO; NETO, 2016, p. 55).

Os autores supracitados enfatizam que a BNCC pode servir de base para subsidiar a prática pedagógica dos professores de EF e contribuir para a organização do seu campo educativo. No entanto, é necessário compreender como esse documento será implementado nas escolas e seus desdobramentos em relação à formação inicial e continuada dos professores.

A BNCC ainda destaca que para garantir o desenvolvimento das aprendizagens, cada componente curricular, assim como a EF, deve estabelecer competências específicas que se relacionam a um conjunto de habilidades que deve ser desenvolvida no decorrer do EM (BRASIL, 2018, p. 33). Sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual a EF está inserida, o documento elenca o desenvolvimento de 7 competências específicas para o EM:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreziar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

Das competências relacionadas acima, três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da EF e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área (BRASIL, 2018, p. 489).

A competência 5, específica da EF, explicita que cabe a esse componente curricular: compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em perspectiva democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2018, p. 490). De acordo com a BNCC, essa competência indica que:

[...] ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 495).

Com os objetivos apresentados na BNCC para o EM, pode-se observar que a 3ª versão do documento traz uma proposta, teoricamente, plural. Tal concepção considera as práticas corporais como instrumento da formação da identidade, além de reconhecer a diversidade cultural como fator importante para o diálogo entre as culturas.

Na visão de Santos e Fuzii (2019), a 3ª versão da BNCC revela-se como um retrocesso no campo educacional ao estabelecer para grupos distintos os mesmos conteúdos, o que não condiz com a pluralidade cultural. Nos PCNS, também se observa a tentativa de padronizar os conhecimentos ditos “comuns” para um país que é diversificado culturalmente, explicitando o caráter ambíguo de ambos os documentos.

No entanto, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016, p. 110) apontam que:

[...] nada impede que a BNCC apresente conhecimentos que deem ênfase às minorias ou às pluralidades culturais. Ou seja, os aspectos multiculturais podem ser ressaltados e discutidos criticamente em práticas educativas[...]. Nesses termos, podem-se adequar os conhecimentos universais de acordo com as especificidades do contexto escolar, das diferentes modalidades de ensino e dos demais aspectos particulares. Ressalta-se, então, a necessidade de a comunidade escolar, sobretudo, os professores, assumir o protagonismo, organizar o próprio planejamento e a implementação das práticas de ensino a partir das problemáticas inerentes ao contexto sociocultural do qual fazem parte.

Pode-se considerar que apesar das limitações presentes na BNCC, quando contextualizado à realidade sociocultural, pode oferecer conhecimentos para discutir a diversidade cultural, mas esse debate depende participação ativa e crítica dos professores na reelaboração das propostas curriculares. Além disso, os elementos da “pluralidade cultural não estão desconectados do mundo ou da cultura universal”, devendo ser apenas adequados à especificidade de cada local. (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 106).

Dessa maneira, a BNCC apresenta conhecimentos essenciais necessários para a educação básica que não se opõem à diversidade cultural. Sendo assim, existem especificidades de cada região que devem ser desenvolvidas na prática de ensino e, ao mesmo tempo, dialogar com as aprendizagens essenciais da BNCC, para que não haja oposição entre ambos os conhecimentos.

Ainda sobre a competência 5, específica da área de EF, o seu desenvolvimento deve ser assegurado por meio de habilidades que representam as aprendizagens essenciais, que podem ou não ser trabalhadas em todas as séries do EM (BRASIL, 2018). No que diz respeito às habilidades da EF, o documento traz a preocupação em desenvolver aprendizagens relacionadas à diversidade, questões de gênero, saúde, etnia, classe, princípios éticos e

políticos. Nessa perspectiva, essas aprendizagens revelam a necessidade de considerar a diversidade, as diferenças e a formação que envolve os aspectos atitudinais.

Para Rangel *et al.* (2008), o fato de vivermos em uma sociedade multicultural, torna-se necessário abordar questões referentes a valores, racismo, diferenças culturais e preconceitos de maneira em geral, a fim de caminhar para uma educação capaz de transformar as desigualdades em entendimento e respeito. Além disso, o professor de EF tem o papel de discutir e coibir práticas preconceituosas, atitudes discriminatórias e excludentes, levando os alunos, durante a execução de um jogo, a identificar e repudiar situações de violência, o uso de apelidos pejorativos e discriminações em geral (DARIDO, 2012).

A discussão em torno das questões de gênero nas aulas de EF é uma forma de trabalhar relações de equidade e respeito às diferenças entre os jovens. Nesse contexto, existem diversas formas de se expressar, pensar e viver e é através dessa pluralidade que cada pessoa poderá contribuir com o próximo respeitando as diferenças, o próprio corpo e o corpo do outro (OLIVEIRA; DAÓLIO, 2010, p. 161).

É necessário que temáticas como a diversidade cultural sejam contempladas e contextualizadas na política educacional, de forma a colaborar para a elaboração de um currículo que envolva todos os sujeitos, dos mais diversos grupos e culturas.

Para contribuir com avanços no campo educacional, Santomé (2001) destaca a importância do professor no processo de construção do currículo ao salientar que:

É preciso que todo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativos. Uma das maneiras de começar pode ser através da construção de materiais curriculares capazes de contribuir para questionamento das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, etc.). (SANTOMÉ, 2001, p. 175).

[...] É necessário que todo vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos, não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade. (SANTOMÉ, 2001, p. 177).

Nessa perspectiva, a atividade docente exige preparação, capacitação e formação permanente por parte de quem ensina, tornando-se um processo de constante aprendizado e conhecimento, pois “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (FREIRE, 2001, p. 260).

Rufino e Neto (2016) apontam que a BNCC deve ser analisada criticamente, por isso se faz necessário o aperfeiçoamento e a formação continuada dos professores de EF com

estudos e pesquisas que possam subsidiar a apropriação reflexiva em relação ao documento. Dessa forma, a implementação dessa proposta educativa está diretamente relacionada “à sua responsabilidade no que corresponde às formas efetivas de estabelecer diálogos coerentes com o âmbito da formação de professores” (RUFINO; NETO, 2016, p. 54).

Considera-se que o processo de formação continuada poderá contribuir para a análise crítica do documento, de maneira a oferecer subsídios nos quais o professor poderá compreender os pressupostos, avanços e retrocessos da BNCC e, posteriormente, realizar reflexões acerca das contribuições dessa proposta para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos aspectos positivos e negativos que a BNCC apresenta, acredita-se que, para o professor que se apropriar do documento de forma crítica, essa proposta pode vir a subsidiar a organização dos conteúdos na EF escolar, já que poucos estudos tratam da sistematização e da complexidade dos conteúdos da cultura corporal de movimento que devem ser ensinados no decorrer dos anos escolares.

De acordo com Impolcetto e Darido (2011), a escassez de elementos que subsidiem o currículo na EF, faz com que os docentes sistematizem os conteúdos baseados em suas experiências e nas compartilhadas por outros professores da área, por isso é importante haver documentos balizadores que orientem a prática pedagógica. Para que as propostas sejam utilizadas, é necessário que o professor tenha claro os valores e conhecimentos que almeja estabelecer na sociedade, orientando-se em práticas que possam contribuir para a formação crítica, reflexiva e emancipadora.

Assim, para resgatar a complexidade que envolve a docência na área da EF, se faz necessário uma prática pedagógica com maior domínio conceitual, na qual o professor reconheça a sua responsabilidade ética, política e profissional na formação humana, assumindo o seu dever de produzir conhecimento e não apenas aplicar conhecimentos que são impostos ou construídos por outros (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

4 METODOLOGIA

4.1 Tipo de pesquisa

Para que uma investigação alcance os objetivos propostos e apresente respostas ao problema apresentado, é necessária a escolha de uma abordagem metodológica adequada, para a compreensão do fenômeno a ser estudado. Nesse sentido, no presente estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois o objetivo traçado não consiste em quantificar valores e sim aprofundar a compreensão de um grupo social, de uma organização (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). A pesquisa em questão, de natureza qualitativa, tem como objetivo geral compreender como os professores de EF do EM planejam e organizam os conteúdos de suas aulas.

Minayo (2013) explica que o método qualitativo se ocupa com o aspecto subjetivo e relacional da realidade social, devendo ser tratado por meio da história, significados, motivos, crenças, valores e atitudes das pessoas envolvidas no estudo. Partindo dessa premissa, as características que envolvem a pesquisa qualitativa baseiam-se na compreensão de um fenômeno, tendo como foco a perspectiva dos participantes (DESLANDES, 2009).

Assim, o ponto crucial da abordagem qualitativa, segundo Deslauriers (1991 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), “é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”.

4.2 Locus e sujeitos da pesquisa

Para análise deste estudo, realizou-se uma pesquisa de campo que, segundo Lakatos e Marconi (2003), tem como objetivo buscar informações e possíveis respostas acerca de determinado problema. Gonçalves (2001) acrescenta que a pesquisa de campo tem a intenção de investigar e buscar informações diretamente com os participantes do estudo, exigindo a presença e/ou inferência do pesquisador no local do fenômeno. Por se tratar de um estudo que envolve a utilização de dados obtidos diretamente dos participantes, tornou-se necessária a autorização e a ciência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM). Nesse sentido, o projeto foi submetido ao CEP/UFVJM e recebeu aprovação pelo parecer consubstanciado nº 3.580.813. Assim, foi iniciada a produção de dados com o objetivo de compreender como os professores de EF do EM, da zona urbana da cidade de Araçuaí- MG, planejam e organizam os conteúdos

de suas aulas.

Para início da investigação, a Superintendência Regional de Ensino (SRE), de Araçuaí-MG, foi contatada para levantar o quantitativo de professores de EF que lecionam para as turmas do EM. De acordo com os dados obtidos na SRE, quatro escolas da rede pública da zona urbana da cidade ofertam o EM, apresentando um total de seis professores licenciados em EF. Além disso, na cidade de Araçuaí encontra-se o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campus Araçuaí, instituição pública na qual atuam dois professores de EF.

Após o levantamento desses dados, foi solicitada a permissão formal dos Diretores das escolas através da Carta de Coparticipe (Apêndice A) para autorização da pesquisa nas escolas públicas da cidade de Araçuaí-MG que ofertam o EM. Em seguida, os pesquisados foram informados sobre a intenção deste estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), que deixou explícito todos os possíveis benefícios, riscos e procedimentos realizados na pesquisa, permitindo que os participantes manifestassem de forma consciente, livre e esclarecida.

Os sujeitos do estudo foram os professores de EF dessas instituições, em situação de trabalho no segundo semestre de 2019. Como critérios de exclusão, não participaram da pesquisa os professores que recusaram a responder o instrumento de investigação ou estavam afastados do cargo durante o período da coleta de dados.

Seguindo os critérios de exclusão, a pesquisa de campo contou com a participação de seis docentes, uma vez que dois professores, previstos inicialmente, encontravam-se em licença saúde no período em que os dados foram coletados, sendo, então, excluídos da pesquisa.

4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Para melhor responder os objetivos propostos nessa investigação, a coleta de dados se deu por meio da entrevista semiestruturada e da análise documental do planejamento de ensino dos professores participantes.

Segundo Triviños (1987, p. 146), a definição do termo entrevista semiestruturada é:

[...] aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a

linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa.

Após a definição da ferramenta, foi construído o roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice C) que teve como tema gerador a organização dos conteúdos e o planejamento das aulas de EF. A versão do roteiro da entrevista semiestruturada passou por um teste piloto que teve como objetivo analisar a eficiência do instrumento.

A entrevista piloto foi realizada com uma professora de EF, que atendia os pré-requisitos dos sujeitos da pesquisa, mas que não participou do estudo. Depois da aplicação do teste, constatou-se que não haveria necessidade reformular o instrumento de coleta e, assim, deu-se início o processo de entrevistas nas escolas.

A fase de aplicação das entrevistas aconteceu em um lugar reservado, na sala de reunião das escolas, onde os professores estavam lotados. Essa fase contou com a participação de seis docentes, já que dois encontravam-se em licença saúde no período em que as entrevistas foram coletadas.

Os horários das entrevistas foram previamente agendados, conforme disponibilidade comum do entrevistado e da pesquisadora. Devido à dinamicidade do trabalho docente, os professores foram entrevistados em momentos anteriores e posteriores a aula.

Antes de iniciar as entrevistas, explicou-se aos entrevistados que seus nomes seriam trocados por nomes fictícios para preservar suas identidades. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos pesquisados e, posteriormente, foram transcritas e tratadas qualitativamente para apresentação dos resultados.

Na pesquisa de campo, também foi solicitada à direção da escola o planejamento anual ou semestral dos professores participantes do estudo. Essa etapa justifica-se como meio de verificar, através da análise documental, como os docentes inicialmente organizam o planejamento das aulas, servindo como ferramenta enriquecedora para o cruzamento de dados obtidos na entrevista. Para Gil (2008, p. 51), a pesquisa documental recorre a diversas fontes de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda “podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Nesse caso, o pesquisador poderá produzir novos conhecimentos e compreender um fenômeno a partir da perspectiva contida nos documentos que, no caso desse estudo, trata-se da análise do planejamento de ensino dos professores participantes.

Os dados desta pesquisa foram interpretados por meio da análise de conteúdo que, para Lakatos e Marconi (2003), é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a

classe de documentos. Deslandes (2009) acrescentam que o objetivo dessa técnica de análise é encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar, ou não, as hipóteses levantadas em uma pesquisa.

Como essa técnica está relacionada ao trabalho com dados coletados, que objetiva compreender e ultrapassar as incertezas do que está sendo dito por um determinado tema, faz-se necessário a descodificação do que está sendo comunicado (VERGARA, 2005). Na descodificação dos documentos, o pesquisador pode utilizar vários procedimentos, como: análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação e análise de conotações (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Para pesquisa em questão, no tratamento de dados, utilizou-se a análise de categorias proposta por Bardin (1977, p. 177), que a define como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por definição e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão de caracteres comuns destes elementos.

Assim, os dados coletados na entrevista foram classificados em categorias e abarcados em temas segundo o grau de intimidade ou proximidade, seguindo as seguintes etapas:

- a fase de pré-análise: preparação do material, que consistiu na transcrição das entrevistas e a leitura flutuante do texto. A partir da leitura flutuante, surgiram questões que orientaram a formulação dos temas;
- unidades de registro e de contexto: os temas se que repetiram com frequência nas entrevistas foram abarcados em unidade de registro e codificados em unidade de contexto. As unidades de contexto correspondem às falas dos entrevistados que serviram para compreender a unidade de registro;
- classificação das unidades em categorias: após a codificação das unidades, os elementos comuns presentes nas unidades de registro foram agrupados e, a partir disso, foram definidas as seguintes categorias: Finalidade da EF na escola, Planejamento e organização dos conteúdos das aulas de EF, Conteúdos trabalhados na EF no Ensino Médio, Documentos norteadores da EF;

- análise e interpretação dos dados: posteriormente, cada categoria foi analisada de maneira a fornecer dados significativos para a pesquisa. Nesse sentido, através da interpretação dos dados, buscou-se atingir uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos das mensagens.

A seguir, serão apresentadas a análise e interpretação dos dados. Nessa etapa, buscou-se relacionar as informações encontradas ao referencial teórico que orienta esta pesquisa.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise e interpretação dos dados obtidos no trabalho de campo. As informações foram organizadas de maneira criteriosa a fim de oferecer significado relevante para o objeto de estudo.

Dessa forma, para melhor compreensão da pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, caracterizar o perfil dos professores participantes, de maneira a esclarecer as informações sobre formação acadêmica, tempo docente de trabalho, sexo, turmas na escola e número de horas/aula ministradas.

Constatou-se que, no universo de 6 participantes, a maioria é o do sexo feminino, sendo apenas dois do sexo masculino. Esses professores concluíram o curso de graduação entre os anos de 1997 a 2009, sendo que quatro deles prosseguiram com os estudos, concluindo a pós-graduação entre os anos de 2001 a 2007. Apenas uma participante possui mestrado em Educação, com ano de conclusão em 2017. Nem todos os professores pesquisados investiram na formação continuada, que é um processo importante para aperfeiçoar os saberes da prática pedagógica.

Os professores participantes do estudo são efetivos e apresentam em média de 8 a 19 anos de trabalho docente. Em relação à quantidade de turmas que os professores ministram as aulas, observou-se uma variação de 5 a 12 turmas por docente. Dos sujeitos abordados, dois lecionam aulas para as turmas de 1º e 2º anos do EM, um para as turmas de 2º e 3º anos e três para as turmas dos 1º, 2º e 3º anos. O número de horas/aulas trabalhadas, por semana, oscila entre 10 horas/aulas a 32 horas/aulas.

