UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Samuel Nascimento de Araújo

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA ESCOLA E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO DA ESCOLA: Uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar

Porto Alegre

2016

Samuel Nascimento de Araújo

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA ESCOLA E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO DA ESCOLA: Uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle.

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Araújo, Samuel Nascimento de
Cultura Corporal de Movimento na escola e Cultura Corporal de Movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar / Samuel Nascimento de Araújo. -- 2016.
198 f.

Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Física. 2. Etnografia. 3. Conteúdos de Ensino. 4. Ensino Fundamental e Médio. 5. Monocultura Esportiva. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Samuel Nascimento De Araújo

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA ESCOLA E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO DA ESCOLA: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da educação física escolar

Conceito final: .....

Aprovado em..... de ..... de .....

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Marco Paulo Stigger – PPGCMH/UFRGS

_____

Profª. Dra. Janice Zarpelon Mazo – PPGCMH/UFRGS

_____

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição – CAP/UFSC

_____

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – PPGCMH/UFRGS

Aos meus pais, que mesmo sem terem acessado a educação formal, sempre lutaram e acreditaram que a mesma pudesse mudar a vida das pessoas, por terem feito de suas vidas um meio para que os filhos tivessem acesso à educação. Apesar de serem pessoas simples e humildes souberam nos dar lições de ética, respeito e cidadania.

Obrigado pelo grande exemplo.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à cooperação, compreensão e incentivo de um grande número de pessoas que me apoiaram, estimularam e contribuíram para que pudesse progredir intelectual e profissionalmente concluindo esta importante etapa em minha vida.

Agradeço à Caroline, esposa e companheira, que sempre tem me apoiado e incentivado na trajetória acadêmica e profissional, e que me deixa muito feliz ao gestar nosso bebê, amo você, e também à Nicoli, filha muito amada, que tem me motivado e enchido de orgulho. O Pai te ama.

À minha irmã Grazi, apoiadora e torcedora particular, agradeço pelos momentos de aprendizagem e afeto, bem como aos meus afilhados Kristofer, João e Maria Eduarda que me enchem de afeto e carinho nas nossas brincadeiras de finais de semana. Ao Paulo, Rodrigo, Miriam, Adriano pela parceria e incentivos na caminhada acadêmica, e também aos meus tios Jorge e João, por desde cedo mostrarem o valor da educação, a qual eles não foram privilegiados. Agradeço pelos incentivos e parceria de futebol de final de semana.

À Marli e Ari, que durante dois anos me hospedaram em sua residência, deixando muitas vezes de fazer coisas particulares para me darem suporte, agradeço pelos momentos de descontração e pela amizade. Muito obrigado pelo carinho e atenção.

Ao meu orientador Fabiano Bossle minha gratidão muito especial pela oportunidade, confiança, estímulo e paciência demonstradas ao longo deste estudo. Em especial pelos momentos com a “pedreragem”, e pelos grandes exemplos. Obrigado professor!

Aos colegas do grupo de pesquisa DIMEEF: Denise Fonseca, Leandro Rocha, Tiago Medeiros, Gabriel Goulart, Jacqueline Zilberstein, Camila Medeiros, Luciana Nunes, Marcio Coelho, Lucas Cruz, Lucas Skolaude, Francisco Goldshmith, Karine Muller, pelas contribuições no projeto e pelas aprendizagens enquanto grupo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, pelos intensos momentos de aprendizagens.

A Capes, obrigado.

“Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”. (FREIRE, 2010)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. NATUREZA DO ESTUDO: Dissertação de Mestrado.

2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3. UNIDADE: Escola de Educação Física.

4. PROGRAMA: Ciências do Movimento Humano.

5. LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

6. TEMA: Conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física.

7. TÍTULO DO ESTUDO: Cultura Corporal de Movimento na escola e Cultura Corporal de Movimento da escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar.

8. PROBLEMA DE PESQUISA: Como os professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de Guarani das Missões (RS) constroem o processo de seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física?

9. QUESTÕES DE PESQUISA:

- Como ocorre o processo de seleção dos conteúdos de ensino da EFI na escola onde a pesquisa foi realizada?
- Quais elementos são relevantes no processo de escolha do que será ensinado nas aulas de EFI?

10. OBJETIVO GERAL: compreender o processo de seleção dos conteúdos de ensino constituído pelos professores de Educação Física em suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de ensino de Guarani das Missões (RS).

11. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Descrever o processo de definição dos conteúdos de ensino construídos pelos professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio de uma Escola da Rede Pública Estadual de Guarani das Missões (RS).
- Analisar os elementos da cultura docente particular dos PEFI que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio que configuram o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de ensino nas aulas de EFI.
- Identificar como ocorre a inclusão de saberes que circulam na cultura corporal de movimento da comunidade de Guarani das Missões (RS).

RESUMO

O presente estudo é uma etnografia que visa compreender o processo de seleção de conteúdos construídos pelos professores de educação física, em suas aulas, no Ensino Fundamental e Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Município de Guarani das Missões (RS). O problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: ***Como os professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de Guarani das Missões (RS) constroem o processo de seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física?*** Deste modo, propõe-se descrever o processo de definição dos conteúdos de ensino construídos pelos professores nos níveis de EF e EM, analisando os elementos da cultura docente, particularmente destes professores, que configuram o processo ensino-aprendizagem destes conteúdos e, ainda, identificar como ocorre a inclusão de saberes que circulam na cultura corporal local e de que forma eles são tematizados nas aulas de Educação Física Escolar. O trabalho de campo teve duração de dez meses de contato com a realidade pesquisada, visando profundidade nas interpretações a partir da utilização de instrumentos de coleta tanto das informações como da observação participante, os diálogos, os diários de campo e a análise de documentos, bem como, a realização de entrevistas em profundidade com os professores, participantes centrais da pesquisa, e da coordenação pedagógica da escola, participantes considerados privilegiados. Quanto à interpretação das informações, optou-se em organizá-las posterior a descrição do campo. Esta intepretação teve duas categorias centrais, a concepção de Educação Física e de professor de Educação Física, tratando do processo de formação dos docentes e suas trajetórias ainda anteriores a sua formação, e que de certo modo, acabam por influenciar suas práticas pedagógicas no espaço escolar. E ainda o currículo e autonomia que os professores possuem ao selecionar os conteúdos de ensino, bem como a representação do gosto social por uma modalidade específica, o futsal. A segunda trata diretamente da monocultura esportiva, de como o futsal ganha notoriedade na escola e nas competições em que os estudantes participam. Aborda ainda uma perspectiva de que o espaço escolar é considerado o local para a formação de atletas. Tendo esta lógica esportivista nas aulas de Educação Física escolar tratamos ainda de relacionar a monocultura esportiva em um contexto plural onde diversas oportunidades são manifestadas e apenas uma ganha aspecto de centralidade. Tratou-se do tema “esporte” com outro olhar, ou seja, com um viés plural e crítico que seja possível de superar a ideia de reprodução e esportivização no contexto escolar. Conclui-se com a ideia de que os conteúdos a serem trabalhados durante as aulas são definidos pelos estudantes. Não se trata de localizar uma perspectiva crítica e reflexiva, os estudantes são o centro, e não havendo posicionamento do professor sobre o que ensinar aos estudantes, seus interesses e práticas corporais compartilhadas na cultura não-escolar adquirem caráter hegemônico nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Conteúdos de ensino. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Etnografia. Educação Física.

ABSTRACT

The present study is an ethnography that aims to understand the process of selection of content built by physical education teachers in their classes in primary and secondary education in a school of the State System of Education, in Guarani das Missões (RS).The research problem was formulated as follows: How physical education teachers who work with the elementary and high school in a public school in Guarani das Missões (RS) build the process of selection of content on physical education classes? So I propose to describe the process of defining the educational content built by teachers in the levels of primary and secondary education, analyzing the elements of particular teaching culture of these teachers who make up the teaching and learning of these contents and also identify how It is the inclusion of knowledge circulating in the local body culture and how, as they are thematized in physical education classes. Fieldwork lasted ten months of contact with the research reality, aiming depth interpretations, based on the use of collection instruments as information such as participant observation, the dialogues, the field diaries and analysis of documents, as well as, conducting in-depth interviews with teachers, participating central research and pedagogical coordination of school, participants considered privileged. The analysis of the information, I decided to organize it after the description of the field. This Interpretation prompted two main categories: first,the design of physical education and teaching, dealing with the formation process thereof, as well as its even earlier trajectories their training, and that in some way influence their pedagogical practices at school. And yet the curriculum and autonomy that teachers have to select the educational content as well as the representation of social taste for a specific sport, futsal. The second comes from directly sporting monoculture, how futsal gained notoriety in school and in competitions which students participate. It also addresses a perspective that the school is still the site for the training of athletes. Taking this logic as sport, in Physical Education classes, we deal still to relate sport monoculture in a plural context where many opportunities are manifested and only one win aspect of centrality. I approach the topic "sport" with another look, or with a plural and critical bias that is possible to overcome the idea of reproduction and sportivization in the school context. I conclude with the idea that the contents to be worked during the classes are defined by the students. This is not to find a critical and reflective perspective, students are the center, and no teacher's position on what to teach students from their interests and bodily practices shared in non- school culture acquire hegemonic character in class Physical Education.

Keywords: Teaching Content. Elementary School. High school. Ethnography. PE(Physical Education).

LISTA DE ABREVIATURAS

CMD – Conselho Municipal de Desportos.

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DIMEEF – Grupo de Pesquisa em Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física.

EFI – Educação Física.

ESEF – Escola de Educação Física.

JERG's – Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PEFI – Professores de Educação Física.

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta.

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos artigos selecionados 41
Quadro 2 – Horário de Observações 63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **13**

1 O CONTEÚDO COMO REPRESENTAÇÃO DE UMA CULTURA HEGEMÔNICA NO ESPAÇO ESCOLAR **18**
1.1 CONTEÚDOS: UMA BREVE DEFINIÇÃO 18
1.2 A HEGEMONIA DA CULTURA DOMINANTE 24
1.3 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 25
1.3.1 A Educação Física no Ensino Fundamental **29**
1.3.2 A Educação Física no Ensino Médio **32**
1.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA PROPOSTA LIÇÕES DO RIO GRANDE 37
1.5 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA 21 SOBRE OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 38
1.5.1 O caminho metodológico do estudo de revisão, organização e tipificação dos conteúdos **40**
1.5.2 Discutindo os conteúdos a partir artigos selecionados **44**
1.5.3 Propostas de ensino descontextualizadas e a continuidade do mesmo problema **52**
1.5.4 Os conteúdos numa perspectiva plural, multicultural e crítica **55**

2 ETNOGRAFIA **58**
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS 59
2.2 DESVENDANDO O CAMPO DE ESTUDO PELO OLHAR ETNOGRÁFICO 61

3 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO DE ESTUDO **74**
3.1 REPRESENTAÇÕES DO ESPORTE E LAZER NA CIDADE 75
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA 77
3.2.1 Professor Marcos **80**
3.2.2 Professora Amélia **81**
3.2.3 Professor Pedro **82**
3.3 A CULTURA ESCOLAR, A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS REPRESENTAÇÕES 83
3.4 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS EM EFI 89
3.5 EFI “ENTRE O QUE VAI AO PAPEL E AS AULAS DE EFI” 95
3.6 A DICOTOMIA TEORIA X PRÁTICA: ENTRE O CASTIGO E A RECOMPENSA 109

4 ENTRE CULTURA E CULTURAS E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A SELEÇÃO DE CONTEUDOS DE ENSINO **114**
4.1 A CULTURA DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE EFI E PEFI 115
4.1.1 **Os percursos e a formação dos PEFI** 117
4.1.2 A EFI no currículo **120**
4.1.3 O caráter utilitarista da EFI **124**
4.1.4 “Rachão”: o tempero ao gosto dos estudantes **126**
4.1.5 A autonomia dos PEFI **129**
4.2 MONOCULTURA ESPORTIVA: O FUTSAL 131
4.2.1 A cultura do futsal transportada para dentro da escola **139**
4.2.2 A representação das competições no contexto escolar **141**
4.2.3 A Educação Física escolar como “fábrica de campeões” **145**

4.2.4 A monocultura no seio da pluralidade 147
4.2.5 O esporte sob novas perspectivas 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS 153

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 158

APÊNDICES 171
APÊNDICE 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO 172
APÊNDICE 2: CARTA DE ANUÊNCIA 173
APÊNDICE 3: AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO 174
APÊNDICE 4: TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 175
APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES 179
APÊNDICE 7: ROTEIRO ENTREVISTA COM ESTUDANTES 180
APÊNDICE 8: ROTEIRO ENTREVISTA COM SUPERVISOR ESCOLAR 181
APÊNDICE 10: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA 186

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano foi produzida a partir da realização de uma etnografia em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, mais especificamente, no Município de Guarani das Missões. A etnografia realizada tratou de interpretar a seleção de conteúdos dos professores de Educação Física de uma escola, que acolhe os estudantes nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. O objeto de estudo da etnografia, portanto, é a seleção dos conteúdos, do que é ensinado no universo particular desta escola, localizada neste município, com este grupo de professores – de Educação Física – e com um grupo singular de estudantes.