Nesses termos, considerando os objetivos da pesquisa, os dados obtidos na entrevista decorreram de questões norteadoras as quais originaram as categorias analíticas, apresentadas abaixo:

Quadro 3 - Questões de pesquisa e categorias analíticas

Questões norteadoras	Categorias analíticas
Qual a finalidade da Educação Física para professores do Ensino Médio?	Finalidade da Educação Física na escola
Como os conteúdos da Educação Física são tratados?	Conteúdos trabalhados na Educação Física no Ensino Médio
Como ocorre o planejamento e a organização das aulas de Educação Física?	Planejamento e organização dos conteúdos das aulas de Educação Física
Qual a concepção e o(s) uso(s) de documentos norteadores para o ensino da Educação Física?	Documentos norteadores para o ensino de Educação Física

Fonte: elaborado pelo autor.

No intuito de assegurar o anonimato dos entrevistados, ao longo da análise, os professores partícipes foram apresentados com nomes fictícios, sem mencionar as escolas em que atuam.

Os dados tratados abaixo são análises das entrevistas e dos planejamentos dos docentes, de forma articulada, buscando a compreensão dos mesmos para a EF na escola.

5.1 Finalidade da Educação Física na escola

A finalidade da EF tem sido modificada historicamente para atender às mudanças e às necessidades sociais de uma determinada época. Para Soares *et al.* (2012), pensar a EF enquanto componente curricular é compreendê-la como uma prática pedagógica transformadora, que utiliza da ginástica, da dança, do esporte, dos jogos e das lutas como meio de contribuir para a formação de alunos, capazes de pensar e agir em favor da transformação estrutural da sociedade.

Nessa perspectiva, a EF, vinculada à proposta pedagógica, tem o compromisso de contribuir para uma vivência crítica da cultural corporal de movimento, possibilitando ao aluno o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente sobre os problemas encontrados na realidade social.

Para que a EF proporcione a formação crítica e emancipatória, Kunz (2004) salienta que é necessário compreender que o movimento é impregnado de significações culturais e intencionalidade, pois o corpo está em constante relação com o meio, com a história e com a cultura. Dessa forma, o autor propõe que relacionar a EF ao conceito de cultural corporal de movimento pode trazer reflexões sobre as várias formas de expressar e agir, opondo-se, dessa forma, aos métodos de padronização e instrumentalização do movimento.

Nesse sentido, ao questionar os professores entrevistados sobre a finalidade da EF no contexto escolar pôde-se observar, através das falas dos (as) professores (as) Edna, Carlos e Lúcia, a ênfase da EF para promoção da saúde:

A gente tem que formar cidadãos, não só atletas como às vezes é cobrado demais dos professores de Educação Física, mas sim formar cidadãos. Aí deixar bem claro a importância da atividade física, de uma vida saudável, né, para o aluno no seu dia a dia. Eu gosto muito de trabalhar sobre a importância da atividade física, da alimentação saudável, vitaminas, proteínas, sais minerais, pra que a pessoa, né, tenha uma vida saudável desde a adolescência, porque eu acho que é nesse princípio que a gente tem que começar. (Professora Edna).

Na EF a gente... a gente como base ensina principalmente as questões do conhecimento do corpo, das capacidades, das questões do (pausa...como posso dizer), as capacidades que o corpo tem de executar tarefas, de fazer exercícios e o conhecimento do seu corpo também. Trata também da questão de desenvolver o gosto pelas práticas esportivas, porque quando o aluno passa a desenvolver esse gosto ele passa a ser um aluno ativo e tende a ser uma pessoa mais saudável. (Professor Carlos).

Então, através dos conteúdos que trabalha aqui na escola, eles vão escolher a atividade que mais se identifica. O que eles vão gostar mais, para eles praticarem fora da escola. Aqui seria para eles conhecerem os vários tipos de atividade física, para ver o que na vida lá fora adapta melhor a rotina, a condição de cada um. Para eles praticarem pra questão de saúde, de qualidade de vida, nesse sentido. (Professora Lúcia).

Através das falas supracitadas, percebe-se que a professora Edna crítica o fato da EF ser muitas vezes considerada como componente curricular responsável pela formação do “aluno-atleta”, sinalizando a forte influência esportiva no conjunto da EF. Nessa perspectiva, Soares *et al.* (2012) criticam o fato do ensino do esporte no contexto escolar está subordinado à instituição esportiva, que tem como princípios a valorização da técnica, do rendimento, da competição. Tais princípios relacionam-se com a busca pela eficiência e eficácia, que atribui novas relações entre professor e aluno, nesse caso, o professor passa a exercer a função de “professor-treinador” e o aluno de atleta.

Nas falas dos professores foi possível constatar a ênfase na relação entre a EF e o campo da saúde, por meio das quais os docentes atribuem à EF a finalidade de ensinar a atividade física para promoção da saúde e estilo de vida ativo. Esses professores acreditam que é importante que os alunos compreendam e conheçam a relação da prática da atividade física e os seus benefícios para a qualidade de vida.

Dessa forma, a professora Lúcia enfatiza que os conteúdos trabalhados nas aulas de EF devem promover o conhecimento de vários tipos de atividade física, de maneira a incentivar a sua prática dentro e fora do ambiente escolar. O professor Carlos cita que é importante o aluno conhecer o seu próprio corpo e entender suas aptidões e limites nas práticas da atividade física. A professora Edna ainda salienta que é necessário debater temas sobre alimentação, para que o aluno adquira hábitos de vida saudável desde a fase da adolescência.

A percepção dos professores Lúcia, Carlos e Edna, quanto à finalidade da EF, aproximam-se da abordagem Saúde Renovada, defendida por Guedes D. e Guedes J. (1996), que consideram que os professores de EF devem assumir uma proposta pedagógica voltada à perspectiva da promoção de saúde. Os autores propõem que a EF, enquanto componente curricular, tem o papel de discutir temas que abordam a qualidade vida, a prática de atividade

física, os hábitos de vida saudável, o sedentarismo e a obesidade. Para Guedes (1999), diante do contexto, no qual se observa um aumento crescente do número de pessoas que apresentam doenças crônico-degenerativas, torna-se necessário discutir temas direcionados à educação para a saúde.

Os PCNS também elegem a educação para a saúde como orientação central a ser abordada na última etapa da educação básica. Nesse sentido, o documento propõe que o planejamento da EF deve envolver atividades que contribuam para a qualidade de vida dos alunos.

É importante ressaltar que, apesar da EF estar historicamente vinculada à saúde, esse conceito esteve muitas vezes atrelado à realização da atividade física sem direcionamento sobre quais os motivos e benefícios de praticar atividade física (GUEDES, 1999). Nesse sentido, nas aulas de EF, seria importante apresentar aos alunos, além de conceitos sobre o aspecto da prática da atividade física, os fundamentos teóricos que justificam a sua relação com a manutenção da saúde.

Ao analisar os planejamentos de ensino dos professores supracitados, foi possível identificar a abordagem de temas relacionados à alimentação, aos nutrientes, à compreensão da atividade física na prevenção e tratamento das doenças crônicas, propondo conhecimentos teóricos e práticos para subsidiar o entendimento dos alunos sobre a relação entre a prática da atividade física e os seus benefícios para a promoção de saúde.

Apesar de considerar que os professores Lúcia, Carlos e Edna avançaram, no sentido de subsidiarem a prática pedagógica com conhecimentos nos quais os alunos possam entender como a atividade física influencia na promoção de saúde, foi possível identificar, nas falas e nos planos de ensino desses professores, indícios da concepção de saúde atrelada aos aspectos biológicos. Contudo, tendo em vista o limite da coleta de dados, não foi possível relacionar a prática pedagógica dos docentes a uma visão restrita da concepção biológica.

Baseando nos apontamentos de Kunz (2007), o autor salienta que o conceito de saúde precisa ser entendido em uma visão mais ampla, devendo considerar os condicionantes sócio-cultural e emocional dos alunos. Dessa forma, considera-se que ainda é necessário repensar e ampliar a temática da saúde nas aulas de EF, que deve ser compreendida para além da vertente biológica ou ausência de doença, pois a concepção de saúde deve envolver vários fatores, dentre eles os aspectos psicológicos, culturais, sociais, econômicos, dentre outros.

Outro enfoque, sobre a finalidade da EF, foi identificado nas entrevistas das professoras Eunice e Marli, que relacionam o objetivo desse componente curricular à formação crítica do aluno. Essa questão é evidenciada nas seguintes falas:

Penso que a EF assim como os demais componentes curriculares, são responsáveis pela formação do aluno em todos os seus aspectos, no aspecto social, no aspecto político, emocional. Então, todos esses aspectos a EF também é responsável por formar o cidadão crítico e participativo. (Professora Eunice).

Olha, tudo que trabalha a parte física e a parte de aprendizagem geral, né, pra que o aluno seja formado como cidadão crítico, é importante trabalhar na aula de EF. Trabalhar a formação completa do indivíduo. (Professora Marli).

Na análise das falas das professoras Marli e Eunice, pode-se observar que o papel da EF está associado à perspectiva de formação do cidadão crítico. A professora Eunice ressalta que a EF, assim como outros componentes curriculares, tem o papel de assegurar a formação social, política e emocional do aluno, de maneira a formar o cidadão crítico e participativo.

Sobre a finalidade da EF voltada para a formação do aluno, Darido *et al.* (2001, p. 30) explicitam que a proposta dos PCNS sinaliza para a necessidade de se pensar em uma EF cidadã, trazendo a perspectiva de que as questões sociais sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola, “[...] no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão crítico”.

As concepções das professoras Eunice e Marli, quanto à finalidade da EF, são importantes porque trazem o debate para se pensar que a EF, enquanto componente curricular, tem o papel de contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, de forma a conceber que as aulas devem envolver além dos aspectos procedimentais, os aspectos sociais, políticos e afetivos. No entanto, pode-se observar falas superficiais quanto aos princípios para uma formação crítica do aluno.

As teorias críticas da EF, como a abordagem crítico emancipatória, defendida por Kunz (2004), e a crítico superadora, abordada por Soares *et al.* (2012), também destacam sobre a importância da formação crítica do aluno. Contudo, as falas das professoras não revelam a apropriação quanto a essas abordagens.

As reflexões que permeiam o campo da EF e sua finalidade para a formação do aluno crítico devem levar em consideração as questões do sujeito histórico, considerando a cultura e o contexto no qual o aluno está inserido, ou seja, as aulas de EF devem possibilitar que os alunos compreendam e reflitam criticamente sobre a relação das práticas corporais em constante interação com o mundo. Essa compreensão pode oferecer subsídios para que o aluno construa conhecimentos relevantes para entender e interpretar a realidade em que vive e, assim, ser capaz de agir criticamente na sociedade.

Nessa perspectiva, diferente da concepção das professoras Eunice e Marli, pode-se observar na fala do professor Daniel uma visão mais específica de como a EF pode contribuir para formação do aluno. Esse professor elege a cultura corporal do movimento como conhecimento da EF que foi construído historicamente e que deve ser transmitido aos alunos de maneira reflexiva. Ainda explica que os conteúdos da cultura corporal de movimento como jogos, brincadeiras, lutas, esporte e dança devem contribuir para a reflexão e vivência corporal, por isso os conhecimentos devem estar relacionados ao cotidiano do aluno:

Bem, no meu modo de ver, a função da EF no EM e também no EM integrado é contribuir com a formação humana dos nossos alunos no sentido de fazer com que os alunos atinjam uma reflexão de uma vivência da cultura corporal de movimento. [...] permitir que os alunos atinjam uma reflexão e uma vivência racional e consciente desses conteúdos, sempre pensando na formação humana. Os conteúdos jogos, brincadeiras, ginástica, esporte, danças, luta são todos conhecimentos que foram historicamente produzidos pela humanidade e esses conteúdos têm que ser socializados na aula de EF. Eu quero que a EF componha uma reflexão crítica, uma vivência que faz com que o aluno consiga vivenciar e refletir a cultura corporal do movimento deles, na vida deles, no cotidiano de forma crítica. (Professor Daniel).

Os relatos do professor Daniel se aproximam das abordagens críticas da EF, que defendem a vivência plena da cultura corporal de movimento como forma de contribuir para a formação crítica e emancipatória, que acontece através da reflexão sobre os problemas encontrados na realidade social. Dessa forma, assim como apontado pelo professor Daniel, os conteúdos devem ser contextualizados em relação ao cotidiano, de maneira que o aluno possa compreender e pensar criticamente sobre a sua realidade e, assim, ser capaz de transformá-la.

As abordagens críticas são relevantes e significativas para o trabalho do professor, uma vez que discutem a especificidade pedagógica da EF na escola, compreendendo que esse componente curricular apresenta um campo específico de conhecimento denominado cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012) e cultura corporal de movimento (KUNZ, 2004).

Essas abordagens trouxeram grandes avanços para a área de EF ao resgatar a linguagem do movimento humano como forma de superar a concepção mecanista da EF escolar. Nesse sentido, debatem a questão do corpo em constante interação com o mundo e é a partir desse diálogo que o aluno desenvolve o uso da razão crítica e do agir social.

Na análise da categoria Finalidade da EF, três professores atribuem à finalidade da EF a promoção da saúde. Entende-se que é relevante debater sobre a temática da saúde nas aulas e que a mesma deve estar alinhada às concepções críticas. No entanto, foram identificadas poucas articulações, nas falas dos entrevistados, sobre a concepção de saúde em

uma visão mais ampla, que considera os aspectos biológicos, sociais, culturais e econômicos dos alunos.

Ainda sobre a finalidade da EF, três professores destacam a formação do cidadão crítico. Dentre esses professores, apenas um apresenta uma compreensão ampliada da EF na escola, relacionando-a a área de conhecimento da cultura corporal de movimento e de sua contribuição na formação dos escolares através de reflexões críticas sobre as experiências e vivências corporais.

Ao abordar a cultura corporal de movimento como conhecimento da EF traz a perspectiva de relacioná-la à formação crítica e emancipatória, aproximando seus objetivos da função social da escola, isto é, contribuir para a formação de sujeitos que sejam capazes de produzir uma sociedade justa e democrática. Além disso, pensar na EF vinculada à cultura reflete para a questão de que os movimentos não devem ser padronizados, pois eles são múltiplos e se manifestam de diversas formas.

5.2 Conteúdos trabalhados na Educação Física no Ensino Médio

Na presente categoria, intitulada “Conteúdos trabalhados na EF no Ensino Médio”, apresenta-se os conteúdos abordados nas aulas de EF pelos professores participantes da pesquisa. Ao discutir sobre o tema, faz-se necessário explicar como o entendimento sobre o termo conteúdo foi mudando ao longo dos anos.

Nos currículos tradicionais, a concepção de conteúdo esteve atrelada a uma visão simplificada, na qual o entendimento restringia-se apenas a transmitir fatos e conceitos (MEDEIROS, 2004). Coll *et al.* (2000) e Zabala (1998) manifestam-se contrários a esse entendimento e acreditam que seja necessário ampliar o conceito de conteúdo que, para além de desenvolver as capacidades cognitivas, também deve envolver as categorias procedimental e atitudinal no processo de formação humana.

Ao conceituar o significado de conteúdo, Coll *et al.* (2000, p. 12) explicita que “os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização”. Os autores alertam que, por vezes, esse termo é utilizado sem incluir o aluno no processo de aprendizagem, restringindo, dessa forma, os conteúdos à transmissão e acumulação do conhecimento.

Em relação aos conteúdos, a EF tem como objeto de conhecimento a cultura corporal, que se concretiza nos diferentes temas como esporte, ginástica, jogos, dança e outros

e outros (SOARES *et al.*, 2012).

A partir da análise dos planos apresentados e das entrevistas, foi possível identificar que, quanto à seleção de conteúdos, há uma ênfase nos esportes em detrimento aos outros conhecimentos que constituem a cultura corporal. Nesse sentido, apesar de entender que o professor de EF deve possibilitar aos alunos uma maior quantidade de vivências e conhecimentos da cultura corporal, faz-se necessário compreender como os conteúdos são tratados nas aulas de EF.

Sobre os conteúdos trabalhados na EF a professora Edna e o professor Carlos explicitam que:

A gente trabalha o histórico dos esportes, as regras básicas, os gestos daquele esporte, táticas, técnicas daquele esporte. Aí você vai definir o esporte trabalhado, basquete, vôlei, futsal. A gente trabalhou com peteca esse ano, que foi muito interessante, os meninos gostaram muito. E aí a gente pega outros temas, aqui a gente trabalha dança, trabalha muito sobre alimentação, mas sempre tem o esporte. (Professora Edna)

Eu costumo trabalhar com meus alunos do EM as quatro modalidades esportivas. Nós temos um campo que eu posso ensinar futebol, as capacidades da modalidade, tanto quanto os fundamentos, as questões das regras e a organização de conteúdos de competições interescolares. Também trabalha a questão da dança através da utilização do pátio com som, a vivência de vários ritmos musicais. Eu prefiro os esportes que o atletismo, as danças, os movimentos rítmicos, porque o esporte ele (pausa)... ele (pausa) atrai vários interesses dos alunos, eles são mais propícios a fazer esse tipo de atividade do que as demais, embora eu também faça as outras, mas os esportes são a preferência. [...] dentro dos esportes tem a questão dos fundamentos, a questão do contexto histórico, a questão das regras. (Professor Carlos).