A definição sobre o que é ensinado ou não na escola é o que entende-se por seleção de conteúdos. Este processo se configura de maneira significativa à luz do que está exposto nos Marcos Legais e do que é entendido como relevante na cultura escolar particular pelas comunidades escolares e que é expresso no currículo. Assim, a educação pode ser entendida como um processo cultural que politicamente retrata, em seu currículo, uma tradição seletiva de conhecimentos nunca neutra, e que proporciona uma seleção a partir de uma visão de mundo e das “lentes” do grupo que estabelece quais conhecimentos são legítimos, revelando dessa forma quem tem poder em nossa sociedade (APPLE, 2001).

Isto nos permite pensar que a escola pode ser entendida como espaço sócio cultural, onde se compartilham saberes, práticas, crenças e poder, manifestos no currículo. Ao afirmar isto, pode-se identificar que ela é dotada de singularidades, resgatadora do papel dos sujeitos na trama social que a constitui instituição, regida por um conjunto de regras e normas que buscam delimitar as ações dos sujeitos, onde se constitui como um espaço de confronto de interesses e inter-relações que a tornam um espaço permanente de construção social, influenciada por estas mesmas relações sociais (DAYREL, 1996).

Deste modo a escola é compreendida, então, como um espaço onde diversas culturas entram em conflito, devido aos diferentes significados atribuídos a cada uma delas. (NEIRA, 2009). Com base neste conflito de culturas, o espaço escolar pode ser compreendido como o espaço onde estas diferentes culturas atribuem novos significados e, a partir daí passam a construir conhecimentos e ressignificar suas práticas.

Este fato permite entender que a docência possui um papel central neste processo de construção de significados, e a escola é o espaço onde estes são estabelecidos ou construídos em decorrência às demandas culturais que podem vir a afetar ou motivar as práticas docentes.

Partindo destas demandas culturais são estabelecidas relações entre os conhecimentos que circulam na cultura discente e o conhecimento que é transformado em conteúdo de ensino e passa a integrar os planos de ensino, bem como, os currículos de Educação Física escolar.

Todavia, tanto no Ensino Fundamental como no Médio há uma necessidade de revalidação ou valorização daquilo que faz parte da cultura dos estudantes, enquanto manifestação da cultura corporal de movimento superando a reprodução de fragmentos hegemônicos de uma cultura pautada nos ideais de mercado, como é o caso das representações do esporte nos contextos escolares.

Neste caso, a docência exerce papel fundamental, o de dar voz à culturas que muitas vezes não são ouvidas no espaço escolar, e este papel é exercido na construção de um currículo que permita a inserção de saberes que transitam na cultura discente e local como integrante dos conteúdos de ensino do componente curricular em ambos níveis de ensino.

Deste modo a escolha do tema não é dada ao acaso, ela emerge de uma série de questionamentos e tensões que são produzidas a partir da prática pedagógica nas escolas onde tenho atuado, desde o Curso de Magistério, passando pela formação inicial em Educação Física e nas escolas públicas do Município de Guarani das Missões.

Percebe-se e causa inquietações, a necessidade de ver claramente a relação existente entre os conteúdos que são ensinados e aprendidos nas aulas de Educação Física na escola, de modo que estes possam ser verdadeiramente significativos para os estudantes, e que este componente curricular, que é tão bem visto pelos estudantes, venha a contribuir com o processo de autonomia dos indivíduos que são alvos destas práticas docentes em toda a Educação Básica.

Diante de alguns documentos e leis, tais como PCN’s, Referenciais Curriculares Nacionais, LDB (BRASIL, 1998; BRASIL, 1996; BRASIL, 2006) que foram criadas por um pequeno grupo de intelectuais com a finalidade de nortear o trabalho docente, estabelecendo-se como uma base comum a todas as escolas do país, a fim de homogeneizar os estudantes e as culturas neste país continental,

seria um grande equivoco pensarmos assim, iriamos reduzir toda a cultura presente nesta imensidão transcontinental, por aquilo que uma minoria entende como central a ser aprendido nas aulas de Educação Física escolar.

Como também é sabido que há uma ideologia de reproduzir no espaço escolar uma cultura hegemônica ou cultura dominante (MCLAREN, 1997), onde saberes que fazem parte da cultura dos estudantes, principalmente os de classes sociais desprivilegiadas socialmente, não possuem espaço dentro dos muros escolares.

Assim, ao falar em seleção de conteúdos primeiramente vem à cabeça a noção dos conhecimentos que são transmitidos nos espaços escolares, por serem julgados detentores de uma capacidade de tornar os indivíduos dotados de significados a partir da premissa de que estes conhecimentos transmitidos na busca de formar seres humanos mais adequados a um determinado tipo de sociedade. Estes conhecimentos que são oriundos de uma classe dominante, que determina aquilo que é mais importante, e também tem um caráter de controlar os comportamentos e pensamentos dos estudantes de acordo com o padrão pré-definido (MOREIRA; TADEU, 2013).

A partir daí questiona-se acerca de duas perguntas básicas e que tem nos instigado a realizar este projeto de pesquisa, sendo: a) que tipo de conhecimento vale mais? O conhecimento de quem vale mais? (APPLE, 2013). Estes questionamentos nos deixam repletos de dúvidas quanto ao processo de seleção e desenvolvimento dos conteúdos de ensino na Educação Básica, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. E no caso da educação física, a partir de que parte o processo de seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos nestas duas fases distintas da Educação Básica, e como estes conteúdos são tratados quanto ao seu desenvolvimento tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, há algum tipo de complexidade destes saberes ou simplesmente o jogar predomina nestes contextos?

Entende-se que há alguns pontos de discussão e tensão acerca do processo de seleção e organização dos conteúdos de ensino, tais como a ideologia e poder no processo de organização curricular, as imposições das instituições, leis que orientam este processo, a cultura do jogo presente nos contextos escolares, à praticidade em deixar jogar livremente.

As situações acima citadas revelam um campo de enorme complexidade e que fomenta algumas discussões no meio acadêmico e na própria escola, porém nos deteremos apenas em tratar do processo de seleção de conhecimentos e o papel destes no currículo escolar, que apresentam em sua trajetória um meio de transmissão de uma cultura hegemônica, reproduzindo as políticas e as práticas de grupos dominantes, o que torna o currículo um campo repleto de disputas de cunho teórico e ideológico (APPLE, 2013).

Moreira e Tadeu (2013) falam que a educação e o currículo estão profundamente ligados com o processo cultural, e ao tratar do termo cultura concorda-se com a afirmação dos mesmos autores onde "[...] a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea" (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 34), assim a tradição crítica vê no currículo escolar possibilidades de produção e criação simbólica e cultural, onde a educação não se detenha apenas com a produção ou reprodução de cultura de outros locais, mas sim como um espaço ativo de produção e criação de sentido e significados pelos sujeitos, numa lógica onde a preocupação não esteja com a transmissão apenas, mas com o que é feito com aquilo que é transmitido.

Torna-se então relevante compreender o que passa a fazer parte dos currículos escolares, quais conhecimentos e conteúdos passam a ser dados como relevantes neste processo e como as culturas dos estudantes se encontram neste processo, pois há necessidade de envolver a educação escolar com o mundo real e suas desiguais relações, tanto com relação à étnica, classe social, gênero e outras desigualdades que vivemos em nossa sociedade, de forma que a escola passe a transmitir um conhecimento de todos nós ao invés do conhecimento de uma elite. (APPLE, 2013). Pois a escola tem se ocupado em reproduzir os conhecimentos de grupos dominantes como dignos de serem tratados e transmitidos às futuras gerações enquanto, por outro lado à cultura dos outros, principalmente os grupos socialmente classificados como detentores de uma cultura inferior não encontram espaço dentro da escola (APPLE, 2013).

Assim, os conteúdos desempenham um papel de "coluna vertebral" na educação, sendo um meio de garantir condições para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades e capacidade tanto a nível cognitivo, afetivo, social e de aprendizagem, onde o ensinar e aprender faz parte deste processo de

desenvolvimento e de socialização dos seres humanos, onde para que ocorra aprendizagem é necessário saber quais conteúdos serão ensinados, como serão ensinados e como este serão aprendido (COLL *et al.*, 2000).

Desta forma, na busca de perceber e reconhecer a relação existente entre as práticas pedagógicas escolares e as práticas sociais dos grupos que compõem este contexto complexo, procura-se num primeiro momento diagnosticar quem são os sujeitos envolvidos neste processo, para compreender como estes constroem as relações sociais na sala de aula, e com base em que determinam quais conhecimentos seriam dignos de serem vivenciados, refletidos e transformados em suas aulas de educação física.

Diante do exposto nesta introdução formulou-se o seguinte problema de pesquisa: "***Como os professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de Guarani das Missões (RS) constroem o processo de seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física?".***

Destarte, esta dissertação de mestrado está organizada da seguinte maneira: primeiro apresenta-se a revisão e esclarecimento dos termos centrais para a pesquisa – (i) definição dos conteúdos de ensino como construção das sociedades através dos tempos; (ii) desenho teórico metodológico; (iii) a descrição do trabalho de campo; (iv) interpretação a partir das unidades de significado e (v) considerações finais.

1 O CONTEÚDO COMO REPRESENTAÇÃO DE UMA CULTURA HEGEMÔNICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Para a construção deste referencial, o qual corresponde a um trabalho iniciado ainda na construção do projeto de pesquisa, e que foi posteriormente revisado após as considerações da banca de qualificação e inserido novas leitura a fim de melhor contextualizar este relatório, o qual foi escrito em quatro seções: (i) definição dos conteúdos de ensino como construção das sociedades através dos tempos; (ii) os marcos legais para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio; (iii) a proposta para o Estado do Rio Grande do Sul e (iv) estudo de revisão em periódicos nacionais.

1.1 CONTEÚDOS: UMA BREVE DEFINIÇÃO

A humanidade através dos séculos acumulou uma infinidade de saberes, os quais couberam à instituição escolar a função de transmitir e sistematizar estes conhecimentos através dos conteúdos[1] e experiências a fim de contribuir com a formação dos cidadãos (HEYDT, 2006).

Neste sentido Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 74) apontam que "[...] os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir", desta forma os conhecimentos são resultantes de processos de construção, modificação e reorganização a fim de que os estudantes interpretem e assimilem os conteúdos.

Já para Coll *et al.* (2000) os conteúdos de ensino desempenham um papel de "coluna vertebral" dos processos de ensino-aprendizagem, atribui aos estudantes um papel de atores sociais, onde a atividade dos docentes é um papel decisivo na aprendizagem, minimizando e relativizando a importância dos conteúdos no processo educativo e concebe ao professor um papel de guia ou facilitador das aprendizagens e não um transmissor.

---

[1] Conteúdo para Schmitz (1993, p. 119) são experiências, atitudes, valores ou conhecimentos propostos para serem adquiridos por aquele que aprende.
Para Coll *et a*l.(2000, p. 11) "o conteúdo de ensino desempenha papel decisivo na educação escolar". Coll *et al*.(2000, p. 12) ainda reforça que "os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização".

Desta forma para que possamos dar um tratamento de maior significância aos conteúdos a serem abordados, buscamos organizá-los a fim de contribuir para o seu desenvolvimento, atribuindo a estes uma ordem lógica. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesta atribuição caberá ao professor, que possui um papel de grande relevância no processo educacional, sendo o responsável e conhecedor de sua matéria, de seu programa de ensino na busca de uma troca de experiências que venham tornar o ensino mais intenso e significativo, unindo intimamente seu conhecimento com as expectativas dos estudantes. (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996)

A fala de Schmitz (1993) apresenta a ideia de que qualquer experiência humana pode se tornar conteúdo de aprendizagem[2] na escola, desde que a esta experiência seja contextualizada com situações reais, a fim de que possa ajudar as crianças e adolescentes a realizarem aprendizagens significativas[3].

Seguindo este pensamento, Schmitz (1993, p.120) afirma que:

> Se a aprendizagem escolar visa à formação do homem como um todo, como uma pessoa, todas as aprendizagens e todos os conteúdos necessitam ser globalizados e integrados na sua personalidade. Enquanto representarem apenas sequencia de conteúdos ou parcelas de informação ou ação, não são aprendizagens significativas.

Os conhecimentos prévios dos estudantes são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas, onde o conteúdo deve ser potencializado e ter atitude favorável ao aprender significativamente. Esta tarefa requer uma intensa atividade dos estudantes no estabelecimento das relações entre o novo conhecimento e o já disponível em sua estrutura cognoscitiva[4].

Da mesma forma, para Garcia (1975, p. 161) o conteúdo entende-se por “[...] tudo aquilo que é possível de integrar um programa educativo com vistas à formação das novas gerações. Um conteúdo pode referir-se a conhecimentos, atitudes, hábitos, etc.”.

---

[2] Schmitz (1993, p.119): “aprendizagem é um processo consciente de aquisição de novos modos de perceber, ser, pensar e agir”.

[3] Aprendizagem significativa segundo Coll (1996) se refere ao vinculo entre o novo material de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos: se o novo material de aprendizagem se relacionar de forma substantiva e não arbitrária com o que o aluno já sabe, isto é, se for assimilado à sua estrutura cognoscitiva, estaremos diante de uma aprendizagem significativa, se ao contrario, o aluno limitar-se a memoriza-lo sem estabelecer relações com seus conhecimentos prévios estaremos diante de uma aprendizagem repetitiva, memorística ou mecânica.

[4] Estrutura Cognoscitiva: esquemas de conhecimento, ou seja, um conjunto organizado de conhecimentos.

A escola ao negar certos conhecimentos e aceitar outros, a valida como importantes para a sociedade, validando assim ideias capitalistas, onde por meio de seu currículo transmite valores “[...] em individualismo, competitividade, falta de solidariedade, igualdade formal de oportunidades e desigualdades de resultados em razão de capacidades e esforços individuais”, alimentando assim, a exclusão social (NEIRA, 2009).

Neste contexto Dayrell (1996) afirma que para muitos professores a relação das aulas se resume a uma relação de linearidade, onde os estudantes são vistos como iguais e aprendem conteúdos para passarem nas provas, e ao professor cabe transmitir estes conteúdos não percebendo as relações que ali se estabelecem.

O mesmo autor ainda cita Salvador (1994) que contribui afirmando que o estudante aprende quando o conhecimento se torna significativo para ele, por meio das relações que ele estabelece com estes conhecimentos, ou seja, entre o que ele aprende e o que ele já conhece, onde a aprendizagem nada mais é do que um diálogo entre o conhecimento ensinado e a cultura dos estudantes.

Assim, a utilização dos conteúdos para atingir intenções educativas considera a estrutura interna destes conteúdos com os processos cognitivos utilizados pelos estudantes na construção de representações significativas, de tal forma são os meios por onde os estudantes aprendem significativamente os conteúdos de ensino, já numa utilização das atividades de aprendizagem, as ações selecionadas determinam os conteúdos, assim como, os possíveis resultados da aprendizagem (COLL, 1997).

Os conteúdos nas aulas de EFE, pela complexidade e gama de conhecimentos que este componente curricular abrange muitas vezes segue a concepção esportista, direcionando-se quase que basicamente ao ensino dos esportes coletivos, principalmente futsal e voleibol, e além deste olhar restritos “estes conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e é apresentado de forma desordenada e aleatória” (ROSÁRIO; DARIDO, 2005) isto sendo baseado no saber fazer.

Neste sentido, os conteúdos, bem com a educação, partem de um esforço em transmitir aos indivíduos qualidades e competências que são julgadas de valor e que são de utilidade na vida dos sujeitos de modo a entender como Forquin (1992, p.10) que:

> [...] toda educação é sempre de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" as educação.

Desta forma, a sistematização ou planejamento curricular justifica a prática pedagógica com um aprofundamento não só relacionado a conceitos e técnicas, mas um aprofundamento numa gama maior de conteúdos que constituem a cultura corporal de movimento. Este planejamento deverá servir como referência ao professor com base em um programa com conteúdos e objetivos previamente definidos para cada ciclo de ensino, isto de certa forma contribuirá para que o docente faça constantemente reflexões e avaliações em relação à sua prática pedagógica (KUNZ, 1994; BETTI, 2005; ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Desta forma de acordo com Tardif (2002, p. 35):

> [...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais.

Partindo da ideia de que os conteúdos passem por um processo de definição junto à comunidade escolar, não basta apenas defini-los, o tratamento metodológico deve seguir algumas orientações conforme Brasil (2006, p. 235), sendo:

> - Garantir o direito de todos os alunos, sem exceção, terem acesso aos conhecimentos produzidos culturalmente e que se manifestam nas diferentes práticas corporais;
> - Possibilitar a compreensão dos alunos quanto à natureza social e cultura dessas práticas;
> - Problematizar a construção cultural das práticas corporais, bem como o questionamento de valores e padrões usualmente a elas vinculados;
> - Situar os alunos com sujeitos produtores de cultura, viabilizando condições para que se apropriem destas práticas corporais, vivenciando-as e recriando-as tanto na forma como nos sentidos e valores a elas atribuídos, com base em seus próprios interesses;

- Propiciar condições para que o aluno compreenda que brincadeira e jogo, entendidos como direitos sociais, refletem a produção de saberes e conhecimentos.

Assim, o currículo escolar é entendido como um projeto das atividades escolares, onde são definidas suas intenções, como um guia de ação dos professores, proporcionando informações concretas sobre o que, quando e como ensinar, bem como quando avaliar, tendo a atividade educativa uma ideia de crescimento pessoal e as atividades desenvolvidas correspondem a uma finalidade e sua execução acontece de acordo com um plano de ação (COLL, 1997).

O currículo escolar, para o Coletivo de Autores (2009), deve refletir pedagogicamente os interesses das classes populares ou menos favorecidas, tratando os conhecimentos de forma articulada possibilitando que os estudantes possam constatar, interpretar e compreender a realidade social, de forma que ao longo dos tempos vão se tornando parte da cultura da humanidade, nas diferentes áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar condições para a transmissão e assimilação destes conhecimentos, tendo em vista dosarem e sequenciarem estes, de maneira que os estudantes possam dominá-los ao longo do período de escolarização (SAVIANI, 1991).

Isso quer dizer que, os conteúdos de ensino devem seguir o princípio da relevância social do mesmo, de tal forma que os estudantes venham a compreender o sentido e significado dos mesmos na ação pedagógica, tal conhecimento e/ou conteúdo deve seguir o princípio da contemporaneidade, tal seleção deve garantir o que mais moderno há no mundo contemporâneo em termos de conhecimento, de maneira que a adequação às possibilidades sócio cognitivas dos estudantes venha a garantir o sucesso de tal seleção, numa lógica em que se tenha como referência que estes conhecimentos são saberes construídos como forma de respostas às exigências de seu meio cultural. (COLETIVO DE AUTORES, 2009)

Quando fala de currículo, Sacristán (1995, p. 86) afirma que este deve: “[...] ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”. Entende o currículo como a soma de aprendizagens, sendo um reflexo das experiências de interação dos estudantes/professores/estudantes, dos materiais disponíveis no decorrer do processo e das atividades desenvolvidas, assim como das intenções e desejos que realmente acontecem na escola.

Nos currículos, assim como nas práticas pedagógicas dos docentes que rejeitam conhecimentos de uma cultura popular, de certa forma desvaloriza e rejeita os saberes ou conhecimentos da cultura dos educandos, distanciando cada vez mais a possibilidades de ligar ou conectar os conhecimentos escolares com os da vida cotidiana dos educandos. (SACRISTÁN, 1995; GIROUX, 1989 *apud* SACRISTÁN, 1995). O currículo na visão multicultural deve incorporar a integração das culturas dentro da escola de forma que possa possibilitar, igualdade de oportunidades.

Os currículos, neste aspecto valorizam determinados componentes em relação a outros, e muitas vezes oculta dos estudantes aspectos culturais que rodeiam o espaço escolar, onde os conteúdos selecionados possuem diferentes significados para os estudantes. (SACRISTÁN, 1995). Já, Silva (1995), aponta o currículo como o centro das atividades educacionais, sendo um conjunto de experiências que são proporcionadas aos estudantes, no entanto, o mesmo aponta uma distância entre a escola e o currículo com as culturas ou subculturas de diferentes movimentos sociais, sendo o currículo o espaço de corporificação das formas de conhecimento e saber.

Arroyo (2000) aborda uma temática interessante com relação a uma “docência aberta a outros conteúdos e saberes”, sublinhando que há na escola uma lógica de programação ou definição dos saberes em tempos pré-determinados voltados a uma abordagem fechada dos conteúdos, onde estes saberes são organizados numa lógica fechada e linear.

Est tipo de abordagem faz com que os estudantes percam o interesse após a aprendizagem de determinado conteúdo/saber, pois este tipo de abordagem não estimula o estudante a pesquisar, ler, debater, etc., vitimando o estudante e o professor, o qual deixa de ser um questionador de sua própria ação docente, reflexivo e comprometido com o processo de construção, e não com o resultado final somente, pois saberes fechados apresentam e buscam o resultado final que é a aprendizagem, não dando importância ao processo desta, que é baseada na repetição e logo depois de aprendido perde-se o interesse por determinado conteúdo de aprendizagem.

Em uma perspectiva aberta, o mesmo autor relata que como acontece nas aprendizagens acadêmicas, o estudante assume outro papel, passando de mero receptor de novos saberes/conteúdos para ser um agente deste processo de

aprendizagem, assim o professor, nesta lógica um papel de pesquisador abrindo possibilidades de dimensões mais abertas dos conhecimentos, não se esgotando em si mesmo, mas se redescobrindo.

1.2 A HEGEMONIA DA CULTURA DOMINANTE

Todo o processo de educação como aponta Forquin (1992, p. 13-14) nos remete a transmissão cultural, num entendimento pautado no processo de seleção a partir de saberes que são considerados indispensáveis às novas gerações, sendo:

> [...] o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pode aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.