A professora Edna relata que trabalha o conteúdo dança em suas aulas, no entanto prioriza o ensino dos esportes. Ao analisar como esses conteúdos são desenvolvidos, pode-se observar que a professora em questão aborda temas como a história do esporte, o ensino dos gestos, aplicação dos elementos técnicos e das regras da modalidade esportiva trabalhada. Além disso, um detalhe importante que deve ser mencionado é que apesar de priorizar o ensino do esporte nas aulas, a docente se propõe a trabalhar modalidades esportivas como: vôlei, basquete, futsal e peteca.

Como o plano de ensino revela a intencionalidade docente, ao analisar o planejamento da professora supracitada, observa-se que há indicativos da ênfase dos aspectos procedimentais e conceituais. Vale destacar que o papel da EF ultrapassa o ensino dos esportes, ginástica, dança, jogos em seus fundamentos e técnicas, incluindo questões de valores e respeito que devem ser abordados nas aulas. Nesse contexto, para que a EF escolar possa contribuir para a formação humana em sua integralidade, é necessário atribuir o mesmo

nível de relevância para as dimensões dos conceitos, procedimentos e atitudes, que devem ser abordados de forma crítica e articulada nas aulas. (DARIDO; RANGEL, 2005).

Na fala do professor Carlos, nota-se a predominância do ensino dos esportes em relação a outros conteúdos da cultura corporal. O professor também aponta o trabalho da dança com os alunos, mas não é prioridade o ensino desse conteúdo. Ao exemplificar como o futebol é ensinado em suas aulas, constata-se elementos relacionados ao ensino da história dos esportes, a vivência do futebol, o ensino das regras e dos fundamentos. O docente em questão também salienta que no EM ensina quatro modalidades esportivas, no entanto, no plano de ensino não descreve os esportes que são ensinados em cada bimestre. Como a fala se restringiu a exemplificar o futebol, não foi possível identificar quais outras modalidades esportivas o professor se refere. Semelhante à análise da professora Edna, verificou-se ainda, no plano de ensino do professor Carlos, a ênfase nos aspectos procedimentais e conceituais.

O fato dos professores priorizarem o ensino do esporte na EF escolar pode ser explicado pelas influências históricas do modelo tradicional-esportivo que prevaleceu nas instituições brasileiras em 1970. Essas interferências fizeram com que o esporte fosse inserido na escola com objetivo de privilegiar o rendimento atlético, a competição e os gestos técnicos, não havendo compromisso com o trabalho de valores como respeito, solidariedade e formação crítica (SOARES *et al.*, 2012).

Nesse sentido, o esporte escolar passou a relegar o seu estatuto de atividade pedagógica ao ser influenciado por princípios da Instuição Desportiva. Dessa forma, “temos então não o esporte da escola e sim esporte na escola”, o que demonstra a falta de autonomia da instituição escolar e do ensino da EF na criação de seus próprios códigos (BRACHT, 1992, p. 22).

Para que a escola estabeleça outros métodos de ensino, entende-se que é necessário resgatar os objetivos educacionais do esporte, para que, assim, a EF possa contribuir com a vivência plena da cultura corporal de movimento dos alunos. Para que essa mudança aconteça, Kunz (2004) aponta para a necessidade de transformação pedagógica do esporte no ambiente escolar e sugere novos encaminhamentos metodológicos para o ensino desse conteúdo. Dessa forma, traz a perspectiva de que o esporte deve ser entendido como fenômeno histórico-cultural, que é constantemente influenciado pelos valores do modelo esportivo veiculados pela mídia. Por isso, faz-se necessário o debate em torno do resgate de valores pedagógicos que subsidiem a participação e a formação crítica e reflexiva dos alunos.

Ainda sobre o trabalho dos esportes na escola, a professora Marli menciona que desenvolve modalidades esportivas, como futsal e basquete, e temas relacionados à

alimentação:

Olha... as aulas teóricas a gente trabalha com balanço calórico e com alimentação, né. E na prática a gente trabalha esporte, como o basquete e o futsal. Eu, particularmente, acho que as aulas práticas são mais importantes e os alunos gostam mais. O que é mais prazeroso é mais fácil de conseguir que eles participem. [...] a teoria na EF não funciona muito bem, porque eu vou ter uma absorção menor, né, uma participação menor, mas acho importante que eles tenham o que conhecimento do que estão fazendo [...]. (Professora Marli).

Na fala da professora Marli, pode-se constatar que as aulas práticas são consideradas mais importantes que as aulas teóricas, pelo fato de atingirem uma maior participação e interesse dos alunos.

Essa visão da docente aponta para duas reflexões, uma delas é que ainda se faz necessário ampliar o debate em torno de questões que abordam a EF como área da linguagem, pois essa associação esclarece que ao movimentar-se o homem não trabalha só a mente ou só o corpo, já que uma cumplicidade entre ambas no processo cognitivo. Outro ponto de reflexão é que a professora ressalta que as aulas teóricas não são atrativas. Nesse sentido, há de se pensar que existem outras formas metodológicas de abordar a teoria nas aulas.

Para aprofundar nessas reflexões, resgata-se o princípio de que a EF, relacionada à área de linguagem, aponta para o entendimento de que o homem se comunica através do corpo, ou seja, através de uma linguagem corporal. Essa comunicação deve ser compreendida em seu sentido mais amplo, no qual o corpo em movimento não se restringe à movimentação de partes isoladas, de modo que ao “se-movimentar” o aluno mobiliza e assimila vários conhecimentos. Nesse contexto, Mattos e Neira (2000) ressaltam que o ensino da linguagem corporal envolve a utilização dos gestos, dos movimentos e também da compreensão sobre os mesmos. Essa concepção dos autores leva à reflexão de que o movimento é impregnado de conhecimentos, portanto, não se restringe a uma vertente física, biológica e fisiológica.

Outro ponto relevante, na fala da professora Marli, é sobre a questão das aulas serem menos atrativas. Entende-se que a abordagem entre teoria e prática nas aulas de EF, precisa ser compreendida em um contexto mais amplo, pois os professores podem desenvolver metodologias que relacionam a vivência prática da cultura corporal de movimento aos conhecimentos teóricos. É válido ressaltar que o conhecimento teórico não é desenvolvido apenas em espaços fechados, sendo que nas aulas práticas, que acontecem em outros espaços, o professor pode mediar a relação entre prática e teoria.

Ghilardi (1998) destaca sobre a relevância de o profissional de EF conhecer os aspectos teóricos e saber como abordá-los, uma vez que a aula teórica não necessariamente

deve acontecer na sala de aula e, na quadra, o conhecimento também pode ser produzido. Assim, entende-se que os professores devem buscar outras metodologias para abordar as aulas teóricas e, nesse caso, a quadra apresenta oportunidades e ferramentas de desenvolver os conhecimentos teóricos práticos.

Ainda sobre o trato dos conteúdos nas aulas, a professora Eunice apresenta uma forma mais abrangente de trabalhar o esporte na escola. A docente, em questão, propõe trabalhar temas que relacionam o esporte à saúde, à qualidade de vida, à cultura e às tensões sociais, assim como os valores vinculados ao esporte educacional e de rendimento, desenvolvendo-o em uma vertente mais crítica e relacionando as três dimensões do conteúdo defendidas por Zabala (1998):

[...] nós trabalhamos vários conteúdos, Esporte e cultura, atividade física, saúde e qualidade de vida. O uso de drogas, Esporte e exercício físico. Então, normalmente, no primeiro ano, quando esse aluno chega, eu foco um pouco no esporte lá na parte teórica e prática, para a gente fazer uma retomada de algumas regras básicas, para que a gente possa fazer essa prática aqui. E na parte teórica, depois, eu já trabalho outros tópicos, por exemplo, trabalho esporte, o educacional, participação e rendimento, os valores vinculados ao esporte, a popularidade do esporte. A gente trabalha um pouco sobre essa relação do esporte e saúde, doping e qualidade de vida, as tensões sociais no esporte como racismo, homofobia. A gente trabalha o esporte sim, dentro da EF, mas não só na vertente da prática pela prática. a gente já foca um pouco na questão do Lazer, corpo e cultura, questão de corpo, corpo ideal, o que que é o ideal para você, será se isso é o ideal mesmo, e como a mídia vê isso, a questão do consumo. (Professora Eunice).

Na concepção da professora Eunice, o ensino do esporte deve debater temas para que os alunos compreendam a diferença do esporte de rendimento e educacional, a relação do esporte e saúde, a influência da mídia no esporte e os valores vinculados a esse conteúdo, aproximando-se da proposta de Kunz (2004) sobre o trabalho do esporte na escola. De acordo com o autor supracitado, problematizar o ensino do esporte de maneira a compreendê-lo como fenômeno sociocultural, contribui para promover uma educação emancipadora, de caráter crítico e reflexivo, que tenta romper com a visão do esporte tecnicista valorizado pela mídia.

Segundo o autor, é necessário mudar os objetivos de como o esporte vem sendo abordado na escola, que tem normatizado e padronizado os movimentos como forma de atender a concepção de rendimento imposta pela sociedade industrial. Na concepção do autor, “torna-se imperativo uma transformação didático pedagógica para torná-lo uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítico-emancipatória” (KUNZ, 2004, p. 126). Nessa perspectiva, o conteúdo esporte deve ser ensinado em uma vertente que contribua para que o aluno seja capaz de criticá-lo, refleti-lo e relacioná-lo ao contexto sociopolítico.

O professor Daniel também traz a proposta de desenvolver o esporte de forma reflexiva, construindo um ensino que valoriza a participação coletiva, independente da destreza dos gestos técnicos:

[...] a gente pode pensar no conteúdo esporte não na perspectiva do rendimento, mas no esporte que a gente pode, além de uma vivência coletiva, uma vivência para todos, a gente pensa num esporte no sentido da reflexão, né. Um esporte para além das quatro linhas, né. Mas pensar todo o universo que cerca o esporte, todo o contexto cultural e social que cerca o esporte. Acho que essa reflexão tem que ser feita. Acho que a aula com essa perspectiva assim de permitir que os alunos atinjam uma reflexão e uma vivência racional e consciente desses conteúdos, seria por aí. Um dos critérios que eu coloco no planejamento das aulas é que todos participem, independente se demonstrem destreza no ponto de vista da execução técnica do movimento. E na unidade de dança, por exemplo, eu faço um planejamento participativo e trago os alunos para me ajudar a trabalhar o conteúdo dança na escola. Como a gente sabe da força cultural da região, de trabalhar com práticas culturais, eu trago isso pra escola, né, as danças, as manifestações culturais da cidade. (Professor Daniel).

A questão de pensar no esporte de forma reflexiva é importante para contribuir no processo de desenvolvimento do uso da razão crítica, do agir social, cultural e esportivo, que Kunz (2004) menciona como emancipação. Para que essa emancipação seja desenvolvida, é necessária a crítica à padronização do movimento nas práticas esportivas, considerando, assim como proposto pelo professor Daniel, o contexto social e cultural do esporte como forma de abordar a questão da diversidade e do respeito às diferenças nas aulas.

Em relação ao ensino do esporte, de acordo com o planejamento, o professor trabalha o handebol, futsal, basquete e vôlei, o que nos leva a entender que aulas não se limitam ao ensino de apenas uma modalidade esportiva. Além do esporte, o professor Daniel disse que trabalha com a dança, mas desenvolve esse conteúdo com a colaboração dos alunos, em um planejamento participativo, pois considera importante trabalhar as manifestações culturais da região em suas aulas, demonstrando, dessa forma, a preocupação em relacionar os conteúdos com o contexto cultural dos alunos.

Já a professora Lúcia propõe desenvolver os conteúdos de suas aulas relacionando-os com a proposta do CBC e aponta que trabalha os esportes e a ginástica de academia. De acordo com a professora mencionada, os alunos devem praticar a ginástica e também conhecer a teoria que relaciona essa prática à estética, ao emagrecimento e ao ganho de massa muscular, propondo discutir as questões relacionadas à padronização do corpo ideal:

[...] Eu considero todos os conteúdos do CBC importantes, só que no EM o que atrai é a questão da ginástica de academia. Aqueles alunos que praticam os esportes, eles continuam gostando de praticar futsal, handebol. Mas eles estão mais preocupados

com a estética, eles gostam muito tanto da prática, tanto da teoria de saber, de conhecer, de saber do exercício para emagrecer ou ganhar massa. Eu acho que seria ótimo se na escola tivessem alguns aparelhos, porque o que eu percebo, pelo menos aqui, o que chama mais atenção, nessa fase, é sobre musculação. (Professora Lúcia).

Em relação ao conteúdo ginástica, o CBC (MINAS GERAIS, 2005) destaca a importância de desenvolver as seguintes habilidades: analisar os padrões de corpo impostos pela cultura, a influência da mídia na prática da ginástica e as implicações do consumismo. Entende-se que a influência da mídia sobre o padrão de beleza do corpo é um tema que precisa ser discutido de forma reflexiva, de maneira a contribuir para que o aluno construa uma visão crítica a respeito da padronização do corpo ideal e do corpo como objeto de consumo.

É importante debater sobre assuntos relacionados à estética, ao emagrecimento e ganho de massa muscular, pois esses aspectos que estão diretamente associados à crítica aos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. Nesse sentido, Santos, Barbosa-Rinaldi e Delconti (2008) afirmam que é importante abordar temas que envolvem a padronização e o corpo ideal, pois os estereótipos relacionados ao corpo disseminam preconceitos e excluem aqueles que não se enquadram nos padrões estéticos do mercado.

Em relação ao ensino do esporte, a professora Lúcia menciona que trabalha a prática do futsal e do handebol nas suas aulas, porém, não dá indícios de que os desenvolve de forma crítica. No plano de ensino da professora em questão, também foi possível observar o ensino de outras modalidades esportivas, como basquete, futebol e peteca.

Com a análise dessa categoria, constata-se que os professores tratam o esporte como conteúdo principal a ser desenvolvido nas aulas. Apenas a professora Eunice e professor Daniel relatam desenvolver o esporte na concepção de transformação pedagógica, defendida por Kunz (2004). Esses docentes mencionam que trabalham os valores e a vivência coletiva, trazendo a importância de debater o universo que compreende o esporte como um fenômeno sociocultural. Nesse sentido, observou-se que poucos professores desenvolvem o esporte na vertente crítica, que sofre influência direta dos princípios da Instituição Deportiva.

Vago (1996) afirma que é necessário problematizar o esporte no contexto escolar promovendo um ensino no qual os alunos possam compreender e criticar as práticas culturais hegemônicas, que privilegiam princípios de alto rendimento e competição como forma de atender o mercado industrial. Nessa perspectiva, como o ensino do esporte sofre influências dos princípios da instituição esportiva, é necessário estabelecer um movimento de tensão permanente entre “o esporte da escola” e “o esporte na escola”, contribuindo para que outros valores, sobre esse conteúdo, sejam construídos na instituição escolar (VAGO, 1996). Assim,

cabe à EF resgatar a sua autonomia pedagógica e propor a construção de conhecimentos que promovam a participação, o respeito à diversidade cultural e a formação crítica dos alunos.

Sobre os outros conteúdos que contemplam a cultura corporal, os professores Carlos e Edna mencionam abordar a dança, mas no planejamento verificou-se que esse conteúdo não é tratado com notabilidade quando comparado aos esportes. Ainda em relação à dança, o professor Daniel também procura desenvolvê-la, mas conta com a colaboração de alunos.

Impolcetto *et al.* (2007) destacam que a falta de elementos práticos e teóricos, sobre os conteúdos considerados pouco relevantes, contribui para que muitos temas não sejam discutidos, já que alguns docentes apresentam dificuldade em planejar e transmitir esses conteúdos na escola, priorizando temáticas que sentem mais segurança e que apresentam maior aceitação pelos alunos.

Sobre os apontamentos levantados por Impolcetto *et al.* (2007), nas falas de todos os professores entrevistados foi possível identificar a dificuldade em abordar outros temas da cultura corporal devido uma menor participação dos alunos e falta de afinidade com o conteúdo. Para ilustrar esse fato, seguem os relatos da professora Eunice e do professor Carlos:

Esses conteúdos que eu tenho mais afinidade a gente acaba trabalhando mais. Então, como a dança, por exemplo, eu não tenho afinidade, acaba sempre ficando em segundo plano e talvez nunca trabalhada nas minhas aulas. (Professora Eunice).

Eu prefiro os esportes às danças, aos movimentos rítmicos, porque ele atrai vários interesses dos alunos, eles são mais propícios a fazerem esse tipo de atividade. [...] os esportes são a minha preferência. (Professor Carlos).

Através dessas falas, observa-se que os professores selecionam os conteúdos baseados na preferência pessoal, sinalizando que nem todos os conhecimentos da cultura corporal de movimento são desenvolvidos nas aulas. Nesse contexto, Faggion (2011, p. 22) ressalta que é necessário considerar a diversidade cultural nas aulas de EF, para isso o professor deve “ deixar de lado a preferência dos alunos e as suas próprias e promover, em suas aulas, outros conteúdos que fazem parte da cultura corporal do movimento humano”.