Deste modo, destacamos que a educação escolar considerada essencial à formação das novas gerações, e que de certo modo remete a um processo de seleção cultural e reelaboração dos conteúdos que nos permite dizer que o processo educativo nos leva a transmissão de parte da cultura, ou seja, aquilo que Forquim (1992), trata como elemento da cultura numa perspectiva limitada e que transmite de certa forma ideologias dominantes.

Esta ideologia dominante, pautada nas observações de Gramsci em Apple (1989) discorre acerca da difusão e legitimação de ideologias dominantes numa tentativa de obter o consentimento das pessoas no terreno ideológico, Apple (1989, p. 32) reforça que o controle cultural de uma sociedade ou nas “[...] instituições que produzem e preservam conhecimento [...]” é essencial na luta pela hegemônica ideológica desta sociedade.

Embora a educação do tipo escolar, ou as escolas tenham um elevado grau de autonomia, mesmo que ainda relativa, esta passa a transmitir valores ligados a uma ideologia hegemônica, ou seja, decorrentes de uma cultura dita como superior às demais, consideradas subalternas.

Ainda nas palavras de Gramsci citadas por Apple e Buras (2008) localizar o posicionamento de grupos subalternos, ou seja, que são submetidos a algum tipo de relação de poder desigual mediante culturas hegemônicas, e reforça a ideia de que estas sofrem opressão de grupos dominantes, outras vezes permitem que esta opressão seja exercida, apoiando a ideia que uma cultura dominante exerce poder no campo ideológico a partir da incorporação destes elementos como se fosse parte do senso comum.

Essa incorporação da ideologia dominante, ou seja, de culturas hegemônicas no contexto escolar é determinado e fielmente seguido nos currículos escolares, os quais de certa forma, traduzem valores, códigos e símbolos construídos por uma elite conservadora que dita o que dever ser transmitido às novas gerações, nos bancos escolares, e determinando ainda o que é essencial ou não na educação.

E, de certo modo, o processo de seleção dos conteúdos na escola nos remete a uma transmissão de uma cultura hegemônica, dada pela forma como os saberes que transitam na cultura escolar são incorporados no currículo e transformados em conteúdos de ensino.

E, podemos dizer que saberes culturais transitam nas escolas, mas não encontram espaço para serem tratados como conhecimento escolar digno de serem passadas às novas gerações. Podemos ver claramente nas aulas de Educação Física, que é nosso foco de investigação, a reprodução de um modelo esportivista, quase que de forma generalizada na escola, tendo o esporte, ou sua prática, como o único modelo a ser transmitido como conhecimentos relevantes a ser transmitido, seus valores, condutas e regras é o centro de uma formação escolar nos educandários, ou na grande maioria deles.

Deste modo, definir o conhecimento de alguns grupos como legitimo, assim como é determinado pelo conhecimento oficial, nos revela o poder de ideologias dominantes e de controle nas culturas escolares, de modo que outras culturas não são vistas (APPLE, 2006).

1.3 OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, componente curricular obrigatório na Educação Básica, tende a buscar uma construção/sistematização dos saberes que são produzidos e construídos, enquanto cultura corporal de movimento, mas para que isso ocorra é

necessário que haja um pensar crítico em relação à prática pedagógica (LDB, 9.396/1996; BRASIL, 1997) bem como do seu tempo, espaço e material didático/pedagógico, fatores estes, que tendem a fazer a diferença em um programa de educação corporal no âmbito escolar.

Diversos fatores podem influenciar ou contribuir para que uma prática pedagógica seja carregada de situações de ensino e aprendizagem, haja visto que embora ainda haja discussões tensas acerca das alternativas que os professores possuem em escolas com pouca infraestrutura, e todos aqueles discursos imersos de queixas e reclamações como uma maneira de confirmar o fracasso da educação física escolar, enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Tal componente curricular deve permitir aos educandos um arcabouço de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, onde os mesmos possam elaborar e vivenciar práticas corporais tendo, capacidade de refletir e transformar, utilizando da melhor forma possível os elementos da Cultura Corporal de Movimento (C.C.M.).

De tal forma que venha a assumir uma postura ativa e consciente, compreendendo as diferenças e possibilidades individuais nas atividades em pequenos e grandes grupos, assim como compreender e modificar as atividades a fim de obter um melhor funcionamento do organismo, tendo noções dos conceitos de esforço, intensidade e frequência.

Além destes, os educandos devem ter compreensão dos diferentes limites e possibilidades em cada contexto ou manifestação, reconhecendo o outro e valorizando seu desempenho, linguagens e expressão. (BRASIL, 1999b).

Quanto ao trato da organização curricular, as dimensões histórico-social e epistemológica como integrantes do currículo devem ser privilegiadas, onde “[...] a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma cultura para serem trabalhados na instituição escolar.” (BRASIL, 2006). Ao tratar do conteúdo da Educação Física (EDF), especificamente, os documentos oficiais, nacionais e estaduais, visam situar ou dar um referencial a fim de que as instituições possam, a partir destas, criar seus próprios referenciais definindo os interesses daquela comunidade ou grupo social (BRASIL, 2006).

Desta forma os PCNEM (BRASIL, 2006) vêm com a premissa de orientar a prática docente, a partir de reflexões por este apresentado, apontando alterativas e

possibilidades didático-pedagógicos, como uma opção para organizar o trabalho pedagógico a fim de atender as demandas das instituições de ensino, e necessidade de organização do currículo do Ensino Médio (E.M.), onde os conhecimentos são resultantes de processos de construção, modificação e reorganização a fim de que os estudantes interpretem e assimilem os conteúdos.

A fim de possibilitar um tratamento de maior significância ao conteúdo a ser abordado, buscamos uma maneira de organizá-los de forma que contribuísse para seu desenvolvimento, atribuindo assim uma ordem lógica a estes conteúdos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Esta atribuição caberá ao professor, que possui um papel de grande relevância no processo educacional, sendo o responsável e conhecedor de sua matéria, de seu programa de ensino na busca de uma troca de experiências que venham tornar o ensino mais intenso e significativo, unindo intimamente seu conhecimento com as expectativas dos alunos (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996).

Então a Educação Física escolar, mediante seu caráter de obrigatoriedade enquanto componente curricular na Educação Básica (BRASIL, 1996), tende a propor um arcabouço amplo e complexo de possibilidades de manifestações da Cultura Corporal de Movimento (BRASIL, 1998) que possa ser vivenciado, refletido e contextualizado no espaço escolar, e que possa ao mesmo tempo ser transformado a partir das experiências vivenciadas pelos estudantes tanto na escola como fora dela.

Porém o caráter de obrigatoriedade, não remete à educação física na escola um posicionamento de maior importância perante os demais componentes, nem tampouco de igualdade.

Também não há, pelo fato de propor um arcabouço amplo de possibilidades, uma garantia destas práticas pedagógicas atingirem este nível, podendo as práticas pedagógicas serem meras reproduções de modalidades esportivas ou simplesmente um momento de lazer ou recreação que não possibilita nenhuma alternativa para a construção de aprendizagem.

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997) que apontam as diretrizes para o encaminhamento pedagógico dos conhecimentos a serem sistematizados, vivenciados e transformados como conhecimento escolar na Educação Básica, onde a educação física foi caracterizada

como um componente curricular obrigatório que faz parte da base nacional comum no bloco das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Assim, a partir da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996) no art. 26, parágrafo terceiro onde determina:

> [...] 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.

Já no artigo nº 27 explicita que os conteúdos curriculares da Educação Básica (BRASIL, 1996), deverão observar as seguintes diretrizes:

> I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem e à ordem democrática;
> II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
> III – orientação ao trabalho;
> IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Quanto ao exposto no artigo 27 e seu inciso de número quatro, a LDB apresenta a promoção de um desporto educacional e o apoio às práticas esportivas[5] não-formais como integrantes dos conteúdos curriculares da Educação Básica. Neste sentido, o esporte da escola deve possuir um caráter formativo, atendendo a todos os educandos sem distinção, respeitando suas diferenças, limitações e possibilidades na tentativa de estimular o conhecimento de si próprias e suas potencialidades (BRASIL, 1998).

A carga horária mínima expressa na LDB 9.396/96 estipula dois períodos semanais de intervenções, juntamente com os demais componentes curriculares para a escola em regime normal, já no regime de tempo integral há uma ampliação desta jornada, tornando maior o tempo de interferência de programas sistematizados, de manifestações da cultura corporal, os quais devem ser baseados nos anseios e nas possibilidades locais, que estas manifestações não venham a ser algo que não faça parte da cultura que cerca a escola.

---

[5] O mesmo documento também salienta que os conteúdos não devem ficar somente restritos as práticas esportivas apenas como reprodução de jogo formal ou mera reprodução.

Esta proposta de intervenção deve assumir juntamente com o componente curricular normal a tarefa apontada por Betti e Zuliani (2002) de:

> [...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transforma-la, instrumentalizando-a para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e danças, das ginásticas e práticas de aptidão física em benefício da qualidade de vida.

Diante desta perspectiva, entende-se que na Educação Física escolar quem cria, recria, transforma e pratica a cultura corporal, é o estudante. Cabe ao professor investigar tais manifestações e oferecer as informações necessárias e adequadas para que estes possam superar o conhecimento do senso comum por meio destas práticas (GALLARDO, 2009).

1.3.1 A Educação Física no Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam os objetivos a serem atingidos pelos estudantes ao final do Ensino Fundamental, tais objetivos estão ligados principalmente a uma formação onde os estudantes possam posicionar-se criticamente e de forma autônoma, valorizando a pluralidade cultural, desenvolvendo capacidade de reconhecer seus limites e potencialidades por meio da utilização de diferentes formas de linguagem, a fim de construir conhecimentos acerca das diferentes manifestações da cultura corporal.

Os mesmos documentos, ainda apresentam de forma sintética os três princípios que devem nortear a educação física no Ensino Fundamental, sendo: o princípio da inclusão, que se refere à sistematização dos objetivos escolares, e dos conteúdos de ensino a serem desenvolvidos, bem como dos processos de ensino e de aprendizagem que possuem como norte, a inclusão dos estudantes na cultura corporal. Utilizando, para isto, a participação e reflexão de tais práticas corporais na busca de reverter o antigo quadro de valorização do desempenho e eficiência para uma valorização do Estudante como agente de reprodução e transformação da cultura corporal (BRASIL, 1998).

O segundo princípio, é o da diversidade, o qual procura aplicar a construção de processos de ensino e aprendizagem na ambição de ampliar as relações entre os

conhecimentos oriundos da cultura corporal e os sujeitos que irão usufruir desta em forma de aprendizagem.

E, por fim as categorias de ensino, a qual visa desenvolver os conteúdos de ensino segundo as categorias de ensino, onde os conhecimentos conceituais estão ligados diretamente a fatos, conceitos e princípios, os conhecimentos procedimentais estão ligados a um saber fazer, e por fim os conhecimentos atitudinais que dizem respeito às normas, valores e atitude (BRASIL, 1998).

Para Brasil (1998) os conhecimentos ligados a conteúdos conceituais e procedimentais possuem grande proximidade, pois as manifestações da cultura corporal giram em torno do saber fazer, executar, e compreender, é dar sentido a tais manifestações, já os conhecimentos atitudinais buscam ser vivenciados na s ações dos sujeitos no cotidiano escolar.

Para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental são apresentados critérios para a seleção dos conteúdos de ensino, onde a relevância social tem grande influência e importância, pois os conteúdos a serem selecionados a partir das práticas oriundas das manifestações da cultura corporal e que tem marcante presença na sociedade. Ampliado assim a capacidade de interação social, onde as manifestações possam ser utilizadas pelos estudantes em forma de lazer ou promoção da saúde, também procuram privilegiar as características dos estudantes, visto que nosso país possui uma grande diversidade cultural entre as diferentes regiões brasileiras, além de considerar os níveis de desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem nas diferentes etapas de escolarização (BRASIL, 1998).

Ainda, o documento (BRASIL, 1998) apresenta três blocos de conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, ficando a cargo da escola organizar o seu projeto pedagógico, bem como a distribuição e desenvolvimento destes conteúdos. Também apresenta que tal organização deve evidenciar os objetivos de ensino e de aprendizagem, onde o professor deverá distribuir os conteúdos de forma diversificada e adequando-as às necessidades dos estudantes.

Tais conteúdos abrangem, no Bloco 1: esportes, jogos, lutas e ginásticas; Bloco 2: atividades rítmicas e expressivas e Bloco 3: conhecimentos sobre o corpo. Incluindo em seu desenvolvimento informações relacionadas à história, origens e características de tais manifestações.

Os conteúdos do Bloco 1, esportes, jogos, lutas e ginásticas tem como finalidade tornar viável ao professor a sistematização dos conteúdos de forma articulada e diversificada. (BRASIL, 1998). Tal documento entende o esporte como o conjunto de práticas de caráter oficial e competitivo que é organizado pelas confederações e federações. Quanto aos jogos apresenta que estes possuem uma flexibilidade de regulamentação, adaptação e pode possuir um caráter competitivo, recreativo e de cooperação.

As lutas por sua vez, são disputas que combinam técnicas e estratégias de desequilíbrio, imobilização ou exclusão de determinado espaço, combinando ações de ataque e de defesa, punindo atitudes de violência e deslealdade. (BRASIL, 1998). Já as ginásticas compreendem técnicas de trabalho corporal com fins de preparação para outras modalidades, relaxamentos entre outras, utilizando ou não aparelhos em sua execução.

O Bloco 2 que envolve as atividades rítmicas e expressivas compreendem todas manifestações da cultura corporal que possuem ritmo, estas manifestações "[...] que possuem como características comum a intenção explicita de expressão e comunicação por meio de gestos na presença de ritmo[...]" (BRASIL, 1998, p. 73), trata-se de danças e brincadeiras cantadas, as quais em nosso país possuem uma complexidade enorme de manifestações a serem contextualizadas, pesquisadas e criadas.

Os conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1998, p. 68) por sua vez, buscam dar recursos para que os estudantes possam gerenciar atividades corporais de forma autônoma, onde para conhecer o corpo "[...] abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos e biomecânicos que capacitam à análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização ode atividades corporais saudáveis".

Quanto à organização dos conteúdos Brasil (1998, p. 73):

> Os conteúdos de aprendizagem serão apresentados dentro dos blocos segundo sua categoria conceitual (fatos, princípios e conceitos), procedimental (ligados ao saber fazer), e categorias atitudinal (normas, valores e atitudes), o que permite a identificação mais precisa das intenções educativas.

Ainda tratando do componente curricular e sua relação com a escola não precisam estar confinadas em seu interior, deve manter dialogo permanente com a comunidade de forma a ultrapassar os muros da escola.

1.3.2 A Educação Física no Ensino Médio

A Educação Física a partir da promulgação da nova LDB 9.394/96, que nos propõe um tratamento de igualdade perante os demais componentes curriculares, o qual tem em sua prática uma gama de conhecimentos/saberes, conteúdos e todo o arcabouço de valores e normas que a tornam imprescindível no processo de formação do ser humano (BRASIL, 1996).

É nesta fase em que a escola acaba deixando por esquecida a participação da Educação Física, por ter em conta somente aspectos ligados ao desempenho acadêmicos nos exames vestibular e deixa de lado toda uma séria de experiências que tem fundamental importância para estes indivíduos no decorrer de suas vidas.

A Educação Física tende nesta etapa de ensino abordar diferentes temas que possam vir a contribuir com este processo de formação, sendo assim Moreira, Pereira e Lopes (2009) afirmam que os alunos reclamam da exaustiva repetição das aulas em todo o processo de escolarização, o qual baseia-se principalmente no desenvolvimento de algumas modalidades esportivas, tais como: futsal, handebol, voleibol e basquete. Tendo como objetivo apenas o gesto técnico ou um padrão de movimento específico não tendo notado a reflexão e o senso crítico dos alunos nestes contextos, o que vem a contribuir para a evasão das aulas.

Os mesmos autores (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009) fazem referência à falta de empenho dos professores que não conseguem mudar suas práticas e acabam caindo nas pressões dos alunos, transformado suas aulas em espaço de lazer e jogo de futebol, ou um momento de tempo livre.

Diante disso o autor recomenda que seja repensado os conteúdos e os processos pedagógicos de ensino na escola para esta etapa. É papel do professor “(...) melhorar cada vez mais a relação entre as necessidades e interesses dos educandos no momento de escolha dos conteúdos” (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

É fundamental que o professor possibilite ao aluno uma gama maior de manifestações da cultura corporal e que estas façam parte das necessidades e

interesses dos alunos, contribuindo assim para a construção da autonomia do estudante.

A Educação Física no Ensino Médio deve dar conta de ir além da mera repetição e sim fazer com que o estudante se torne autônomo, crítico e reflexivo.

Sendo assim os conteúdos devem ser contextualizado, discutidos e (re) significados de acordo com seus limites e possibilidades (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009). Mesmo autor aponta ainda que é necessária a reflexão, principalmente com o ensino médio, para possíveis construções e transformações.

De acordo com Moreira, Pereira e Lopes (2009) é importante que:

> [...] as práticas pedagógicas sejam organizadas em função da aprendizagem, da apropriação de conteúdos pelos alunos, levando-os a conquistada autonomia e da emancipação, formando alunos mais conscientes, críticos e capazes de realizar suas próprias sínteses e conclusões acerca das manifestações corporais.

Os saberes a serem desenvolvidos na escola passam por um sistema de significação simbólica, na forma como estes conhecimentos são ou não representados na escola. Eles compõem o currículo, que não é neutro, é o lugar onde as coisas acontecem, as relações de poder, discursos, identidade, etc. (SOUZA, 2010).

A busca por resultados cada vez melhores, faz com que o processo de escolarização seja centrado na mensuração dos resultados da aprendizagem, de forma imediatista, onde somente são valorizadas as provas e a intenção de passar de ano.

Outro ponto de vista relevante é o apresentado por Luckesi (2012), onde apresenta a avaliação de acompanhamento que é relacionada aos sucessivos resultados obtidos pelos educandos, em diferente intervenção para que os mesmos consigam aprender o que lhes é necessário, já a avaliação de certificação é a expressão do professor, após um determinado período, confirmando que o educando realmente aprendeu.

A partir desta lógica é necessário que o planejamento escolar, o currículo proposto pela instituição sejam ou estabeleçam relação com o projeto pedagógico da instituição e que os conteúdos a serem abordados estejam diretamente ligados ao cotidiano do educando.

Para o autor o currículo é: “[...] uma sistematização do que é necessário ensinar e aprender no nível em que se encontra o educando em termos de desenvolvimento biológico, psicológico (emocional), mental e espiritual.” (LUCKESI, 2012)

Lukesi (2012) ainda aborda de forma inicial estabelecer relações com as seguintes abordagens: padrões históricos referentes à avaliação, conceitualização e operacionalização, bem como, sua articulação com o projeto pedagógico da instituição. Afinal, a avalição deve estar a serviço do Projeto Político Pedagógico (PPP) e em constante articulação com a didática, para produzir resultados positivos, possibilitando trocas de experiências, ação e reflexão sobre a realidade escolar a fim da transformação de um ser humano ativo e participativo em sua comunidade/sociedade.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica (LDBN, n. 9.394/96) passa a ter característica de conclusão de uma etapa que permite assegurar a todos os estudantes a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Fundamental, devendo preparar o educando para o mercado de trabalho, incluindo uma formação ética, desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico, bem como, estabelecer relações entre os fundamentos científicos e tecnológicos aliando aspectos teóricos e práticos de cada componente curricular (BRASIL, 1999b).

O Ensino Médio busca uma formação mais ampla e generalizada, onde os estudantes desenvolvam ao longo deste processo “[...] capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização”. (BRASIL, 1999a).

A reforma curricular do Ensino Médio dividiu o conhecimento escolar em três áreas, onde a Educação Física se enquadra na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, onde:

> 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.

O mesmo documento destaca como papel fundamental da linguagem, a produção de sentidos nas práticas sociais reconhecendo ainda, as atividades físicas

e desportivas, o domínio do corpo como forma de expressão e comunicação por meio dos signos representados por ela, considerando estas e relacionando-as com as práticas sociais contemporâneas, onde a reflexão destas permite uma participação ativa na vida em sociedade.

De acordo com o Parecer 310/2012 a produção do conhecimento escolar se dá através da dinâmica existente entre as práticas sociais e as transformações da natureza pelo homem, onde o currículo escolar é baseado no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) escolar o qual abarca uma complexidade de possibilidades de manifestações para serem desenvolvidas durante as aulas de Educação Física (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Esta utiliza como metodologia de ensino: a) **interdisciplinaridade**: diálogo das disciplinas e áreas do saber, viabilizada por meio de ações pedagógicas que aliam teoria e prática e que sejam integradas no coletivo de professes; b) **pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através do Projeto Vivencial:** através da formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos por meio do Projeto Vivencial abordar necessidades e situações problema dentro do eixo temático transversal ou no Seminário Integrado, c) **Trabalho como Principio Educativo:** fazer com que o aluno compreenda e transforme sua realidade, a partir de conhecimentos que lhe possibilitem o domínio da teoria e de métodos científicos.

Na lógica de continuidade ou progressão do que foi desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental, podemos notar que em Brasil (1999a) há a constatação de um trabalho voltado aos esportes, aos aspectos técnicos e situações de jogo, entre outras.

Esta continuidade ou progressão só pode ser contextualizada ou realmente afirmada na pratica docente em EFI, caso o educando tenha construído um conceito de jogo e dos princípios operacionais que lhe darão condições de um aprofundamento técnico-tático mais detalhado, a fim de obter uma melhor performance abandonando o caráter recreativo da EFI no Ensino Médio.

Entretanto, nos indagamos ao real papel deste componente curricular, se abster a um caráter formativo, visando a performance esportiva, de forma reducionista, ou ampliar-se a uma postura crítica destas manifestações no contexto escolar, e talvez saindo de uma linha que desenvolva somente as modalidades esportivas, fator que contribui para que cada vez mais os educandos não a

percebam enquanto componente curricular, e com objetivos e finalidades na Educação Básica.

Ainda ao falar em aprofundar conhecimentos Brasil (1999a) aponta que outros componentes curriculares utilizam metodologias diversificadas, discussão de assuntos atuais, fato que atribui a estes componentes uma maior valorização, e na Educação Física torna-se mais uma etapa da Educação Básica, limitando-se a reproduzir componentes dos esportes formais, fato que contribui para o afastamento dos estudantes das aulas de Educação Física.

Devemos desconstruir a ideia de que as aulas de Educação Física no Ensino Médio se restringam ao treinamento e aperfeiçoamento de habilidades esportivas, dando a falsa ideia de que o professor é o treinador e os educandos atletas, reduzindo a ação de compreender e transformar, a treinar, sem levar em consideração que nem todo educando integra este modelo de aula, assim os padrões capitalistas os deixam de lado.