Segundo o autor supracitado, para o professor ensinar os conteúdos da EF não é necessário executar os gestos técnicos de forma padronizada, mas deve ter conhecimento sobre o que vai ser ensinado e dispor de estratégias didáticas adequadas. Nesse sentido, os professores EF podem basear nas propostas metodológicas de Kunz (2004), que traz a perspectiva de desenvolver os conteúdos de forma educativa. A proposta defendida por Kunz

(2004) tem como objetivo resgatar o movimento como linguagem, de maneira a propiciar a vivência da cultura do corporal movimento de forma plena, sem necessidade de padronizar e executar os gestos técnicos com perfeição.

Nessa perspectiva, acredita-se que a existência de um maior número de pesquisas que tratam da organização dos conteúdos, como as abordadas por Coletivo de Autores no livro “Metodologia de ensino de Educação Física” e por Kunz (2004) no livro “Transformação didático pedagógica do esporte”, podem fornecer subsídios para que os professores desenvolvam a dança, a ginástica, as lutas e esportes com mais segurança e profundidade, atribuindo-lhes significados educativos, que possam contribuir para que os alunos vivenciem os diversos conteúdos da cultura corporal de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, entende-se que a vivência plena da cultura corporal envolve a assimilação dos conhecimentos intelectuais, procedimentais e dos valores éticos e morais que são essenciais para formação do aluno enquanto agente de transformação social.

5.3 Planejamento e organização dos conteúdos das aulas de Educação Física

Nesta categoria, discute-se como os professores de EF do EM das escolas públicas da zona urbana da cidade de Araçuaí—MG planejam e organizam os conteúdos de suas aulas.

Ao fazer referência sobre o significado de planejamento, Libâneo (2013, p. 246) afirma que o ato de planejar trata-se de “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Ainda na visão do referido autor, o ato de planejar, no contexto escolar, apresenta-se como ferramenta que envolve convicções relacionadas ao modelo de sociedade que se almeja, ou seja, estabelece um rumo desejável para o processo educativo.

Nesse sentido o ato de planejar apresenta-se como ferramenta fundamental para direcionar a ação pedagógica e traçar os conhecimentos que serão transmitidos aos alunos. É através do planejamento que o professor poderá analisar as possíveis dificuldades e avanços encontrados no processo de ensino-aprendizagem, adequando os objetivos da aula às necessidades dos alunos.

Vale ressaltar que na área de EF, planejamento de aula e, conseqüentemente, de ensino, não tem sido um assunto de grande debate e reflexão para os estudiosos, haja vista que poucas são as publicações científicas que abordam essa temática na EF escolar (BOSSLE, 2002). A escassez de estudos se intensifica na etapa do EM, refletindo de forma não muito favorável no trabalho docente, “sobretudo no que tange as questões didática do por que

ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar”, “quando ensinar” e o “como avaliar” (DIAS; CORREIA, 2013, p. 286).

Neste estudo, os professores pesquisados foram questionados sobre como planejam as aulas de EF na escola. Quanto à periodicidade do planejamento, foi possível identificar, nas falas das professoras Edna e Lúcia, que as aulas são planejadas bimestralmente:

Oh, a gente ainda tá seguindo o CBC. E aí no início do ano a gente senta e monta um plano. Depois, todo bimestre a gente faz o planejamento das aulas de acordo com o número de aulas daquele bimestre. E todo bimestre a gente entrega para a supervisora. E aí a gente faz uma reunião com os professores de EF para gente tá montando o planejamento que é bimestral, né. (Professora Edna).

Para mim funciona o planejamento anual e depois eu faço o planejamento por bimestre e aí tem que ser de acordo com o CBC. A supervisora acompanha e olha se o conteúdo está de acordo com CBC. Mas aí a cada bimestre faz esse planejamento e divide os conteúdos que será trabalhado em cada turma, em cada série. (Professora Lúcia).

Nas falas supracitadas, as professoras apontam que o planejamento é realizado no início do ano e, posteriormente, a cada bimestre o planejamento de aula é elaborado e acompanhado pela coordenação pedagógica da escola. Pode-se observar que ambas as professoras planejam previamente as aulas, evitando, dessa forma, a improvisação. Além disso, o planejamento periódico contribui para verificar as dificuldades e níveis de aprendizagem dos alunos, assim o professor poderá desenvolver ações mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem. A professora Lúcia e a professora Edna também mencionam que organizam as suas aulas de acordo com a proposta do CBC-MG, uma vez que a escola adota o documento como norteador da prática pedagógica.

Sobre a importância do ato de planejar, Menegolla e Sant'Anna (2002) explicam que o planejamento se apresenta como instrumento importante para nortear o processo de ensino-aprendizagem, antecipando ações que possam sanar possíveis deficiências dos alunos. Vasconcellos (2000) corrobora os apontamentos supracitados e afirma que o planejamento contribui para atingir resultados desejados, servindo de parâmetro para o professor analisar as dificuldades que ainda precisam ser superadas e, assim, ser capaz de intervir em uma situação real e transformá-la.

Ainda se verificou que a professora Edna organiza seu planejamento com a participação de outros professores de EF da escola, no entanto, não cita a participação dos alunos nesse processo. Pode-se observar que ambas as professoras, Edna e Lúcia, não mencionam sobre a participação ativa dos alunos no processo de organização das aulas.

Menegolla e Sant'Anna (2002, p. 62) defendem o planejamento participativo, que considera os alunos nas decisões e organização das aulas. Os autores explicam que o planejamento fechado “torna o aluno um sujeito que somente sofre a ação, não praticando. Dado que o aluno é um ser fundamental da ação, necessariamente, deveria participar da preparação da ação, e não ser excluído do ato de planejar”. O aluno, como agente do processo de ensino, deve ser reconhecido como alguém consciente de seu papel na escola e, por isso, deve ser envolvido nas decisões e nas responsabilidades desse processo.

Ainda em relação ao planejamento de aulas, a professora Marli menciona que:

É feito um planejamento anual no início do ano e aí a cada bimestre a gente vai trabalhando esse planejamento que é feito no início do ano, de forma anual. (Professora Marli).

A professora supracitada relata que o planejamento acontece no início do ano letivo, sendo utilizado ao longo de cada bimestre. Nesse sentido, a professora Marli menciona apenas o plano de ensino anual, não citando outro plano feito durante o ano. Esse relato sugere que não há um planejamento das aulas, desconsiderando o fato de que o planejamento requer adequação constante, de modo que possa ser alinhado às possíveis deficiências apresentadas pelos alunos no decorrer do processo de ensino.

Dessa forma, considerando a diferença entre plano de ensino e plano de aula, Libâneo (2013) explica que o planejamento de aula tem a função de detalhar e especificar o plano de ensino, sendo elemento fundamental para organização dos conteúdos que serão ensinados. Além disso, Veiga (2008) explica que a organização didática da aula envolve alguns aspectos importantes na sua construção, dentre eles, a flexibilidade do plano como forma de alinhar as necessidades apresentadas por professores e alunos. O planejamento caracteriza-se como uma organização dinâmica, que precisa ser analisada constantemente para alcançar os objetivos propostos.

Pode-se considerar, dentro dos limites dos instrumentos de pesquisa utilizados, que a professora Marli não prevê a participação dos alunos no seu planejamento. Contudo, para afirmar a inexistência desta participação, seria necessário acompanhar a rotina das aulas e registrar a participação dos alunos no processo. Para o momento, interessa enfatizar, a partir de Bossle e Molina Neto (2009), que o diálogo entre docentes e alunos no processo didático-metodológico é algo muito produtivo, trazendo a possibilidade de pensar nas aulas de EF de forma coletiva.

Ao questionar a professora Eunice sobre o planejamento, a docente explica que

organiza um planejamento no início do ano e, posteriormente, no início de cada trimestre, planeja as aulas teóricas e práticas e os conteúdos que serão desenvolvidos:

Eu faço um planejamento no início do ano, eu e outro professor da instituição. A gente define os conteúdos que serão trabalhados no 1º, 2º e 3º ano. Em seguida, cada início de trimestre eu organizo o planejamento das minhas aulas, sempre no início de cada trimestre. [...] eu sento e organizo o número de aulas que eu teria naquele trimestre e quais conteúdos será trabalhado em cada aula, seja aula prática, ou seja aula teórica. Então eu me organizo fazendo esse controle de aulas por trimestre. A gente tenta montar o nosso planejamento dos três anos focados mais ou menos nos documentos e no que o ENEM diz, então não passa pelos alunos o que vai ser trabalhado, a gente não leva a critério do aluno o que ele deseja que seja trabalhado. (Professora Eunice).

A professora supracitada expõe que o planejamento de aulas acontece trimestralmente, de maneira a organizar os conteúdos que serão trabalhados em cada aula. Essa preparação sistemática é apontada por Libâneo (2013) como método importante para esclarecer os objetivos da aula e as atividades que serão desenvolvidas, tornando o processo de planejamento essencial na construção de ações efetivas para o conhecimento.

É importante mencionar que na fala da professora Eunice também se observa que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aparece pela primeira vez associado ao planejamento de aulas da EF.

O ENEM foi criado em 1998 e surge como instrumento para subsidiar políticas públicas de reestruturação do EM, buscando “aferir o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 1). Vale salientar que, em 2009, a Matriz de Referência do Enem incluiu a EF do EM como componente curricular a ser avaliado na área de linguagens (BRASIL, 2009). Nesse sentido, os professores de EF passaram a ter o compromisso de auxiliar os alunos na preparação para o ENEM, ensinando os conhecimentos específicos da área que são avaliados no exame.

Para Melo e Ferraz (2007), incluir a EF na avaliação do ENEM é uma possibilidade de legitimá-la como componente curricular vinculado ao saber escolar, uma vez que a EF não recebe o mesmo tratamento que os outros componentes curriculares.

No entanto, Beltrão (2014, p. 834) alerta que o professor de EF não deve limitar a sua prática pedagógica ao desenvolvimento de conteúdos comentados no ENEM, pois isso causaria o “empobrecimento do componente curricular, que passaria a desconsiderar a diversidade das manifestações cultura corporal [...] visto com essa tendência o possível engessamento do currículo”.

Nesse sentido, considera-se interessante a proposta da professora de relacionar os

conteúdos da EF ao ENEM, pois é na etapa do EM que o aluno deve aprimorar e aprofundar os conhecimentos que auxiliarão no prosseguimento dos estudos. No entanto, é necessária a análise criteriosa por parte do docente, para não tornar esse instrumento como regulador das práticas pedagógicas. Por isso é importante que o professor tenha claro os conhecimentos que pretende estabelecer e qual tipo de aluno pretende formar, pois essa definição quanto ao projeto político pedagógico direciona a prática pedagógica e o que se almeja através dela.

Outra questão sobre o planejamento é levantada pelo professor Carlos, que relata que as aulas são planejadas diariamente, de acordo com espaço físico disponível. O professor supracitado demonstra dificuldade em desenvolver o seu plano de trabalho devido aos poucos espaços existentes na escola:

As aulas são planejadas diariamente, de acordo com o espaço que a gente tem, porque na nossa escola nós não temos quadra. Então, nós utilizamos o espaço que está vago no momento, às vezes o pátio e às vezes o campo. [...] como a EF é bem dinâmica, às vezes eu deixo os alunos escolherem qual atividade eles querem fazer, desde que eu tenha cumprido meu planejamento. (Professor Carlos).

Como mencionado pelo professor Carlos, as aulas são planejadas de acordo com o espaço físico da escola, que inclui um pátio e um campo. Esses espaços disponíveis para as aulas de EF também são utilizados por outros docentes, por isso o professor Carlos relata que, muitas vezes, não consegue aplicar o que está previsto no plano. Além da estrutura física inadequada que dificulta o planejamento das aulas, pode-se inferir, através da fala acima, que não há uma organização, por parte dos professores e da escola, sobre o uso dos espaços disponíveis para a EF, já que o professor aponta que as aulas acontecem no espaço “vago no momento”, ocasionando, dessa forma, uma possível improvisação das aulas.

A partir disso, compreende-se que é preciso uma participação mais ativa dos professores de EF em relação à consolidação de novas práticas escolares que considerem a EF na organização dos espaços da escola. Nesse sentido, faz-se necessário minimizar o distanciamento entre os professores de EF, supervisão e diretores, de forma a promover ações coletivas que incluam a EF como um componente curricular que exige organização e planejamento, assim como as outras disciplinas.

Em relação à falta de matérias e estrutura física adequada, Faria Filho e Vago (2001) afirmam que esses fatores podem interferir e modificar o planejamento e a execução das atividades propostas pelo professor, comprometendo a prática pedagógica e a concretização dos planos de trabalho. No entanto, as dificuldades encontradas no contexto escolar não podem impossibilitar o professor de oferecer um melhor conteúdo e de

proporcionar aos alunos o conhecimento e a vivência da cultura corporal (BETTI, 1999).

Para Damazio e Silva (2008, p.195), a ausência e a pouca qualidade do espaço físico para o ensino da EF estão relacionadas à desvalorização social dessa disciplina e à falta de investimentos do governo com a educação pública. Sendo necessário que o docente busque “mecanismos de intervenção, tanto no cotidiano, quanto em processos de discussões mais amplos no campo político e social”.

Assim, faz-se necessária a implementação de políticas públicas que atentem para a problemática do trabalho docente nas escolas públicas, pois a escassez de material e a falta de infraestrutura apresentam-se como entraves para o desenvolvimento do planejamento de aulas da EF escolar.

Além disso, identificou-se que o professor Carlos considera a participação dos alunos no planejamento como um momento no qual eles podem escolher as atividades que gostam. No entanto, esse processo exige reflexão entre professor e aluno, pois Hildebrandt-Stramann (2001) alerta que o processo de inclusão autônoma do aluno demanda orientação, por parte do professor, em relação aos objetivos propostos nas aulas, de maneira que os conhecimentos sejam construídos por meio de estímulos, colocação de temas e problemas, proporcionando ao aluno uma participação ativa no planejamento.

O professor Daniel apresenta um significado um pouco diferente em relação ao planejamento das aulas. Esse professor explica que a partir do planejamento do anual elabora um planejamento trimestral e depois um planejamento mensal para as suas aulas. No planejamento mensal, o professor especifica como serão desenvolvidos os conteúdos, as atividades e os métodos avaliativos. Também considera importante envolver o aluno na organização do ensino:

A gente tem o planejamento anual, que a gente planeja o que cada turma de 1º, 2º e 3º ano vai ver. Temos o planejamento trimestral, aí eu e a professora, de forma coletiva, a gente separa por unidades, né, trimestre, o que a gente vai trabalhar nos 1º, 2º e 3º anos. E aí a gente planeja as atividades nas unidades, no caso, as atividades, pelo mês, quantidade de aulas, como vai ser, onde entrarão as vivências práticas e teóricas, avaliação. E ao longo do ano letivo eu estou sempre em conversa com a professora de EF, para ver o que a gente vai trabalhar. Aí você não pode pensar no planejamento sem a participação do aluno, né. A gente tem que fazer um planejamento participativo [...]. Eu trago esse diálogo com os alunos com relação a essas experiências que eles trazem e as experiências que é possível fazer uma reflexão e uma vivência aqui na escola [...]. Eu quero que a EF componha uma reflexão, uma vivência que faz com o aluno consiga vivenciar e refletir a cultura corporal de movimento deles, na vida deles, no cotidiano. Que ele traga esses dados cotidianos que ele vive pra cá, pra gente discutir, porque às vezes a gente sabe que isso é desconsiderado. (Professor Daniel).

De acordo com a colocação do professor Daniel, percebe-se que as experiências dos alunos são consideradas na organização do planejamento, proporcionando um momento de reflexão e diálogo entre professor e aluno sobre os conteúdos trabalhados nas aulas.

O planejamento proposto pelo professor Daniel relaciona-se à concepção de aulas abertas, defendida por Hildebrandt-Stramann (2001, p. 71), que tem como objetivo superar os movimentos padronizados através da abordagem de temas “abertos aos interesses e às experiências que os alunos adquiriram nas suas histórias de vida”. Nesse contexto, no modelo de ensino de aula aberta, o aluno pode expressar suas opiniões e experiências, o que contribui para o desenvolvimento de competências como autonomia, independência e criatividade nas aulas de EF.

A inclusão dos alunos, de forma orientada, no planejamento das aulas, pode contribuir para que os professores conheçam seus alunos, suas vivências e experiências e instigar o debate em torno da diversidade cultural e, conseqüentemente, da ressignificação das práticas corporais desenvolvidas nas aulas de EF. Além disso, a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem incentiva-os a ampliarem e construir seus próprios conhecimentos de forma autônoma e crítica.