Então, a organização dos conhecimentos de acordo com o artigo 36 da LDB em seu parágrafo primeiro, busca estabelecer as competências que os estudantes devem demonstrar ao final do Ensino Médio sendo:

> Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
> III – domínio dos conhecimentos da Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) trata das especificidades do ensino médio, onde a organização curricular será ou deverá ser orientada a partir da LDBEN. Nas DCNEN a organização curricular, bem como as situações que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, assim como os procedimentos avaliativos serão correspondentes a três princípios, sendo: 1) **a Estética da Sensibilidade**, superando a padronização e repetição, apontando para novos estímulos, como criatividade, curiosidade, facilitando a constituição de identidades; 2) **a Política da Igualdade**, reconhecendo os direitos humanos e os deveres enquanto cidadão, igualdade de oportunidades de acesso aos bens sociais e culturais combatendo todo e qualquer tipo de discriminação; 3) **a Ética da**

Identidade, alteridade, respeito ao outro por meio de suas atitudes práticas na vida social, profissional, civil e pessoal (BRASIL, 2001).

1.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA PROPOSTA LIÇÕES DO RIO GRANDE

Buscando melhorar a qualidade da educação das crianças e jovens do Rio Grande do Sul, no ano de 2009 e lançado o “Referencial Curricular Lições do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2009a) como uma forma de possibilitar a construção de um currículo escolar que faça sentido aos estudantes, onde seja estabelecido o básico que deve ser aprendido, demarcando não somente o que será aprendido, mas também o que os professores deverão saber para atingir êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os currículos deverão tratar de conteúdos que estabeleçam relação e sentido para os estudantes, em forma de experiências no espaço convencional da sala de aula como nos demais espaços articulados com o P.P.P. de forma a estabelecer o básico entre o que todo estudante deve aprender. (RIO GRANDE DO SUL, 2009a).

Basicamente o referencial surge com a premissa de melhorar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública estadual, e principalmente por ser referência aos professores, pois a educação física não possui como nos outros componentes curriculares uma trajetória a ser seguida, ela deve ser construída pelo professor e pelos estudantes nos processos de ensino-aprendizagens.

Assim o referencial visa contribuir para uma melhoria na qualidade educacional, sendo importante para que as escolas possam construir seus currículos, bem como seus processos de ensino-aprendizagem.

O padrão referencial do Estado do Rio Grande do Sul, apresenta como relevância social o predomínio de práticas da cultura corporal de movimento que tenham características culturais dos gaúchos e brasileiros, e que favoreça a ampliação de interação sociocultural. (RIO GRANDE DO SUL, 1998a).

Assim os conteúdos devem possibilitar as culturas especificas de cada região, sendo que a área da Educação Física em si já apresenta uma gama enorme de conhecimentos produzidos ao longo dos anos e que passam a incorporar o contexto da EFI.

O mesmo referencial aponta que os conteúdos de ensino são organizados de acordo com três marcos de referência, este não de forma linear, mas que se desenvolva ao longo do ensino fundamental e que favoreça a complexidade, distribuindo os conteúdos de maneira equilibrada e adequada a cada contexto.

Os marcos de aprendizagem são: conhecimentos sobre o corpo, atividades rítmicas e expressivas e esporte, jogos, lutas e ginásticas. Estes passam a servir de referência ao professor para que o mesmo possa sistematizar de acordo com a realidade especifica de seu contexto social.

No processo de operacionalização do currículo algo que deve estar presente é a realidade sócio-histórico-cultural da comunidade, de forma que o currículo contemple um conjunto de conhecimento relacionado e interdependente, e com níveis mais complexos a fim de ampliar conceitos.

A organização dos conhecimentos de acordo com o Artigo 36 da LDBN, em seu parágrafo primeiro, busca estabelecer as competências que os estudantes devem demonstrar ao final do Ensino Médio, sendo os conteúdos, as metodologias e formas de avaliação fazendo com que o educando tenha ao final desta etapa, o domínio de princípios científicos e tecnológicos, conhecimentos das diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo aliado a conhecimentos de ordem Filosófica e Sociológica que contribuam para o pleno exercício da cidadania.

Tal referencial busca sistematizar um arcabouço de competências e conteúdos que este componente curricular deve tratar. (RIO GRANDE DO SUL, 2009a). Porém é necessário que se diga, este documento é um referencial, um documento básico para que as escolas possam a partir deste criar/elaborar seus currículos partindo de sua cultura como referência.

Vê-se o referencial “Lições do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2009abc) como uma possibilidade de superação de um modelo tradicional de educação física, sendo um apoio aos professores das escolas públicas gaúchas, não com um fim em si mesmo, mas como um meio de construção de planos de estudo, onde a instituição escolar possa ser vivida nele, e que permita e possibilite grandes discussões e aprendizagens significativas.

1.5 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA ÁREA 21 SOBRE OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O presente estudo foi elaborado a partir da revisão de artigos publicados em periódicos nacionais da área 21, com extrato Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de A2 a B4, publicados até novembro de 2015.

Este estudo de revisão tem como objetivo principal analisar como o tema “conteúdos de ensino” das aulas de educação física escolar – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – vem sendo discutido na produção acadêmica da educação física escolar.

A opção pela investigação sobre os conteúdos de ensino parte do entendimento destes como conjuntos de saberes primordiais no processo de escolarização, em vistas à formação de educandos (HAYDT, 2006). Nesse sentido, os conteúdos de ensino são constituídos a partir do acúmulo de saberes produzido historicamente pela humanidade, os quais couberam à instituição escolar a função social de transmiti-los de modo sistematizado, abrangendo não apenas a organização de conhecimentos, mas sim as experiências educativas de forma que o próprio conteúdo não se esgote em si mesmo (HAYDT, 2006).

No âmbito da educação física escolar, mais precisamente no RS, identificamos os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997) e o “Lições do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 1998; 2009a) como propostas oficiais de um marco teórico que oriente instituições de ensino e professores na elaboração de planos de ensinos. Logicamente, levando em conta sua adequação à realidade local. (BRASIL, 2006). Com base nos documentos supracitados, os conteúdos da educação física compreendem parte da gama de manifestações da cultura corporal de movimento humano, carregada de seus valores e significados, haja visto que não é possível contemplar todas manifestações culturais, mas sua função também é contemplar saberes e manifestações culturais que devem circular na cultura escolar.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino da educação física passam pelo processo de seleção que antecede sua problematização e desenvolvimento nas aulas, o qual, em tese, deve ser pautado em critérios pré-estabelecidos pelos próprios professores e com base na política da rede de ensino e da escola, nos objetivos pedagógicos, na importância para a formação dos estudantes, nas realidades locais e de nível macro e, no nosso entendimento, nas bases teóricas-ideológicas que sustentam o próprio professor.

Conforme já apresentado por Tardif e Lessard (2011, p. 55), a escola compreende um “espaço sócio organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustes circunstanciais ou profundos de suas relações”. Sendo que, nesta configuração, calcada em objetivos escolares variados, gerais, imprecisos e não operatórios que precisam ser transformados e ajustados, os professores possuem certa autonomia em função da sua tarefa de selecionar, adaptar e realizar os objetivos escolares, fazendo com que os fins do trabalho docente sejam transformados com a experiência que adquirem (TARDIF; LESSARD, 2011).

Pensando assim, organizamos este texto em quatro seções: (i) os encaminhamentos metodológicos, composta pela descrição sobre o levantamento, tipificação e organizações dos artigos selecionados, (ii) a análise 1, onde apresentamos os estudos selecionados por meio da revisão, (iii) a análise 2, contendo nossas interpretações e críticas que emergiram da leitura dos artigos selecionados e (iv) as considerações finais, onde tecemos algumas considerações sobre a produção acadêmica da área 21 que aborda os conteúdos de ensino, bem como nos posicionamos com relação ao tema da pesquisa. Ao final, identificamos nas referências os estudos revisados e o marco teórico que nos auxilia a discutir o tema desta investigação.

1.5.1 O caminho metodológico do estudo de revisão, organização e tipificação dos conteúdos

Para o levantamento das informações que substanciaram as análises deste estudo, identificamos os periódicos da educação física, área 21, indexados no sistema Qualis Capes nacional com extratos de A2 a B4, acessando plataforma Sucupira Capes <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Após, acessamos o endereço virtual de todos os periódicos nacionais listados e, em cada um deles, refinamos uma pesquisa no espaço em busca dos artigos publicados utilizando, isoladamente, os seguintes termos-chaves: “conteúdo”, “educação física escolar”, “ensino fundamental”, “ensino médio”. Posteriormente, para comprovar que encontramos toda produção disposta em cada periódico, realizamos outras duas tentativas utilizando termos-chaves combinados das seguintes formas: “educação

física escolar *and* ensino fundamental *and* conteúdo” e “educação física escolar *and* ensino médio *and* conteúdo”. A partir de então, delimitamos a construção da estrutura documental desta revisão através da leitura do título, resumo e palavras-chaves de cada um dos artigos encontrados. Quando necessário, lemos o artigo na íntegra antes da seleção final, para não correr o risco de deixar algum estudo fora da análise desta pesquisa.

Ao todo, encontramos 102 artigos e selecionamos 28 que discutiam os conteúdos de ensino da educação física de forma central. Nesse processo, descartamos 74 artigos porque tratavam o tema conteúdos apenas de forma periférica ou problematizavam os conteúdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a Educação Física nos Anos Iniciais, de primeiro ao quinto ano, nas escolas estaduais, não são em sua grande maioria atendidas por professores de educação física. Embora, igualmente a Kunz (2004), entendemos que a educação física nos anos iniciais é pouco problematizada e sugere um campo riquíssimo para a construção de conhecimento da área.

Após, salvamos em computador pessoal os 28 artigos selecionados, organizados em pastas separadas por periódico para facilitar a identificação e acesso. O passo seguinte foi reorganizá-los conforme o conteúdo especificamente problematizado. Para isso utilizamos a divisão de conteúdos sugerida no Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009a), que estabelece os seguintes blocos: esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas. Junto a estes, incluímos um bloco denominado “sistematização dos conteúdos e propostas inovadoras”, no qual colocamos os artigos que não problematizavam uma prática corporal ou manifestação cultural específica.

Quadro 1 – Organização dos artigos selecionados

GRUPO 1: ESPORTE				
	QUALIS	**AUTOR**	**PERIÓDICO/TÍTULO**	**ANO**
1	B3	Barroso e Darido.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte *Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.*	2010
2	B1	Souza Júnior e Darido.	Motriz *A prática do futebol feminino no ensino fundamental.*	2010

3	B1	Pimenta e Honorato.	Rev. Bras. Ed. Fís. e Esporte *Esporte moderno e mediação pedagógica nas aulas de Educação Física.*	2010
4	B3	Santos, Nista-Piccolo.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte *Esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública.*	2011
5	B2	Impolcetto e Darido.	Rev. Bras. Ciência e Movimento *Sistematização dos conteúdos do voleibol: possibilidades para a Educação Física escolar.*	2011
6	B3	Kravchychy e Oliveira.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte *Educação Física escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível.*	2012
7	B3	Goés, Vieira Júnior e Oliveira.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte *Algumas reflexões sobre a inserção e o ensino do atletismo na educação física escolar.*	2014
8	A2	Severino, Gonçalves e Darido.	Movimento *A visão dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem do basquetebol nas aulas de Educação Física: a realidade de Volta Redonda/RJ.*	2014
9	B2	Silva.	Rev. Bras. Ciência e Movimento *Ensino dos esportes coletivos na Educação Física escolar: o desenvolvimento da capacidade de jogo.*	2015
GRUPO 2: PRÁTICAS CORPORAIS EXPRESSIVAS				
	QUALIS	AUTOR	PERIÓDICO/TÍTULO	ANO
10	B3	Rocha e Rodrigues.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte *A dança na escola.*	2007
11	A2	Kleinubing e Saraiva.	Movimento *Educação Física escolar e dança: percepção de professores do ensino fundamental.*	2009
12	B1	Pereira e Lacerda.	Motriz *Dança educacional nas escolas públicas do Rio de Janeiro.*	2010
13	B1	Kleinubing, Saraiva e Francischi,	Rev. da Educação Física/UEM *A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento.*	2013
14	B2	Alvez et. all.	Pensar a Prática *O ensino da dança no ensino fundamental II e ensino médio da Rede Estadual de Recife-PE.*	2015
GRUPO 3: GINÁSTICA				
	QUALIS	AUTOR	PERIÓDICO/TÍTULO	ANO