Ao analisar como os conteúdos das aulas de EF são organizados durante o ano letivo, foi possível identificar que as professoras Edna e Marli distribuem os conteúdos bimestralmente e por tópicos, utilizando o CBC-MG para sistematizar os conhecimentos da cultura corporal:

Por tópicos de acordo com o CBC. Cada tópico é relacionado bimestralmente. Os tópicos que são trabalhados é os esportes. Os esportes são normalmente, são sempre trabalhados, né? E aí a gente pega outros temas, aqui a gente trabalha a dança. E alguns temas transversais, que igual a gente tem o desfile da cidade, a semana da alimentação. (Professora Edna).

As aulas são planejadas dentro do CBC, né, que é o Currículo Básico de Minas Gerais. É feito um planejamento anual no início do ano e aí a cada bimestre a gente vai trabalhando esse planejamento. As habilidades são trabalhadas por tópicos. [...] as aulas teóricas a gente trabalha com alimentação e balanço calórico. E na prática trabalha os esportes. (Professora Marli).

No entanto, apesar das professoras Edna e Marli mencionarem que trabalham os conteúdos por tópicos, de acordo com o previsto no CBC, pode-se observar, nessas falas que há uma predominância do conteúdo esporte na sistematização e na seleção dos conteúdos trabalhados. No caso da professora Edna, apesar de mencionar o ensino da dança, verificou-se que, no plano de ensino, esse conteúdo é trabalhado apenas no 1º bimestre, sendo os outros bimestres dedicados ao ensino do esporte.

Para Boscatto e Darido (2017), a falta de clareza na organização dos conteúdos se deve a escassez na produção de conhecimento no campo da EF, principalmente na etapa do EM. Nesse sentido, a escassez na produção acadêmico-científico na EF “se torna restrita quando o alvo é o EM, deixando os professores deste ciclo de escolarização com dificuldades de encontrar um rumo para o desenvolvimento desse componente curricular” (MOREIRA; SIMÕES; MARTINS, 2010, p.14 *apud* RUFINO *et al.*, 2014).

É perceptível que a escassez de estudos que tratam da organização dos conteúdos tem se apresentado com um entrave para que os professores de EF sistematizem os conhecimentos da cultura corporal. Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de mais publicações e estudos na área da EF, que possam subsidiar e esclarecer a prática pedagógica em relação aos critérios de organização e aprofundamento dos conteúdos, oferecendo o conhecimento necessário para o professor ofertar outras vivências corporais, além do esporte.

Através do planejamento de ensino, foi possível identificar que as professoras Edna e Marli, além de priorizarem o ensino dos esportes, também elaboram o mesmo planejamento para as turmas dos 1º, 2º e 3º anos do EM, não havendo, dessa forma, o aprofundamento dos conteúdos durante os ciclos de ensino.

Para Rosário e Darido (2005) os conteúdos devem ser tratados de formas diferentes em cada série e, essas diferenças, estão relacionadas ao aprofundamento dos conhecimentos e à metodologia de ensino, que devem possibilitar o conhecimento de novos conceitos, técnicas e valores.

Soares *et al.* (2012, p. 64) consideram que os conteúdos devem ser aprofundados e ampliados no decorrer dos ciclos de escolarização, ou seja, numa “evolução espiralada”. O conhecimento vai sendo construído na relação com os outros, possibilitando a construção de formas mais elaboradas do pensamento. Dessa maneira, o EM deve possibilitar que o aluno seja capaz de fazer conexões entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conceitos e saberes, atingindo, assim, uma aprendizagem mais significativa e aprofundada.

A forma espiralada dos conteúdos é identificada na fala do professor Daniel, que propõe que, em cada ano do EM, os conteúdos sejam aprofundados. Esse professor traz a proposta de distribuir os conteúdos trimestralmente, trabalhando-os por blocos:

A gente planeja o que cada turma de 1º, 2º e 3º anos vai ver. E nesse planejamento, a gente também pensa no grau de amplitude daquele conteúdo, né, em termos de qual nível de reflexão. O primeiro ano não vai pensar o futebol da mesma forma que o terceiro ano, que vai ter um pensamento mais elaborado e tal. A gente tem trabalhado por blocos de conteúdos, né, mas a gente também tem que fazer algumas cessões às vezes, quando depara com a resistência dos alunos. Então a gente

costuma, em um trimestre, por exemplo, ofertar a vivência esportiva não só de um esporte, mas de todos os esportes. Aí a gente vai fazendo mediação, a gente vai trabalhar trabalhar atividade física, jogos e brincadeira, mas também vai ter esporte ali em algum momento, para que a gente consiga essa concessão dos alunos. (Professor Daniel).

A espiralidade citada pelo professor Daniel é apontada por Soares *et. al* (2012) como um dos requisitos necessários para organização e sistematização dos conhecimentos, sendo um princípio importante para ampliação dos conhecimentos e construção de saberes mais elaborados pelos alunos.

Gallardo *et al.* (1998) explicam a forma espiralada dos conteúdos ao exemplificar os aspectos relacionados à cultura. Os autores apontam que, em um primeiro momento, deve-se aprender a cultura local, algo mais próximo a vivência do aluno; posteriormente, apropriar da cultura regional e nacional; por último, a cultura de âmbito nacional. Nesse sentido, de maneira gradativa, em cada ciclo, o aluno deve ampliar as referências do pensamento sobre o conhecimento, aumentando a possibilidade de novas experiências.

Ainda na fala do professor Daniel, observa-se que apesar da tentativa de trabalhar outros conteúdos, através da negociação com os alunos, ainda há predominância do ensino das modalidades esportivas nas aulas. Esse professor aponta a dificuldade em abordar outros temas da cultura corporal devido à resistência dos alunos em vivenciar e conhecer outros conteúdos.

Assim como o professor Daniel, a professora Eunice organiza os conteúdos trimestralmente por blocos de conteúdos:

A gente organiza trimestralmente os nossos conteúdos e, na verdade, acaba sendo por blocos de conteúdos né, porque nós trabalhamos cada trimestre conteúdos específicos. A gente define quais os conteúdos que serão trabalhados nos 1º, 2º e 3º anos, para que não haja repetição de conteúdos. No primeiro ano do EM, por exemplo, nós trabalhamos vários conteúdos: esporte e cultura, atividade física, saúde, qualidade de vida. [...] nos 2 anos e 3 anos a questão do balanço calórico, das doenças causadas pela obesidade. (Professora Eunice).

A fala da professora Eunice demonstra preocupação, de que os alunos assimilem novos conhecimentos no decorrer do EM, propondo planejamentos diferentes para as turmas. De acordo com a professora mencionada, vários temas são abordados nas aulas durante o trimestre, de forma a trabalhar outras concepções que não se restringem ao conhecimento técnico, mas a uma reflexão da prática.

Como se pode observar, os professores pesquisados mencionam que trabalham por blocos de conteúdos, no entanto, priorizam o ensino dos esportes durante o ano letivo,

sendo os outros conteúdos da cultura corporal, como a dança e a ginástica, são trabalhados de forma secundarizada e outros nem mesmo abordados nas aulas. Dessa forma, pode-se observar que quando a dança ou a ginástica são trabalhadas nas aulas, são desenvolvidas em apenas um bimestre ou trimestre do ano letivo.

No entanto, é válido ressaltar que, como analisado na categoria “Conteúdos trabalhados na EF”, os professores não restringem o ensino a apenas uma modalidade esportiva durante do ano, mas propõem que os alunos vivenciem o futsal, futebol, basquete, vôlei, peteca e handebol.

Quanto à especificação das modalidades esportivas trabalhadas durante o ano, só não foi possível analisar esse detalhe no planejamento do professor Carlos, que apesar de citar, na entrevista, o ensino de quatro modalidades esportivas, não descreve no plano de ensino quais modalidades são essas.

No Quadro 4, destacam-se as unidades didáticas que, de acordo com os professores, são desenvolvidas nas aulas de EF do EM:

Quadro 4 - Unidades didáticas abordadas pelos docentes nas aulas de EF

Professor(a)	Unidade didática
Carlos	Esportes e dança
Daniel	Esportes (futsal, basquete, vôlei, handebol e peteca) e dança
Edna	Esportes (peteca, futsal, futebol e handebol) e dança
Eunice	Esportes (futsal, basquete, vôlei, handebol e peteca)
Lúcia	Esportes (basquete, futebol, peteca, futsal, handebol) e ginástica
Marli	Esportes (handebol, o futsal, vôlei, basquete e peteca) e dança

Fonte: Dados retirados da pesquisa

Considerando a análise do quadro acima, fica nítida a ênfase no ensino do conteúdo esporte, pelos professores pesquisados. Entende-se que o esporte não deve ser negado, pois é um conteúdo que faz parte da cultura corporal de movimento, mas é necessário que os professores criem suas próprias metodologias, pois, ao reproduzirem nas aulas os códigos da instituição esportiva, esvaziam as potencialidades e riquezas que podem ser ensinadas através do esporte.

Nesse contexto, é importante que o professor promova debates nos quais os alunos possam analisar criticamente a cultura hegemônica do esporte, imposta na sociedade, que aponta para princípios excludentes e seletivos, propondo, assim, novas formas de ensino para esse conteúdo.

Pode-se perceber, nesta pesquisa, que além da necessidade dos professores diversificarem os conteúdos da cultura corporal de movimento, é importante que trabalhem em uma vertente mais crítica sobre o esporte na escola, uma vez que apenas dois docentes propuseram desenvolver esse conteúdo na perspectiva de “transformação-pedagógica”.

Outro aspecto observado no planejamento de alguns professores foi a falta de aprofundamento dos conteúdos no decorrer das etapas do EM. Freire e Scaglia (2003) e Oliveira (2004) apontam que, devido à EF não possuir conteúdos sistematizados, ou seja, critérios definidos de como os conteúdos são organizados ao longo das séries escolares, apresenta-se como entrave e questionamento em torno da organização dos conteúdos no planejamento.

Nesse sentido, é necessário o debate em torno de estudos e pesquisas que possam contribuir para que o professor organize e sistematize os conteúdos da EF. Dessa forma, acredita-se que os documentos norteadores aparecem como propostas para auxiliar o trabalho pedagógico, no entanto devem ser utilizados de forma crítica, considerando as particularidades do contexto escolar.

Pensando nos documentos norteadores da EF, como os PCNEM, o CBC-MG e a BNCC, analisou-se em que medida essas propostas orientam o planejamento dos professores pesquisados. O quadro 5, explicita os documentos apontados pelos professores como referência para a organização e sistematização dos conteúdos:

Quadro 5 - Documentos utilizados para elaboração do planejamento

Professor(a)	Documentos utilizados na elaboração do planejamento
Edna	CBC-MG
Marli	CBC-MG
Carlos	CBC-MG
Lúcia	CBC-MG
Daniel	Obras de Coletivo de autores, Marcílio Souza Júnior e Luís Carlos Freitas, PCN
Eunice	PCN e CBC-MG

Fonte: Dados da pesquisa.

Para o planejamento e organização dos conteúdos das aulas de EF, os (as) professores Edna, Marli Carlos e Lúcia utilizam como referência a proposta curricular do Estado de Minas Gerais, o CBC-MG. A professora Eunice menciona que recorre ao CBC-MG e aos PCNS para organizar suas aulas. Somente o professor Daniel utiliza obras de estudiosos da EF como orientação para o planejamento.

O professor Daniel ainda relata que seu plano de trabalho é orientado, principalmente, pelas obras do Coletivo de autores, do Marcílio Souza Júnior e Luís Carlos Freitas, que tratam sobre metodologias de ensino da EF escolar e a organização do trabalho pedagógico. Esse professor ainda aponta que os PCNS contribuem para selecionar os conteúdos que serão trabalhados:

O que eu tenho utilizado no planejamento da EF é o Coletivo de autores, artigos, os livros do Marcilio Souza Junior, a obra do Luis Carlos Freitas, a Crítica da organização do trabalho pedagógico, o livro didático são as minhas referências para planejar as aulas. A gente traz essas teorias para o nosso planejamento das nossas práticas pedagógicas. Em outro momento já trabalhei, já pautei o planejamento nos PCNS. A gente até hoje consulta os PCNS, principalmente em relação aos blocos de conteúdos. (Professor Daniel).

É importante o professor fundamentar teoricamente o seu fazer pedagógico e embasar em teóricos como o Coletivo de Autores, que trazem a proposta de contribuir para a construção de um planejamento crítico, capaz de subsidiar uma prática pedagógica que relaciona a EF à formação crítica do aluno. As concepções do Coletivo de Autores trazem uma nova visão para a EF ao definir seu campo específico de conhecimento, a cultura corporal. Dessa forma, traz o debate sobre as aulas de EF a partir de uma vertente que compreenda o corpo em sua dimensão cultural, histórica, social, proporcionando o diálogo sobre a relação do homem com mundo como forma de promover a leitura e compreensão crítica da realidade.

Mattos e Neira (2000) destacam que para que a EF no EM atinja seus objetivos e se estabeleça como componente curricular, como previsto em lei, é necessário que as aulas e o fazer pedagógico sejam fundamentados teoricamente. Barni e Schneider (2003) corroboram as ideias expostas pelos autores supracitados ao afirmarem que para que a EF seja reconhecida como componente curricular é necessário, primeiramente, que o professor tenha conhecimento científico da área que embasa a prática pedagógica. Esses conhecimentos serão de fundamental importância para a legitimação no campo pedagógico e valorização dessa disciplina na formação integral do aluno no EM.

Dessa forma, entende-se que é importante o professor ter embasamento teórico de sua área, para que, assim, os conteúdos possam ser tratados em uma vertente que não seja reduzida aos aspectos físicos e biológicos. Dessa forma, a EF pode ampliar seus horizontes ao considerar o corpo em sua dimensão cultural, abandonando a ideia de que é uma “[...] área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de

sua cultura relacionada aos aspectos corporais” (DAÓLIO, 2004, p. 9).

Para os professores Edna, Carlos, Eunice e Marli e Lúcia, os documentos norteadores da EF, como o CBC-MG, são considerados referências para o direcionamento da prática pedagógica na EF escolar:

Eu utilizo muito o CBC e também a internet, né. Se não fosse o CBC-MG, a gente ficaria completamente perdido para fazer o planejamento. É claro que vão ter alguns tópicos, algumas coisas fora da realidade, mas eu acho que precisa de um norte. (Professora Edna).

Eu uso o CBC. Eu acho o CBC importante, porque norteia em relação a que conteúdo deve ser trabalhado em cada ano. Só que ele tem que ser aplicado de acordo com a realidade de cada escola, da região onde fica localizada. (Professor Carlos).

Eu faço um apanhado desses dois documentos, que é o PCN e o CBC-MG, justamente para poder me ajudar, auxiliar e elencar esses conteúdos. Na verdade, eu acabo pegando os conteúdos que a gente tem condições de trabalhar e adequando esses conteúdos para trabalhar aqui na escola. (Professora Eunice).

Eu utilizo o CBC-MG no planejamento. O CBC-MG ele é geral, ele é para todo o estado, né? Então a gente que trabalha a cultura, a gente acaba modificando de acordo com a realidade. Mas eu acho que contribui bastante, eu acho o CBC bem completo. (Professora Marli).

Eu utilizo o CBC-MG. É claro que você vai trabalhar mais aquela atividade que os alunos se interessam mais, né, porque a gente tem que adaptar ao perfil da escola, dos alunos (Professora Lúcia).

Através das falas acima, verifica-se que o CBC-MG é considerado pelos professores como uma ferramenta importante para orientar o planejamento e sistematizar os conteúdos das aulas. Além do CBC-MG, a professora Eunice relata que também utiliza os PCNS. Esses docentes apontam que os conteúdos são desenvolvidos de acordo com a realidade da escola. Assim, reelaboram e reescrevem as propostas curriculares de maneira a adequá-las ao contexto no qual estão inseridos.

Apesar dos professores salientarem que é necessário fazer adaptações na utilização do documento, percebe-se nas falas da professora Edna, do professor Carlos e da professora Marli, que é necessário existir um documento que estabeleça princípios para a organização dos conteúdos da EF, servindo como elemento balizador para a construção de suas próprias práticas e metodologias de ensino.

Nesse sentido, os professores mencionados propõem adequar as propostas curriculares e modificá-las, de maneira a atender uma determinada realidade e as problemáticas socioculturais presentes nesse contexto. Então, os documentos não devem ser compreendidos como algo engessado e estático, mas apenas como uma referência para

construir as suas próprias propostas pedagógicas e organizar os conteúdos na etapa do EM.

Gandin e Cruz (2006) consideram importante o professor reavaliar os planos e programas oficiais, para que possa propor mudanças no projeto escolar e desenvolver uma prática pedagógica condizente com o seu contexto escolar, reelaborando, dessa forma, as propostas curriculares. Nesse sentido, Libâneo (2013) explica que os conteúdos abordados no planejamento de ensino devem considerar as experiências do cotidiano dos alunos, aproximando-se dos problemas e desafios do contexto social em que vivem, a fim de possibilitar uma visão crítica de mundo.