15	B2	Oliveira e Lourdes.	Pensar a Prática *Ginástica Geral na escola: uma proposta metodológica.*	2004
16	B1	Vendruscolo	Motriz *O circo na escola.*	2009
17	B2	Maldonado e Bocchini	Motrivivência *O ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico.*	2015
GRUPO 4: LUTAS				
	QUALIS	AUTOR	PERIÓDICO/TÍTULO	ANO
18	B2	Cordeiro Junior.	Pensar a Prática *Em busca da construção de uma proposta teórico metodológica para o ensino do judô escolar.*	1999-2000
19	B1	Souza e Oliveira.	Rev. da Educação Física/UEM *Estruturação da capoeira como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio.*	2001
20	B2	Alencar, Silva, Lavoura e Drigo.	Rev. Bras. Ciências e Movimento *As lutas no ambiente escolar.*	2015
GRUPO 5: SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS E PROPOSTAS INOVADORAS				
	QUALIS	AUTOR	PERIÓDICO/TÍTULO	ANO
21	B2	Pereira.	Pensar a Prática *Nível médio de ensino: as aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar.*	1998-1999
22	B1	Betti e Liz.	Motriz *Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental.*	2003
23	A2	Betti.	Movimento *"Imagens em ação": uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do Ensino Fundamental e Médio.*	2006
24	B3	Menezes e Verenguer.	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte *Educação Física no Ensino Médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos.*	2006
25	B1	Impolcetto e Darido.	Motriz *Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física escolar.*	2007
26	B1	Beggiato e Silva.	Motriz *Educação Física escolar no ciclo II do*	2007

			ensino fundamental: aspectos valorizados pelos alunos.	
27	B1	Barros e Darido.	Rev. Bras. Ed. Fís. Esporte *Práticas pedagógicas de dois professores mestres em educação física escolar e o tratamento da dimensão conceitual.*	2009
28	B1	Silva e Maciel.	Motriz *Características da Educação Física do Ensino Médio noturno.*	2009

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Vale destacar que nem todos os blocos de conteúdos foram evidenciados nos estudos revisados. Por isso construímos as análises 1 e 2 a partir dos cinco grupos identificados

1.5.2 Discutindo os conteúdos a partir artigos selecionados

Em primeira análise dos artigos selecionados, destacamos que não há estudos sobre jogo motor (ou brincadeiras), práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas, o que não significa que essas práticas não são desenvolvidas na escola, tampouco que não tenham relevância no meio acadêmico. Com isso, salientamos que parece haver maior interesse em discutir práticas corporais tradicionais e já consolidadas no âmbito da educação física escolar, podendo representar um tipo de “fidelidade acadêmica” ao passado da área. Nesse caso, práticas corporais legitimadas pela história da humanidade, centrada em combates corporais e formas de treinamento para a guerra (as lutas), preparação física para disputas corporais e para manutenção de corpos saudáveis (as ginásticas), comemorações festivas e rituais de integração social (as danças) e competições atléticas e desportivas entre indivíduos, comunidades e nações (os esportes).

Ainda em primeira análise, as publicações sobre os esportes aparecem em maior quantidade e contêm reflexões sobre suas diferentes utilizações no meio educacional. Os demais blocos de conteúdos são representados por estudos com outro enfoque, voltado para apresentação de relatos de experiências com outras possibilidades pedagógicas e conteúdos diversificados.

Provavelmente devido ao escopo de cunho esportivo, a Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte possui maior número de publicações com o esporte como conteúdo de ensino. Contudo, o aspecto mais importante é que todos artigos

selecionados (total de nove) datam a partir do ano de 2010, indicando que a emergência do esporte no âmbito das pesquisas sobre os conteúdos da educação física é influenciada pela atual configuração esportiva do país: sede dos dois principais megaeventos esportivos na contemporaneidade: a Copa FIFA (Federação Internacional de Futebol), realizada em 2014, e os Jogos Olímpicos, que serão realizados em 2016 no estado do Rio de Janeiro.

Pimenta e Honorato (2010) buscam identificar, mediar e problematizar o conceito de esporte formado pelos alunos, através de uma pesquisa participante realizada com estudante de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com vistas à superação da visão de esporte reduzida à prática de jogos. Depois de desenvolver práticas pedagógicas, os autores identificaram nos relatórios elaborados pelos estudantes o aprofundamento analítico sobre relação entre fenômeno esportivo e contexto sociocultural e apontaram outras dimensões do esporte além das voltadas ao jogar.

Ao discutir a Copa FIFA em sala de aula, por exemplo, os autores dialogaram com alunos sobre os principais agentes de transformação da paixão pelo esporte, em uma idolatria acrítica e localizaram o futebol na atual conjuntura política, econômica e social, passando por reflexões sobre a emergência e a queda de determinados clubes de futebol, a indústria do *marketing* esportivo, as empresas patrocinadoras, a mídia esportiva e a violência entre torcidas.

Santos (2015), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa-ação com alunos do 6º e 7º anos para conhecer a realidade da Educação Física escolar e desenvolver o ensino dos esportes a partir do tema jogos esportivos e desenvolvimento da capacidade de jogo. Conforme a pesquisa, o professor de educação física restringe conteúdo esporte à prática de esportes coletivos e sem sistematizá-las em propostas educativas. Ao final, sustenta que o mesmo deve planejar, orientar e sistematizar as práticas esportivas com vistas, também, à iniciação esportiva e desenvolvimento da capacidade de jogo, uma vez que outras modalidades esportivas não são contempladas.

Em contribuição à prática do futebol feminino, no contexto escolar no Ensino Fundamental, Souza Júnior e Darido (2010) analisaram a situação da modalidade por meio de um questionário entregue para alunas desse nível de ensino. Todas responderam que praticaram futebol nas aulas de educação física, todavia a preferência esportiva era o voleibol (53,52%), depois pelo futebol (39,43%) e com

bem menos interesse pelo handebol (4,22%) e o basquetebol (2,81%). Goés, Vieira e Oliveira (2014), por sua vez, em defesa do atletismo nas aulas de educação física, discutem a presença e inserção da modalidade na educação física e destacam a predominância dos esportes coletivos sobre os individuais. Além disso, os autores salientam as condições criadas por professores para melhor desenvolver o atletismo na escola e destacam seu papel central do professor no desenvolvimento de esportes além dos tradicionais.

Barroso e Darido (2010) discutem uma nova proposta de ensino do voleibol escolar, pautada nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal e relacionando o esporte como meio de atingir objetivos do componente curricular educação física. Nesse estudo, realizado com quatro professores de educação física, os autores discutem as condições de trabalho que dificultam o desenvolvimento do voleibol e destacam que os professores conseguiram desenvolver o ensino da modalidade com maior qualidade, superando condições de trabalho precárias, mobilizando os estudantes a participar efetivamente das atividades propostas e indo além da prática pela prática (BARROSO; DARIDO, 2010).

De modo semelhante, Santos e Nista-Piccolo (2011) investigaram a visão de professores de educação física que atuam no Ensino Médio. Porém identificaram a falta de comprometimento destes em aprofundar os conhecimentos sobre o esporte, que foi relacionado, somente à promoção de saúde e que, na prática, as aulas eram voltadas às modalidades tradicionais e privilegiavam os mais hábeis.

Impolcetto e Darido (2007), ao verificar junto a professores de educação física como o voleibol era desenvolvido do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, identificaram que os professores organizavam os conteúdos com base na experiência com a docência, na leitura de livros e na troca de informações com seus pares.

Os autores identificaram, também, que eles elaboraram modelos de sistematização de conteúdos coerente com a proposta inicial de oferecer acesso ao conhecimento, vivencia e valores através do voleibol; sendo que os temas mais abordados eram a história da modalidade, os fundamentos técnicos, os sistemas táticos, a relação esporte e mídia (IMPOLCETTO; DARIDO, 2007).

Na discussão apresentada por Severino, Gonçalves e Darido (2014) sobre o desenvolvimento do basquetebol em Volta Redonda/RJ, os autores defendem que o

esporte, como conteúdo da educação física, tem papel significativo na formação de indivíduos e representa um caminho de oportunidades educativas. Para eles, a obtenção de títulos e resultados esportivos também pode ser favorável no contexto escolar.

Com argumentos semelhantes, Kravchychyn e Oliveira (2012) concordam que o esporte é imprescindível na escola devido a sua história ligada ao fenômeno esportivo. Contudo, os autores advertem que a transposição para escola faz com que as aulas de educação física fossem confundidas com a prática de determinadas modalidades esportivas, algo já evidenciado por Kunz (1994). Ademais os autores identificaram junto aos alunos do Ensino Médio que as aulas de educação física ao longo do Ensino Fundamental foram estruturadas nas práticas esportivas e predominou a prática pela prática, sem qualquer problematização (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012).

De modo geral, as investigações sobre esporte estão alicerçadas na ideia de promover práticas pedagógicas para além da prática pela prática, bem como visando a produção de conhecimento significativo para os estudantes. Contudo, mesmo apresentando bons argumentos sobre a perspectiva educacional dos esportes – e de determinadas modalidades esportivas –, os estudos evidenciam a preocupação com o aprendizado técnico e o conhecimento de regras oficiais de modalidades já consagradas.

Dessa forma, deixando de lado o aprendizado dos estudantes que se tornam meros participantes de uma educação física reduzida à prática e discutindo superficialmente a possibilidade estudá-los para compreender melhor as relações sociais e culturais estabelecidas na contemporaneidade.

O grupo 2 – práticas corporais expressivas –, composto por cinco estudos, tematiza exclusivamente as danças na escola. Em comum, os estudos observam que as danças são tratadas apenas como projetos ou atividades extracurriculares, realizados extraclasse ou no contra turno escolar e geralmente quando há festividades ou datas comemorativas na escola. Nesse sentido, não há qualquer tipo de contextualização, análise histórica e crítica por parte dos professores, e os saberes que acompanham essas manifestações sucumbem à uma prática vazia que prima somente pela elaboração, ensaio e apresentação de coreografias.

O estudo de Rocha e Rodrigues (2007), por exemplo, procurou analisar a inclusão das danças nas aulas de educação física da rede municipal de Barueri/SP

por meio de questionários respondidos pelos professores desta rede e município. Embora a dança seja compreendida como manifestação cultural, está restrita à ensaios e apresentações em datas comemorativas e eventos especiais da escola. Ademais, para os professores de educação física participantes do estudo o conteúdo mais enfatizado nas aulas de educação física é o esporte e a falta de conhecimento e familiaridade com atividades rítmicas e expressivas são os principais fatores para a ausência das danças como conteúdo de ensino. (ROCHA; RODRIGUES, 2007).

Destaque identificado também por Kleinubing e Saraiva (2009), segundo os quais a falta de capacitação dos professores, e a suposta fragilidade da formação inicial, corroboram para a desconsideração da dança e das atividades rítmicas e expressivas como conteúdos da educação física.

Pereira e Lacerda (2010) ao destacar a presença da dança na escola apenas como espetáculo, salientam que é desenvolvida somente quando há interesse de alunos, sendo que e o professor de educação física a desenvolve sem intencionalidade pedagógica definida, tampouco como possibilidade de trabalhar os significados das manifestações culturais e sua relação com o contexto escolar.