Apesar de existir críticas em torno da construção e da ausência de aprofundamento teórico nos documentos, as propostas curriculares apresentam, para o professor crítico, possibilidades de conteúdos que podem vir a oferecer, minimamente, uma formação interessante para os escolares e uma prática docente satisfatória.

Nesta pesquisa, o foco não foi apontar as propostas curriculares como único documento a ser utilizado na prática pedagógica do professor, mas mostrar que, devido à ausência de elementos balizadores que tratam da organização e sistematização dos conteúdos na EF, os documentos norteadores, quando analisados criticamente, podem servir como referência para os docentes reelaborarem as suas próprias propostas pedagógicas.

Assim, tendo em vista a importância dos docentes conhecerem as propostas curriculares que regem a EF escolar e considerando que os professores pesquisados recorrem aos documentos norteadores para planejar as aulas, faz-se necessário analisar qual o conhecimento que possuem em relação aos PCNS, ao CBC-MG e também à BNCC.

Dessa maneira, será discutido, a seguir, os “Documentos norteadores da EF” em relação aos dados da pesquisa.

5.4 Documentos norteadores da Educação Física

Os documentos norteadores são propostas governamentais que trazem para o campo educacional a necessidade de discutir mudanças curriculares que possam assegurar a formação básica prevista na LDB/96. Os PCNEM (BRASIL, 2000), CBC (MINAS GERAIS, 2005) e a BNCC (BRASIL, 2018) conceituam-se como documentos norteadores que definem aprendizagens essenciais que todas as crianças e adolescentes devem adquirir no decorrer do ensino básico, servindo como referência para a construção de currículos nas escolas e de orientação para o professor organizar o seu planejamento e a sua prática pedagógica no contexto escolar.

Nesse sentido, a presente categoria, intitulada Documentos norteadores da EF, possibilitou uma análise do conhecimento dos professores pesquisados em relação às propostas curriculares que regem a EF escolar, como os PCNS, o CBC-MG e a BNCC.

Ao questionar os professores pesquisados sobre os PCNS, observou-se que, a partir das respostas explicitadas a seguir, a maioria dos docentes desconhece ou conhece os parâmetros apenas superficialmente:

Hum...os parâmetros? Não sei. Meu planejamento é baseado no CBC. (Professora Lúcia).

Conheço os PCNS, apesar de não tá usando para trabalhar, né! É... os PCNS agora vão ser muito utilizado na nova proposta, né? Eu acho que eles pegaram os PCNS para montar essa nova proposta de 2020. (Professora Edna).

Para ser sincera, eu conheço os PCNS, mas eu não lembro sobre esses parâmetros para tá falando aqui agora não. Eu utilizo o CBC no planejamento. Eles são anteriores, ao CBC, né? (Professora Marli).

Eu conheço os PCNS. E, assim, falar aqui agora eu não vou conseguir falar não. (Professor Carlos).

Diante das falas supracitadas, a professora Lúcia menciona que não conhece os PCNS e justifica que utiliza outro norteador para o planejamento das aulas. Já a professora Marli e o professor Carlos apontam que conhecem os PCNS, no entanto não sabem explicar o objetivo dessa proposta curricular. A professora Edna apenas menciona que os PCNS se aproximam da proposta da BNCC, não esclarecendo mais nenhuma informação sobre o documento.

Em relação à reflexão apontada pela professora Edna, tanto os PNCS (BRASIL, 2000) quanto a BNCC (BRASIL, 2018) trazem a perspectiva de trabalhar os conteúdos nas 3 dimensões consideradas por Zabala (1998): procedimental, conceitual e atitudinal. As dimensões dos conteúdos trazem outra perspectiva para a EF, pensando-a para além dos aspectos procedimentais. Nesse sentido, Torres e Xavier (2015) explicam que os PNCS trazem a ideia da formação humana em sua integralidade, envolvendo os aspectos culturais, sociais, políticos e afetivos. O documento da BNCC também menciona a concepção do desenvolvimento dos conteúdos nas três dimensões, mobilizando conhecimentos relacionados aos conceitos, procedimentos, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício a cidadania e do mundo do trabalho.

Acredita-se que o conhecimento superficial dos professores em relação aos PCNS pode estar associado à falta de participação dos docentes das escolas públicas em debates

sobre a organização de propostas curriculares. Caparroz (2003) salienta que a construção dos PCNS, na área de EF, restringiu-se a participação de apenas uma parcela do meio acadêmico, excluindo os professores das redes públicas na discussão da proposta. As consequências desse fato apontam para a possibilidade de que, mesmo anos após a criação dos PCNS, muitos professores os desconheçam e nem mesmo os utilizam para planejar a prática pedagógica na escola (CAPARROZ, 2003).

Também é importante que o docente, como pesquisador de sua área, busque conhecer os documentos que regulamentam a EF na escola, de forma a construir uma visão crítica sobre seu trabalho. Pois, de acordo com Caparroz e Bracht (2007, p. 31), os docentes devem pautar nas referências históricas da área para refletir sobre o seu fazer pedagógico, buscando formação constante que “garanta a apropriação e (re)construção dos conhecimentos necessários para desenvolver a prática pedagógica com qualidade ” e de forma autônoma e competente.

A professora Eunice considera que a falta de participação dos professores na construção das propostas curriculares é um fator preponderante para não ter se apropriado dos PCNS, já que não se sente parte desse processo:

Eu conheço os PCNS, porque como eu disse, a gente pesquisa e faz uma consulta de alguns conteúdos que tem lá. Mas, eu falo que eu conheço pouco, porque foi um documento que foi criado e não passou pelo crivo, pela análise dos professores e muito menos pela opinião deles. Então, como foi um documento que simplesmente foi implantado, a gente acaba fazendo uma consulta. (Professora Eunice).

Barretto (1995, p. 4) afirma que a consulta aos professores das redes públicas na construção dos PCNS “sequer chegou a generalizar-se nas próprias Secretarias de Educação do país, sendo que em vários estados a elaboração dos currículos ainda se mantém no âmbito das equipes centrais”. Nesse contexto, a proposta dos PCNS foi elaborada fora da realidade educacional, sem participação dos docentes que atuavam nas escolas, associações científicas, associações de alunos, pais e outros segmentos da sociedade civil. Caparroz (2003) considera que esse processo de construção foi centralizado e não democrático, pois as discussões sobre quais conhecimentos deveriam ser ensinados não envolveram os agentes do sistema educacional que convivem com as dificuldades e entraves existentes no contexto escolar.

Entende-se que a participação dos professores na elaboração de propostas curriculares é uma forma de considerar os saberes docentes e as experiências vivenciadas no contexto na escolar, aproximando, dessa forma, os documentos norteadores da realidade das escolas públicas.

Além da crítica sobre a ausência de participação dos professores na construção de ações políticas para o ensino, o fazer didático-pedagógico é um processo contínuo de (re)construção e reflexão. Nesse sentido, o trabalho docente exige preparação, capacitação e formação permanente por parte de quem ensina, tornando um exercício de constante aprendizado e conhecimento (FREIRE, 2001).

Ainda em relação aos PCNS, foi possível identificar que o professor Daniel conhece esse documento de forma mais aprofundada, quando comparado aos outros docentes pesquisados. Ao ser questionado sobre os PCNS, esse professor apresenta a seguinte reflexão:

Sim, eu conheço os PCNS. Em outro momento já trabalhei, já pautei o planejamento nos PCNS. A gente até hoje ainda consulta os PCNS, principalmente em relação aos blocos de conteúdos, a forma de espiralização que os PCNS colocam. Mas têm algumas questões que a gente percebe que os PCNS misturam as abordagens da EF, faz um misto de abordagem que eu discordo, né? Eu acabo utilizando uma abordagem que é a crítico superadora e emancipatória e tento levar meu trabalho nesse sentido. (Professor Daniel).

O professor Daniel menciona que os PCNS propõem o trabalho através de blocos de conteúdos e aponta a importância desse documento tratar os conteúdos de forma espiralada. O professor também faz a crítica pelo documento contemplar muitas abordagens pedagógicas e relata que optou por utilizar a abordagem Crítico superadora e a Emancipatória.

Como mencionado pelo professor Daniel, os PCNS (BRASIL, 1998) propõem que os conteúdos da EF sejam desenvolvidos em três grandes blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressiva; e conhecimentos sobre o corpo, que devem ser aprofundados e sistematizados no decorrer da educação básica.

Ao tratar dos blocos de conteúdos, os PCNS trazem a proposta de associar a EF ao campo da cultura corporal. Essa reflexão aponta para a perspectiva de pensar os conteúdos para além do esporte, já que Soares *et al.* (2012) explicitam que a EF se constitui de diversos conhecimentos, dentre eles, a ginástica, a dança, os jogos, os esportes e outros.

Sobre a espiralação dos conteúdos, Soares *et al.* (2012, p. 64) apontam que é importante aprofundar os conteúdos nas etapas do ensino, de forma a proporcionar que o aluno amplie as referências do pensamento “numa evolução espiralada” e assim possa ser capaz de construir outros conhecimentos.

Em relação ao CBC-MG, a maioria dos professores responderam que conhecem esse documento, principalmente por ser uma proposta utilizada para a construção do planejamento de aulas. Essa análise se confirma a partir das respostas que as professoras Marli, Lúcia e Eunice apresentaram sobre o CBC-MG:

Então, o CBC tem uma proposta bem interessante, porque trabalha os esportes, trabalha lutas, trabalha vários tópicos, vários eixos, são vários eixos temáticos. Eu acho todos importantes, são subdivididos de forma que a gente possa trabalhar alguns a cada bimestre. Eu acho o CBC bem completo. (Professora Marli).

Desde que eu comecei a trabalhar a gente utiliza o CBC. E aí tem para o fundamental e para o médio. Só que o médio precisa aprofundar mais, aprimorar. (Professora Lúcia).

Com relação ao CBC, eu sei que é um documento do estado de Minas Gerais criado para atender as escolas do estado de Minas Gerais com algumas particularidades do estado. É um outro documento que faço consultas esporádicas na hora que eu vou elencar os conteúdos que serão trabalhados. (Professora Eunice).

O relato da professora Marli indica que o CBC-MG é considerado uma proposta importante para a organização e sistematização dos conteúdos das aulas de EF. Além disso, essa docente menciona que a estrutura do documento, por tópicos de conteúdos, contribui para que vários eixos temáticos sejam desenvolvidos no decorrer do ano. A professora Lúcia acrescenta que o CBC contempla conhecimentos para o ensino fundamental e para o médio, explicitando que o documento estabelece critérios de aprofundar e aprimorar os conhecimentos nas etapas da educação básica. Já a professora Eunice explica que a proposta do CBC-MG foi construída com a intenção de atender as demandas das escolas do estado de Minas Gerais.

Ao analisar o CBC-MG, o documento define que o objetivo da proposta é estabelecer um currículo único para todas as escolas estaduais mineira, de forma a determinar os conteúdos que serão ensinados na educação básica. Para a área de EF, o documento apresenta a proposta de trabalhar os conteúdos em quatro eixos temáticos: ginástica, esportes, jogos e brincadeiras, dança e expressões rítmicas. Esses eixos são delimitados por temas e tópicos, que representam os níveis de organização do conhecimento ao longo dos anos escolares.

De acordo com Kunz (2004), a proposição de um programa mínimo pode trazer metodologias de trabalho para o professor de EF, o que implica em selecionar, sistematizar, aprofundar os conteúdos e, conseqüentemente, organizar o seu fazer pedagógico, trazendo avanços para a EF, enquanto componente curricular. No entanto, para que a proposta de um currículo mínimo possa contribuir para os avanços na EF, é necessário que o professor seja capaz de debater, refletir e reorganizar as propostas curriculares em acordo com a realidade escolar.

Nesse contexto, a professora Edna menciona que conhece o CBC e faz uma crítica

quando afirma que alguns conteúdos contemplados no documento não são condizentes com a realidade escolar:

Sim, eu conheço o CBC-MG. O CBC todo mundo já estudou bastante, já tiveram muitos cursos, cada um tem o seu. Inclusive, eu acho que precisava de algumas mudanças, porque o CBC tem alguns tópicos, assim como natação, que tão completamente fora da realidade das escolas estaduais e já está ficando realmente um pouquinho ultrapassado. (Professora Edna).

A partir da fala da professora Edna, pode-se observar que alguns conteúdos não são possíveis de serem trabalhos na realidade da escola, apontando para a necessidade de um documento que se aproxime das necessidades enfrentadas pelos professores nas escolas da rede pública. Considerando esses apontamentos, Gandin e Cruz (2006) criticam o fato de que as ferramentas utilizadas para a elaboração do planejamento são distantes da realidade e por isso se tornam meios ineficientes para a prática pedagógica.

O professor Carlos também afirma que conhece o CBC-MG, mas relatou que não saberia explicar de forma aprofundada sobre o documento. Já o professor Daniel relata conhecer o CBC de outro estado, mas não menciona o CBC-MG.

Dessa forma, torna-se necessário uma maior participação dos professores nos debates em torno das propostas curriculares, para que assim possam propor ideias e apontar as dificuldades encontradas no contexto escolar. Entende-se que incluir os professores das redes públicas no processo de construção dos documentos norteadores pode contribuir para que essas propostas se aproximem da prática pedagógica das escolas, além disso, traz a perspectiva de que o professor possa participar e discutir criticamente sobre os documentos que serão implementados no contexto escolar.

Ainda sobre a implementação dos documentos norteadores, faz-se necessária a proposição de políticas públicas que garantam a formação continuada dos professores e estabeleçam condições de trabalho adequadas para o desenvolvimento dos conteúdos nas aulas de EF.

Outro documento norteador que orienta a construção dos currículos e a prática pedagógica nas escolas é a BNCC. A BNCC é conceituada como um documento normativo que define aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em todos os alunos no decorrer da educação básica. (BRASIL, 2018).

Aos questionar se os professores pesquisados conheciam a BNCC, identificou-se que essa proposta ainda é pouco conhecida pelos docentes, assim como constatado nas falas do professor Carlos e da professora Lúcia:

Ah, sim! Essa questão da BNCC nós não temos muito conhecimento não, embora tenha sido estudada com alguns alunos do EM. Só que eu não tenho muito conhecimento ela não. (Professor Carlos).

Eu conheço pouco, porque eu li no início do ano. E a gente teve reunião como os professores, mas não tivemos capacitação própria. Aí falou que, a partir do ano que vem, o planejamento ia ser feito com base na BNCC. Só que ainda não tivemos capacitação nem aqui na escola e nem fora. (Professora Lúcia).

Conforme a colocação dos professores Carlos e Lúcia, ainda não houve um debate nas escolas sobre o trabalho com a BNCC. A professora Lúcia ainda relata que não houve nenhuma formação continuada para os professores se apropriarem da nova proposta curricular que será utilizada no planejamento das aulas.

Sobre o processo de formação continuada, Rufino e Neto (2016, p. 54) afirmam que a implementação dessa nova proposta educativa está diretamente relacionada “à sua responsabilidade no que corresponde às formas efetivas de estabelecer diálogos coerentes com o âmbito da formação de professores”. Nesse sentido, para que a BNCC seja analisada criticamente, faz-se necessário o aperfeiçoamento e a formação continuada dos professores de EF com estudos e pesquisas que possam subsidiar a apropriação reflexiva em relação ao documento.

A professora Edna também demonstra um conhecimento superficial em relação à BNCC, mas expressa que percebeu uma certa semelhança entre os PCNS e a nova proposta curricular:

A BNCC foi o que eu te falei, eu acho que ela foi muito puxada dos PCNS. Que lá fala muito sobre trabalhar o cidadão, a formação do cidadão como um todo, né! (Professora Edna).

De acordo com a fala supracitada, a professora considera que os PCNS e a BNCC trazem a temática formação do aluno em todos os seus aspectos. Ao analisar esses documentos norteadores, observa-se que ambos abordam a questão de que os conteúdos devem ser desenvolvidos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Darido *et al.* (2001) salientam que a grande contribuição dos PCNS para a EF foi a proposta de trabalhar as dimensões dos conteúdos, de forma que despertou reflexões sobre a prática pedagógica centralizada nos aspectos procedimentais e apontou para a perspectiva de que os valores e conceitos também devem ser ensinados nas práticas corporais.

A proposta das dimensões dos conteúdos também é contemplada na BNCC, que sinaliza as aprendizagens essenciais como o desenvolvimento de conhecimentos relacionados

aos conceitos, procedimentos, atitudes e valores necessários para a formação do aluno nas etapas da educação básica.

A professora Eunice relata que conhece pouco sobre a BNCC e justifica que a proposta foi homologada recentemente. No entanto, considera importante aprofundar e analisar a nova proposta curricular:

Conheço pouco a Base, que foi a nível nacional pelo MEC. Houve um período que teve uma consulta pública em que cheguei dar uma olhada, cheguei a fazer alguns comentários, mas não aprofundi meu estudo nela. Como foi aprovado agora em 2019, pretendo fazer um olhar mais crítico para 2020, quando for sentar para fazer análise dos conteúdos que serão trabalhados no ano de 2020. (Professora Eunice).

A professora supracitada, ao mencionar sobre o processo de criação da BNCC, cita que no período de consulta pública fez algumas considerações na versão preliminar do documento. Sobre a elaboração da BNCC, Moreira *et al.* (2016) criticam o fato de que o documento ao ser disponibilizado para participação da sociedade já se encontrava pronto, não havendo explicação de base teóricas metodológicas que a fundamentasse. Neira (2018) corrobora esses apontamentos ao destacar que o debate em torno da construção da BNCC foi de difícil acesso e que a proposta foi aprovada sem alterações.

Nesse contexto, o poder público, ao elaborar propostas para o ensino, deve possibilitar a participação mais ativa dos professores, de forma que possam debater, opinar e contribuir para a construção de documentos que auxiliem na consolidação de conhecimentos e saberes necessários para a formação crítica do aluno.

A professora Eunice ainda afirma que pretende utilizar a BNCC para selecionar os conteúdos das suas aulas, mas enfatiza que, primeiramente, é necessário analisar de forma mais criteriosa o documento. Essa reflexão em torno da utilização da BNCC é considerada essencial, pois devido aos avanços e retrocessos presente no documento, o professor deve analisá-lo criticamente e refletir sobre as contribuições dessa proposta para o processo de ensino-aprendizagem.

Outro relato importante sobre a BNCC é apontado pelos professores Daniel e Marli, que apesar de conhecerem superficialmente o documento, refletem sobre a inserção da EF na área de linguagens. Assim esses docentes expressam que:

Olha... a EF não ficou muito definida, tanto que no início a gente ficou sabendo que a EF iria ficar fora, né, do EM. Depois teve uma reviravolta e aí achou-se que é importante. A gente da área tá meio que assim sem saber, a gente só sabe que a Educação Física é da área de linguagens. (Professora Marli).

Assim, conheço em parte a BNCC. Não tive acesso ainda ao documento, mas li alguns artigos que falam sobre o processo de construção e o processo de desenvolvimento da BNCC. Eu achei legal o que eles colocam em termos de objetivos e aproximou muito do que eu penso na EF na área de linguagens, expressão corporal, das práticas corporais como linguagem, eu achei bacana essa perspectiva. Só que eu acho que existe uma distância muito grande entre a teoria e a prática do trabalho pedagógico. A gente tem que fazer mediações necessárias para o documento seja usado como parâmetro, como referência para a gente produzir uma matriz e o currículo da EF, é só uma referência. (Professor Daniel).

Em relação às colocações supracitadas, a professora Marli, além de mencionar a inserção da EF na área de linguagens, apresenta certa preocupação em relação a permanência da EF no EM. Na fala dessa professora, percebe-se o grau de importância que foi dado à EF, enquanto componente curricular, no processo de criação da BNCC, já que as discussões iniciais apontavam para a possibilidade de excluí-la da matriz curricular do EM.

Nessa perspectiva, é notória a fragilidade da EF escolar, principalmente no que se refere a sua obrigatoriedade na etapa do EM. A permanência da EF no currículo escolar do EM foi ameaçada pela medida provisória nº746, que restringiu a obrigatoriedade do ensino de Artes e EF apenas à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no EM. Posteriormente, a medida provisória foi convertida na lei n.º 13.415/17, que manteve a obrigatoriedade da EF no EM.

No entanto, defende-se que é importante incluir a EF no EM, pois é na etapa final da educação básica que o aluno poderá aprofundar, aprimorar e reiventar os conhecimentos de forma crítica e autônoma. Para Betti e Zuliani (2002), o ensino da EF no EM é de fundamental importância, pois na adolescência os alunos já desenvolveram o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de análise crítica, permitindo que os aspectos teóricos sejam abordados com mais profundidade. Nesse sentido, a EF no EM pode contribuir para que o aluno usufrua de forma plena da cultura corporal de movimento, aprofundando os conhecimentos necessários para a formação de agentes políticos capazes de propor mudanças em prol de uma sociedade mais democrática.

Como mencionado anteriormente, ambos os professores, Daniel e Marli, comentam sobre o fato da BNCC do EM introduzir a EF na área de Linguagens. O professor Daniel acrescenta que é relevante reconhecer a EF como linguagem, mas que o documento deve ser utilizado apenas como parâmetro para a organização do currículo da EF, pois existe um distanciamento entre a teoria presente nos documentos norteadores e a prática pedagógica nas escolas.

Santos e Fuzii (2019) considera que situar a EF como linguagem é uma maneira de entender esse componente curricular para além de seu caráter meramente biológico, já que

a área de linguagens está estritamente relacionada à compreensão de cultura. Partindo desse pressuposto, associar a linguagem ao campo da cultura aponta para avanços e reflexões na EF, pois os corpos representam diversas culturas e, conseqüentemente, manifestam-se de formas diferentes.

Daólio (1995a) afirma que o corpo é dotado de significações, por isso é necessário que a EF contemple, na prática pedagógica, os aspectos culturais, garantindo uma participação mais efetiva dos alunos através do respeito à diversidade presente nas manifestações da cultura corporal.

O professor Daniel também considera que a BNCC deve ser apenas uma referência para construção da matriz curricular nas escolas e que será necessário fazer mediações no documento para atender as especificidades do trabalho pedagógico no contexto escolar.

A BNCC pode contribuir para que os professores organizem e sistematizem os conteúdos de suas aulas, no entanto será necessário pensar nos documentos como um norte para a construção de propostas pedagógicas na escola, como um guia que requer reflexão. Essas considerações remetem que “a proposta curricular é construída num caminho – não é um lugar, é um caminhar” (KRAMER, 1997 *apud* GRAMORELLI, 2007, p. 21).

Nessa categoria de análise, foi possível perceber que os professores conhecem os documentos norteadores superficialmente. O CBC-MG apresentou-se como a proposta mais conhecida pelos docentes pesquisados e isso pode ser explicado pelo fato desse documento ser utilizado com mais frequência na elaboração do planejamento de aulas.

Também foi possível observar que se faz necessário uma maior inclusão dos docentes das redes públicas nos processos de elaboração de ações políticas que envolvem o ensino, haja vista que muitas propostas curriculares são implementadas nas escolas sem a contribuição dos atores que lidam diretamente com os entraves do contexto escolar.

Além disso, é importante que os professores procurem conhecer os documentos que regulamentam o ensino da EF na escola, pois o processo que envolve o trabalho docente requer formação e reflexão constante sobre o fazer pedagógico, de forma que o docente se transforme em um pesquisador de sua própria prática. Nesse sentido, Rezer e Fensterseifer (2008) salientam que para resgatar a complexidade que envolve a docência na área de EF, é necessária uma prática pedagógica com maior domínio conceitual, na qual o professor reconheça a sua responsabilidade ética, política e profissional na formação humana, assumindo o seu dever de produzir conhecimento e não apenas aplicar conhecimentos que são impostos ou construídos por outros.

Diante dos avanços e retrocessos presentes nos documentos norteadores, acredita-se que, para o professor que se apropriar das propostas de forma crítica, as mesmas podem subsidiar a prática pedagógica e orientar o planejamento e a organização dos conteúdos das aulas de EF , já que existem poucos estudos que tratam da sistematização e complexidade dos conteúdos da cultura corporal a serem ensinados na etapa do EM.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como os professores de EF do EM da cidade de Araçuaí-MG planejam e organizam os conteúdos de suas aulas. A partir do objetivo geral buscou-se: identificar quais as finalidades da EF, enquanto componente curricular, na perspectiva dos professores do EM; analisar as concepções dos professores sobre os documentos norteadores para o ensino de EF e compreender em que medida os documentos norteadores da EF, dentre eles, os PCNS, o CBC-MG e a BNCC, orientam o planejamento dos professores e suas práticas pedagógicas.

Para compreensão da temática abordada, recorreu-se a um embasamento teórico que pudesse subsidiar as discussões do estudo. Nessa perspectiva, abordou-se pontos relevantes sobre a inserção da EF no contexto escolar e a escassez de estudos, principalmente no EM, que tratam sobre a organização dos conteúdos e planejamento de aulas na área de EF. Discutiu-se sobre os avanços e retrocessos dos documentos como um currículo mínimo, destacando que, quando analisados criticamente, apresentam contribuições para corroborar a prática pedagógica dos professores nas escolas.

Com intuito de responder aos objetivos iniciais propostos nesta pesquisa, os dados foram analisados em quatro categorias analíticas: Finalidade da EF na escola; Conteúdos trabalhados na EF no EM; Planejamento e organização dos conteúdos das aulas de EF e Documentos norteadores para o ensino da EF.

Ao analisar a compreensão dos professores entrevistados sobre a finalidade da EF na escola, identificou-se duas vertentes em destaque: a promoção da saúde e a formação crítica dos escolares. A discussão em torno da saúde nas aulas apresenta indícios de uma visão vinculada aos aspectos biológicos. A partir dessa análise, aponta-se para a necessidade dessa temática ser debatida nas aulas de EF de forma ampliada, no diálogo permanente com a cultura e levando em considerações aspectos econômicos, sociais, políticos, dentre outros.

Em relação à finalidade da EF voltada para a formação crítica, apenas um professor aborda de forma específica como esse processo deve ser desenvolvido nas aulas. Dessa maneira, discutiu-se o campo de conhecimento da EF, vinculado à cultura corporal de movimento e articulado às abordagens críticas da EF, defendendo o importante debate do homem no mundo, em que o aluno poderá interpretar e explicar a sua realidade objetiva, agindo criticamente em prol da transformação de uma sociedade mais democrática. Neste sentido, percebe-se que ainda é necessária uma maior compreensão e discussão dos professores de como a EF pode influenciar na formação do aluno enquanto cidadão crítico, já

que apenas um professor exemplifica e aborda de forma aprofundada essa relação.

Sobre os conteúdos trabalhados na EF no EM, o esporte apresenta-se como predominante quando comparado a outros conhecimentos da cultura corporal de movimento. É válido ressaltar que, diante da diversidade de práticas corporais que a EF apresenta, torna-se importante a presença de diferentes conteúdos, visando atender a diversidade cultural dos alunos e ampliar o conhecimento sobre o patrimônio da humanidade no que toca à cultura corporal de movimento. Nesse sentido, acredita-se que um maior número de pesquisas que tratam sobre a sistematização dos conteúdos da EF poderia oferecer subsídios aos docentes das escolas.

Apesar dos professores ofertarem aos alunos a vivência de modalidades esportivas como futebol, futsal, handebol, peteca, basquete e vôlei e não se restringirem ao ensino de apenas uma modalidade, observa-se que, dentre os seis participantes da pesquisa, apenas dois mencionam desenvolver o esporte em uma perspectiva de transformação pedagógica. Esses professores problematizam esse conteúdo como fenômeno sociocultural, possibilitando o debate em torno de conhecimentos nos quais os alunos possam analisar criticamente os princípios de eficiência, padronização da técnica e de rendimento, valorizados pela instituição esportiva na sociedade capitalista.

A partir da análise, percebeu-se que o esporte ainda precisa ser problematizado pelos professores na escola, de forma a promover uma reflexão constante entre as práticas hegemônicas na sociedade e os princípios educativos que privilegiam a participação, o respeito e a corporeidade, de forma a promover o entendimento crítico do aluno em relação ao conteúdo. Assim, cabe à escola (e ao professor) desenvolver seus próprios códigos para o ensino do esporte em uma vertente crítica e transformadora.

No que se refere ao planejamento e à organização dos conteúdos, constatou-se que a maioria dos professores realiza periodicamente o planejamento de aulas. Nesse sentido, considera-se importante essa construção periódica dos professores, pois é através dessa ferramenta que o professor orienta a sua prática e analisa as dificuldades que ainda precisam ser superadas no processo de ensino-aprendizagem.

Também foi possível observar que dois docentes pesquisados elaboram o mesmo planejamento para as turmas do 1º, 2º e 3º anos do EM, não havendo um aprofundamento dos conhecimentos durante as etapas escolares. A partir dessa ideia, destaca-se que um dos princípios basilares do trato do conhecimento é de que os conteúdos sejam aprofundados e sistematizados no decorrer das etapas escolares, oferecendo subsídios para que o aluno amplie as referências e as formas de ver o mesmo conteúdo. Dessa forma, um maior número de

pesquisas que tratem sobre a temática da sistematização dos conteúdos nas aulas poderia oferecer princípios de organização e aprofundamento dos mesmos, favorecendo o professor e sua prática pedagógica.

Tendo em vista os documentos norteadores para o ensino da EF, buscou-se compreender em que medida os professores recorrem a esses documentos para orientar o planejamento e a prática pedagógica. Nesse sentido, o CBC-MG é considerado como uma das principais referências de orientação do trabalho pedagógico. A maioria dos professores menciona sobre a importância de existir um documento para nortear a prática e salientam que é preciso adequar as propostas de acordo com a realidade objetiva de cada escola. Esses docentes reconhecem o CBC-MG como um caminho para a organização dos conteúdos e não como algo estático e engessado. Dessa forma, adequar os documentos norteadores de acordo com a realidade concreta de trabalho, torna-se algo imprescindível. Em relação aos PCNS, dois professores mencionam que o utiliza para organizar e sistematizar os conteúdos de suas aulas.

Um ponto importante a ressaltar é que, apesar da maioria dos professores utilizarem o CBC-MG para o planejamento, ainda se observa, na organização das aulas, a ênfase do ensino centrado no esporte. Acredita-se que essa questão pode estar alinhada às afinidades e domínios técnicos dos professores. Assim, compreende-se que, para ensinar os conteúdos da cultura corporal de movimento, não é necessário dominar os gestos técnicos de forma padronizada, mas é preciso compreendê-los e conhecê-los. Nessa perspectiva, o professor pode lançar mão de metodologias que trabalham os esportes, as lutas, as danças, os jogos, a ginástica e outros de forma colaborativa, proporcionando o acesso à diversidade e valorizando as habilidades e a criatividade dos escolares.

Sobre a concepção dos professores quanto aos documentos norteadores, o CBC-MG apresenta-se como o documento mais conhecido, pois é utilizado como referência para a construção dos currículos das escolas do estado de Minas Gerais. Sobre os PCNS e a BNCC, os professores mencionam que os conhecem superficialmente. No entanto, alguns entrevistados apontam os avanços dessas propostas para a o ensino da EF no EM, destacando a espiralização dos conteúdos, abordada nos PCNS, e o fato da EF ser tratada como linguagem, na BNCC.

O conhecimento superficial dos professores em relação aos documentos norteadores, leva à reflexão sobre dois pontos. Um deles é a necessidade dos docentes, que atuam nas escolas, conquistarem novos espaços de reflexões, de forma a colaborar na elaboração de propostas pedagógicas, assim como em futuros documentos norteadores. Esse

diálogo pode contribuir para que as ações políticas, que envolvem o ensino, se aproximem das necessidades e dos entraves encontrados pelos professores na realidade da escola.

Outro ponto refere-se à apropriação dos professores quanto aos documentos norteadores, fato que está diretamente relacionado ao processo de formação continuada. Nesse contexto, acredita-se que os programas de incentivo à formação de professores podem oferecer momentos de conhecimento e de reflexão acerca das contribuições dessas propostas para o processo de ensino-aprendizagem. Para além do aperfeiçoamento profissional, também é necessário o investimento governamental para melhorar o ambiente de trabalho em que os docentes estão inseridos, de forma a criar condições para a efetivação dos conteúdos nas escolas. Além disso, é importante que o professor, como pesquisador, busque conhecer os documentos que regulamentam o ensino da EF, pois o trabalho docente requer reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Tendo em vista os limites dos instrumentos da pesquisa, emergiram questionamentos sobre o processo de implementação e apropriação da BNCC nas escolas, como também as contribuições efetivas desse documento para a prática pedagógica dos professores de EF, levantando a necessidade de estudos futuros que venham analisar essa temática. Por fim, espera-se que este estudo contribua para reflexões sobre a EF no EM e incentive outras produções referente a essa importante etapa de formação básica.

REFERÊNCIAS

ANPED. Declaração do fórum dos cursos de formação de professores das universidades públicas paulistas. Campinas, SP: UNICAMP, USP e UNESP, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/declaracao-do-forum-dos-cursos-de-formacao-de-professores-das-estaduais-paulistas-sobre-bncc>. Acesso em: 04 nov. 2019.

AZEVEDO, S. E.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. **Revista Kinein**, [S. l.], v. 1. n. 1, 2000. Disponível em: <http://kinein.sites.ufsc.br/edit01/artigo2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1977.

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. A educação física no ensino médio: relevante ou irrelevante? **Revista Leonardo Pós**, Blumenau, v. 1, n. 3, p. 15-20, 2003.

BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **As propostas curriculares oficiais**: análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

BELTRÃO, J. A. A. Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, 2014. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41801/28928>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 25 - 31, 1999. Disponível em: <http://files.cursoeducacaofisica.webnode.com/200000088-60238611e0/ESPORTE%20NA%20ESCOLA%20-%20IRENE%20RANGEL.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v.1, n. 1, p. 73- 81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 20 ma. 2019.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e educação física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 28, e2855, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552017000100203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2019.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BOSSLE, F. Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2635/1261>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 89-107, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6877>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 292 p.

BRASIL. [Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho de Educação Básica]. **Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC; CNE; CEB. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 14 ago. 2020.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica]. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica]. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. [Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental]. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. [Ministério da Educação]. Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 114, Seção 1, p. 16, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em jun. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 69.450 de 1 de novembro 1971**. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea C do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia

para Assuntos Jurídicos. 1971. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10328.htm. Acesso em: 29 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**: documento Básico 2000. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz referência para o Enem 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1961.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1996.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “o que não pode ser que não é, o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.). **A**

Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 309- 333.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em 15 ago. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, W. R. Educação física no ensino médio: subsídios para um projeto crítico e inovador. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3, p.740-740, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2902/2546>. Acesso em: 18 set. 2019.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4098>. Acesso em: 30 out. 2019.

DAÓLIO, J. **A cultura da/na Educação Física**. 2002. 112 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995a.

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

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura:** polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

DAÓLIO, J. Por uma educação física plural. **Motriz**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 134-136, 1995b. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Jocimar.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v.20, n.1, p. 58-66, 1998. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/apresentacao-analise-das-principais-abordagens-educacao-fisica-escolar.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

DARIDO, S. C. **Cadernos de Formação:** Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, 176 p.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola** – questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. **Parâmetros Curriculares Nacionais mais Ensino Médio:** orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2002.

DARIDO, S. C. Temas Transversais e a Educação Física escolar. *In*: DARIDO, S. C. (Org.). **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 76-89.

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

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

DARIDO, S.C. *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20n1%20artigo2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991 *apud* SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 277-287, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/58567/61588>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: taferas da educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, [s. v.], n. 8, p. 91-102, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FAGGION, C. A. A prática docente dos professores de Educação Física no Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul Ensino Médio das escolas públicas de Caxias do Sul. **Do Corpo: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2306/1369>. Acesso em 15 ago. 2019.

FARIA FILHO, L. M.; VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história dos tempos escolares em Minas Gerais. *In*: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (Orgs.). **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Edusp, 2001, p. 117-136.

FONSECA, D. N. *et al.* A educação física escolar na área das linguagens: aspectos curriculares, legislativos e pedagógicos. **Cenários**, Porto Alegre, n.11, v. 1, 2015.

FONSECA, J. Z. B. O professor de Língua Portuguesa e as decisões curriculares: um caso de automia? **Eutomia**, v. 1, n. 8, p. 366-377, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1058/825>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, E. S. **Educação Física e conhecimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1999. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação Como Prática Corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GALLARDO, J. S. P *et al.* **Didática da Educação Física: a criança em movimento**. Jogo, prazer e transformação. São Paulo: Editora FTD, 1998.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 8º ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula**. Petrópolis: VOZES, 2006.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GHILARDI, R. Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática. **Motriz**, [S. l.], v. 4, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6575>. Acesso em: 15 ago. 2019.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EFE I. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/download/929/539>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GRAMORELLI, L. C. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação.) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA M. G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6863>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GUEDES, D. P. **Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar**. **Motriz**, [S. l.], v.5, n.1, p.10-15, 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em 15 ago. 2019.

GUEDES, D. P; GUEDES, J. E. R. P. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. 10, v. 2, p. 99-112, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138523>. Acesso em 15 jul. 2020.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2001. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/22.%20TEXTOS%20PEDAG%20D3GICOS.pdf>.

IMPOLCETTO, F. M. *et al.* Educação física no ensino fundamental e médio: a sistematização dos conteúdos na perspectiva de docentes universitários sistematização dos conteúdos da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 89-109, 2007. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1285>. Acesso em: 20 jan. 2020.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Possibilidades para a sistematização do voleibol na Educação Física escolar. **Revista Bras. de Ciência e Movimento**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 90-100, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/2773>. Acesso em: 15 ago. 2020.

KRAMER, S. **Subsídios para uma leitura crítica**. In: Educação e Sociedade, Ano XVIII, n. 60, 1997 *apud* GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KUNZ, E. Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde. In: BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. (Orgs.). **A saúde em debate na Educação Física**. v. 3. Ilhéus: Editus, 2007.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZAROTTI FILHO, A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 2013.

LIMA, F. M.; DINIS, N. F. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, Paraná, v. 7, n. 1, p. 243-252, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/limadinis.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

LIMA, M. E.; GRAMORELLI, L. C. Política, economia e sociedade: reflexos sobre o projeto educativo da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. p. 31-62.

LOPES, A. C.; MACEDO E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, M. R. S. *et al.* Prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 27, e2748, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552016000100144&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino de ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 171-186, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/94>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MARCELLINO, N. C. *et al.* O conceito de lazer nas concepções da Educação Física escolar - o dito e o não dito. *In*: XII Congresso brasileiro de ciências do esporte, 2001, Caxambu. **Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Caxambu: CBCE, 2001, p. 1-9.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: Construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000. p. 14-17.

MEDEIROS, M. **Didática do Esporte**. *In*: Ministério do Esporte. Dimensões Pedagógicas do Esporte. Brasília: Unb/CEAD, 2004.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo Ensino Médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86- 96, 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/753/756>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAS GERAIS. [Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais]. **Conteúdo Básico Comum – Educação Física**. Educação Básica - Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Revista educação e realidade**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 9-21, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71637>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOREIRA, L. R. *et al.* Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p61>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio**. Campinas: Papyrus, 2010 *apud* RUFINO, L. G. B *et al.* Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S353-S369, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2138>. Acesso em: 15 fev. 2019.

NAHAS, V. M. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 4ª edição. Londrina: Midiograf, 2006.

NEIRA, M. G. *et al.* A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Científica**, São Paulo, n. 41, [s. v.], p. 31-44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6807>. Acesso em: 30 jun. 2019.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892018000300215&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2020.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/38103>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016 *apud* SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Revista horizontes**, v. 36, n. 1, p.105-118, 2018.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal-Crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NOGUEIRA, J. **Do movimento ao verbo – Desenvolvimento cognitivo e ação corporal**. São Paulo. Editora Annablume, 2008.

NOGUEIRA, M. S.; RODRIGUES, A. M. S. Meninos, meninas ou todo mundo junto? A questão do gênero nas aulas de educação física nas escolas da região sudeste da rede pública municipal de Teresina. *In: III Encontro de Educação Física e Áreas Afins. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Física (NEPEF) / Departamento de Educação Física UFPI, ANAIS*, Teresina, p.1-6, out.2008.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física Escolar. *In: VIEIRA, J. L. L. (Org). Educação Física e Esportes: estudos e proposições*. Maringá: EDUEM, 2004, p. 25-55.

OLIVEIRA, C.O; DAÓLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 149-167, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/8279>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PACHECO, J. A. *et al. Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, F. M. *A educação física na construção da base nacional comum curricular: consensos, disputas e implicações pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. L. A Educação Física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. *Horizontes - Revista de Educação, [S.l.]*, v. 4, n. 8, p. 99-114, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5745>. Acesso em: 15 ago. 2020.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, I. C. A. *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 2, p.156-167, 2008. Disponível: http://www.saosebastiao.sp.gov.br/ef/pages/cultura/esportes/esportes_coletivos/Leituras/Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20e%20Multiculturalismo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. *Pensar a prática, [S. l.]*, v. 11, n. 3, p. 319-329, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/4960>. Acesso: 15 ago. 2019.

RIBEIRO, V. M. B. A construção do conhecimento, currículo e a escola básica. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, p. 68-72, 1993. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1892/1863>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ROCHA JÚNIOR, C. P. A organização do campo da Educação Física: considerações sobre o debate. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 69-78, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9061>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3 p.167-178, 2005. Disponível em: <https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

RUFINO, L. G. B. *et al.* Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. S353-S369, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2138>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTANA, C. H. G. **Ginástica para todos**. Dialeto, São Paulo, v.1. Latin American Documentary, 2007.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 159-177.

SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. A educação física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/4127/2307>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, E.R.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; DELCONTI, W. L. Instrumentalização dos conteúdos da ginástica a partir dos elementos articuladores. *In*: **Simpósio de ginástica: formação e intervenção formação em foco**. Maringá: UEM/CCS/DEF, 2008. p.97-100.

SANTOS, F.; MARCON, D.; TRENTIN, D. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 571-580, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2019.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/aba6/8dd89c4b75f1dddb0db4f7dc567d0614eee8.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHAFRANSKI, M. D. Educação não-formal e alfabetização de adultos: um relato de

experiência. **Revista Conexão UEPG**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3829/2708>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SILVEIRA, D. T; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In. GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular...? Isso é história? Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA, E. **Ginástica Geral**: Uma Área do Conhecimento da Educação Física. 1997. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

TARDIF, M. A. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TENÓRIO, K. M. R. *et al.* Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 542-556, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742012000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 ago. 2019.

TORRES, J. C.; XAVIER, K. Parâmetros curriculares nacionais: novo paradigma para a formação do professor e da prática docente em educação física? **Eccos Revista Científica**, São Paulo, [s v.], n. 37, p. 197-214, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111012.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n.48, p. 30-51, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em; 15 ago. 2019.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - um diálogo com Valter Bracht. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 15 ago. 2019.

VARGAS, C. P. **Teoria e política curricular de Educação Física**: a conformação dos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais. 2017. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, [s. v.], n. 28, p. 24-36, 2005.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2019.

ZIBAS, D. M. L. **A Reforma do ensino médio**: lições que vêm da Espanha. 1999.

[Apresentado na 22ª Reunião da ANPEd, setembro, Caxambu]. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbedigital/RBDE12_07_DAGMAR_M_L_ZIBAS.pdf.

Acesso em: 10 fev. 2020.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO PARA USO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente (UFVJM), conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa **A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: o que nos dizem os professores do Ensino Médio?** Coordenado pelos pesquisadores professora Dra. Cláudia Mara Niquini e pela mestrande Gilmara Gonçalves Santos, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

Araçuaí, _____ de _____ de 2019.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: o que nos dizem os professores do Ensino Médio?

A presente pesquisa será desenvolvida pela mestranda Gilmar Gonçalves Santos, sob a orientação da Profa. Dr^a Cláudia Mara Niquini do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o coordenador, com a pesquisadora e com a UFVJM, ou com a UFMG.

O objetivo principal deste projeto é analisar de que forma os professores de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas da zona urbana da cidade de Araçuaí-MG organizam os conteúdos no seu planejamento e na sua prática pedagógica e os objetivos específicos são: Identificar quais são os conteúdos contemplados nas aulas de Educação Física por professores do Ensino Médio das escolas públicas da zona urbana da cidade de Araçuaí-MG; compreender em que medida os documentos norteadores da Educação Física orientam o planejamento e a prática pedagógica e analisar o conhecimento e o entendimento dos professores sobre os documentos norteadores para o ensino de Educação Física.

Caso decida aceitar o convite, sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada, cujo tempo será de aproximadamente duas horas. As perguntas relacionam-se à organização dos conteúdos de Educação Física pelos professores do Ensino Médio de escolas públicas da zona urbana da cidade de Araçuaí-MG para o planejamento de suas aulas.

As entrevistas, principal instrumento de produção de dados desta investigação, obedecerão aos seguintes critérios: 1) serão agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, em dia e horários pré-definidos; 2) serão realizadas em uma sala reservada no sentido de manter a privacidade do entrevistado; 3) serão gravadas em áudio, e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora na íntegra para facilitar o entendimento das respostas, bem como, para evitar interpretações equivocadas; 4) em respeito aos entrevistados que não aceitarem a gravação por áudio, serão realizadas anotações em um diário de campo, para posterior análise; 5) serão realizadas entrevistas individuais. Após a entrevista, será iniciada a etapa de análise e interpretação dos dados.

O risco relacionado com sua participação nesta pesquisa é mínimo, os participantes da pesquisa não serão identificados, no entanto, os mesmos ao fazerem a leitura da pesquisa poderão se reconhecer em alguma de suas falas apresentadas, sendo este um risco, não obstante, de forma alguma haverá algum tipo de identificação. No intuito de minimizar tal situação os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados na entrevista e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo da sua identificação. Ademais você poderá a qualquer momento optar em não responder à(s) pergunta(s).

Os benefícios relacionados com a sua participação nesta pesquisa é o de fornecer suporte teórico que possibilite contribuir para reflexão e proposições para a Educação Física no ensino médio.

As informações obtidas por meio da sua participação não serão compartilhadas com terceiros. Entretanto, os resultados e análises desta pesquisa, sempre garantindo anonimato do participante, poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, seguindo os princípios da confidencialidade e sigilo.

A sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não há previsão de despesas por parte dos pesquisadores e não está prevista indenização pela participação na pesquisa, mas se em qualquer momento você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Desta forma, eu _____,

RG: _____, CPF: _____, concordo em participar,

voluntariamente, da pesquisa: **A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: o que nos dizem os professores do Ensino Médio?**,

desenvolvida pela mestrandia Gilmara Gonçalves Santos, discente do Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação da UFVJM, *Campus JK* - Diamantina, sob a orientação da professora Dra. Cláudia Mara Niquini

Pesquisadores:

Gilmara Gonçalves Santos

Endereço: Rua Vera Cruz, nº 84, Dona Gregória. CEP: 39403-039 Montes Claros –MG.

Telefone: (38) 991702957- Email: Gilmara.santos@ifnmg.edu.br

Dra Cláudia Mara Niquini

Endereço: UFVJM – Campus JK. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba

Diamantina – MG. Mestrado em Educação / PPGEd – Sala 17 do Prédio 2. Email: claudianiquini@ufvjm.edu.br.

Informações – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

Endereço: UFVJM – Campus JK. Rodovia MGT 367 – Km 583, nº 5.000 – Alto da Jacuba
Diamantina – MG / CEP 39100-000 / Sala 17 do Prédio 2. Telefones: (38) 3532-1261; (38)
3532-1253. Email: secretaria.ppgde@ufvjm.edu.br.

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM.

Coordenador: Profa. Simone Gomes Dias de Oliveira.

Vice-Coordenadora: Raquel Schwenck de Mello Viana

Secretária: Leila Adriana Gaudêncio Sousa

Tel: 55 xx (38) 3532-1240 e 3532-1200 Ramal 1240 / Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br

Endereço: Campus JK – Rodovia MGT 367 – Km 583 – nº 5000 – Alto da Jacuba
Diamantina – MG / CEP 39100-000 / Tel. (38)3532-1200.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÍTULO: A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA : o que nos dizem os professores do Ensino Médio?

PESQUISADORA: Gilmara Gonçalves Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES

A entrevista a seguir visa compreender como os professores de Educação Física do Ensino Médio das escolas públicas da zona urbana da cidade de Araçuaí-MG planejam e organizam os conteúdos de suas aulas. Peço tranquilidade e colaboração nas respostas a seguir.

Entrevista Nº.: _____
 Nome do (a) Colaborador (a): _____
 Graduação/ Ano de Conclusão: _____
 Pós-Graduação/ Ano de Conclusão: _____
 Doutorado/ Ano de conclusão: _____
 Mestrado/ Ano de conclusão: _____
 Tempo de Trabalho Docente: _____
 Turmas na escola: _____
 Regime de trabalho: _____
 Número de horas/aulas semanais: _____
 Data da Entrevista: ___ / ___ / ___ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____
 Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

- 1) Tendo em vista sua experiência como professora da educação básica, qual, na sua opinião, é a finalidade da Educação Física enquanto componente curricular?
- 2) Para você, o que deve ser ensinado/aprendido nas aulas de EFI?
- 3) Como você planeja as suas aulas? O que você define como importante no planejamento das suas aulas?

4) Agora, de uma maneira mais específica, como você organiza os conteúdos das aulas de Educação Física ao longo do ano letivo? Você planeja por semestre? Ou bimestre? Trimestre? Você trabalha por blocos de conteúdos? Por exemplo, uma unidade didática sobre esportes? Dança? Você negocia sobre os conteúdos a serem oferecidos? Como? Você poderia nos dar um exemplo?

5) A sua formação em Educação Física interfere nas escolhas dos conteúdos a serem dados em suas aulas? Como?

6) Você conhece os PCN's de Educação Física? Poderia falar sobre ele.

7) Você conhece o CBC? Poderia falar sobre ele.

8) Você conhece a BNCC? Poderia falar sobre ele.

9) Você utiliza algum dos documentos citados acima no planejamento de suas aulas? Se sim, quais e como? Se não, por quê?

10) Ao longo dos anos na docência, quais as formas de organização/planejamento das aulas você mais utiliza? O que, na sua opinião, funciona ou não? Você poderia nos exemplificar?

11) Para finalizar, você poderia nos dizer como é dar aulas para os estudantes do Ensino Médio? Quais são as vantagens e os desafios do professor nesta etapa de escolarização?