No que diz respeito às representações de gênero e movimento, citamos a etnografia de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013), segundo a qual a dança pode configurar-se em momentos de compartilhar experiências entre alunos. Nesse estudo, os autores evidenciam que devido a reprodução de papéis historicamente estabelecidos para homens e mulheres, ela será aceita pelo público masculino somente quando for reconhecida e tratada como conteúdo da educação física.

Com base no conjunto das publicações selecionadas, entendemos que a ausência da dança na escola é mobilizada pela suposta falta de domínio dos professores sobre esse conteúdo e pela resistência de alunos do sexo masculino. De qualquer maneira, a dança, no cenário desta revisão, compreende um conteúdo de ensino pouco explorado e quando vivenciada não contribui para reflexão de temas contemporâneos, tais como as diferenças culturais entre homem e mulher, homossexualismo e preconceito relativos ao gênero e sexo.

Assim como a dança, a ginástica – grupo 3 – busca o espaço que muitas vezes lhes é negado devido ao pouco conhecimento técnico de professores, algo que priva, também, a presença das atividades circenses, uma vez que estas também são relacionadas com a ginástica e constituem excelentes práticas pedagógicas (VENDRUSCOLO, 2009).

Como contraponto a essa ausência, a proposta metodológica apresentada por Oliveira e Lourdes (2004) foca o desenvolvimento das manifestações gímnicas como componentes da cultura corporal sem a necessidade de competição. Nessa proposta, foi priorizada a exploração e criação de movimentos, o contato com o outro e reflexão, a fim de promover a autonomia e o convívio dos estudantes e, em última instância, o aprendizado para além do saber fazer e para a ampliação de noções de mundo e intensificação das comunicações (OLIVEIRA; LOURDES, 2004).

Maldonado e Bocchini (2015), com objetivos semelhantes, propõem o ensino da ginástica com um viés crítico. Nessa perspectiva, são abordadas as dimensões de conhecimento procedimental, conceitual e atitudinal, os alunos vivenciam diferentes elementos ginásticos, conforme as possiblidades de infraestrutura, materiais e habilidades físicas, analisam o contexto histórico, as provas e as capacidade físicas necessárias para ser um atleta de alto nível e, por meio de filmes, debates e aulas expositivas, refletem sobre temas como as relações de gênero, os preconceito racial e as divisão de classes a partir da ginástica.

Por um lado os artigos justificam excessivamente a presença da ginástica na escola como meio de desenvolvimento corporal, algo que reflete uma concepção puramente prática e relacionada ao aperfeiçoamento motor e psicomotor. Contudo, parece haver uma busca – embora inicial – de pensar esse conteúdo como forma de compreender as relações socioculturais.

Apesar de um dos artigos sobre lutas – grupo 4 – date mais de 15 anos e um outro tenha sido realizado em 2015, pouco se tem a dizer sobre esse bloco de conteúdos. As lutas são tratadas como vivências e práticas corporais difíceis de ser incluídas no espaço escolar devido à falta de espaços físicos adequados e equipamentos de segurança, pouco conhecimento técnico de professores e resistência de estudantes e principalmente de equipes diretivas.

Em geral, o ensino das lutas está limitado a projetos de extensão ou pesquisa realizadas em parcerias entre escola e universidade como atividade extraclasse, algo que pode ser observado nas várias publicações sobre lutas como capoeira, judô e jiu-jitsu, mas apenas três sobre estas como conteúdos de ensino da educação física escolar.

De qualquer maneira, vale destacar o estudo de Cordeiro Junior (1999), no qual o ator relata uma proposta de ensino do judô no contexto escolar, sustentada na abordagem crítico-superadora e justificada na premissa que o judô é um

elemento da cultura corporal que necessita ser experimentado na escola pública. Cerca de quinze anos depois, Alencar *et al.* (2015) publicou um estudo semelhante, no qual os autores apresentam uma proposta pedagógica para o ensino das lutas, aplicadas em turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. Com o objetivo principal de comprovar a possibilidade de trabalhar as lutas no Ensino Fundamental, os autores reforçam que o tratamento pedagógico não pode ser limitado à prática de movimentos corporais específicos e técnica de aplicação de golpes e de imobilizações, mas, principalmente, deve contextualizar as modalidades de lutas no passado histórico da humanidade e na atual conjuntura social (ALENCAR *et al.*, 2015).

De forma significativa, o estudo de Souza e Oliveira (2001) retrata a capoeira como prática pedagógica pouco estudada e compreendida, mas que pode ser facilmente inserida no contexto escolar, tanto no Ensino Médio quanto do Ensino Fundamental. Segundo os autores, a capoeira pode ser trabalhada na escola por seus múltiplos enfoques: como luta, jogo, dança, arte, folclore, movimento popular de origem afrodescendente, cultura brasileira e patrimônio cultural imaterial; cujas problematizações podem constituir a base de reflexões sobre diferenças sociais historicamente produzidas e suas consequências na atual conjuntura socioeconômica brasileira.

Por fim, vale destacar que essas propostas de ensino, bem como a iniciativa pela inclusão das lutas no âmbito escolar, são esforços de professores e pesquisadores com trajetórias de vida marcadas pelas lutas – como praticante de algum estilo –, o que indica que a presença delas na escola, e estudos sobre as lutas, carece de professores de educação física capazes de superar dificuldades e preconceitos sobre esse conteúdo de ensino.

O quinto e último grupo é composto por estudo que propõem a sistematização dos conteúdos e propostas inovadoras, sem identificar um conteúdo específico. Neste grupo, de modo geral, os conteúdos são problematizados com o objetivo de pensar um meio de superar o ensino da educação física baseado na cultura esportiva e no mero saber fazer, isto é, saber jogar.

Três estudos atribuem importância às percepções de alunos do Ensino Fundamental e Médio sobre a educação física escolar. Betti e Liz (2003) destacam que alunos do Ensino Fundamental associam a educação física exclusivamente ao esporte, e que participam ativamente das aulas porque gostam da prática esportiva.

Beggiato e Silva (2007), por sua vez, identificaram que os alunos participantes de sua pesquisa atribuem maior valor ao esporte nas aulas de educação física, algo que pode estar relacionado ao pouco conhecimento sobre outras práticas corporais ou porque outros conteúdos não são benquistos pelos estudantes.

Menezes e Verenguer (2006), diferente dos estudos anteriores, destaca que a seleção dos conteúdos vai de encontro ao que dizem os parâmetros curriculares, levando em consideração o repertório da cultura corporal de movimento e os aspectos sociais dos estudantes. Por isso a percepção docente é levada em conta, mas não limita a educação física aos mesmos conteúdos.

Tratando a dimensão conceitual das aulas de educação física, Barros e Darido (2009) investigaram as práticas pedagógicas e concepções de dois professores mestres em educação física. Eles identificaram que ambos professores procuram implementar práticas pedagógicas inovadoras e trabalhar os conteúdos visando construir conhecimentos sobre anatomia, nutrição e fisiologia, bem como aprimorar habilidades motoras, desenvolver capacidades físicas e promover a saúde (BARROS; DARIDO, 2009). Relacionamos essas práticas às considerações de Coll (1997), segundo o qual apenas uma dimensão abordada de forma isolada não contribui para que aprendizagens significativas sejam produzidas.

Outros estudos discutem formas de potencializar o processo de ensino da Educação Física. Impolcetto e Darido (2007), por exemplo, destacam a possibilidade de trabalhar temas transversais nas aulas de educação física e refletem sobre o modo como os conteúdos podem contribuir para problematizar o tema ética. Betti (2006) utiliza reportagens televisivas para concretizar uma perspectiva crítica sobre a cultura corporal e promover práticas pedagógicas visando a transformação social. Em sua etnografia, Pereira (1998-1999) identificou os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física no Ensino Médio e destacou a possibilidade de promover outras manifestações culturais e equívocos didáticos, calcados na predominância das atividades desportivas-recreativas e na dicotomia entre conhecimento e prática.

Já os autores Silva e Maciel (2009) atentaram para outros temas que são abordados nas aulas de educação física e que permitem diversificar o currículo. No entanto, afirmaram que o esporte predomina mesmo que a proposta pedagógica da rede de ensino onde a pesquisa foi realizada exija que os conteúdos sejam variados.

Em contexto geral, as práticas esportivas ganham destaque na escola. Não se trata de adotar uma atitude maniqueísta, na qual os esportes são um “mal” para a

educação física escolar. Mas sim, identificar que o esporte ainda aparece como conteúdo hegemônico.

De qualquer maneira, os conteúdos parecem ser considerados a partir de uma perspectiva que vai além da prática findada nela mesma, porém sugerindo novas inquietações. Afinal, bastaria incluir conteúdos diversificados nas aulas para promover uma educação física com qualidade? Ou então, como o esporte pode ser ressignificado para, ai sim, configurar processos de ensino significativos?

1.5.3 Propostas de ensino descontextualizadas e a continuidade do mesmo problema

Em uma visão geral, a abordagem de diferentes temas, mesmo com a predominância do esporte, seguido pela dança, lutas, ginástica e atividades circenses, aponta para a pluralidade de conteúdos de ensino que são possíveis de serem desenvolvidos nas aulas de educação física.

O potencial problematizador, o caráter inovador e a pluralidade cultural dependerão da manifestação corporal especificamente desenvolvida e da capacidade de professores e estudantes construírem, coletivamente, significados sobre o conteúdo estudado.

Por um lado, os esportes são vertentes abundantes de saberes. Assim, a diversidade de práticas corporais e manifestações culturais, próprias de outros conteúdos de ensino, potencializam aprendizados, indicam contrapontos à hegemonia dos esportes e, principalmente, oferecem outras/novas possibilidades didático-metodológicas à educação física escolar.

No âmbito destas afirmações, os conteúdos de ensino que tematizam o passado (e presente) cultural corporal da humanidade – marcado por danças e rituais rítmico-expressivos, por brincadeiras infantis e atividades de lazer, por diversos estilos e técnicas de combate corpo a corpo, por movimentos ginásticos e formas de treinamentos físicos e psicológicos e por competições esportivas – têm presença facilmente justificáveis nas aulas de educação física. Porém, e as outras tantas práticas corporais que emergem na contemporaneidade e não fazem parte da cultura formal da escola? E aquelas manifestações culturais que foram (e são) invisibilizadas historicamente devido a dominação (colonização) da cultura branca, europeia, masculina e de extratos sociais privilegiados economicamente?

Falar de conteúdos de ensino e sua seleção também é questionar quais artefatos culturais são reconhecidas no âmbito escolar formal. Freire (1987, p. 49), por exemplo, identificou que a sobreposição de manifestações culturais de países economicamente dominantes sobre países de terceiro mundo como parte do processo de “invasão cultural”, por meio do qual são promovidas espécies de domesticações tecnológicas. No seio da educação física, Kunz (2004) identificou a mesma lógica e destacou o “adestramento do movimento humano” no cenário brasileiro, promovido pela implementação de esportes nos moldes americanos ou europeus e desconsiderando a cultura do movimento já existente em um país, estado ou região. Para o autor:

> A consequência dessa “invasão” é o gradativo desaparecimento dessas culturas tradicionais do movimento – refiro-me a brincadeiras, jogos, danças e movimentos que são (eram) mantidos em forma de tradição cultural em nosso meio, e que estão sendo suplantados pelos modernos. (KUNZ, 2004, p.13)

Compreendendo parte de uma tradição inventada (HOBSBAWM; RANGER, 1984), os esportes, bem como outros elementos culturais estrangeiros, foram importados como a base de uma educação qualificada, e subjugaram a riqueza das culturas populares fazendo com que suas presenças não encontrem sustentação na cultura escolar e nas aulas de educação física.

A predominância de artigos sobre determinadas modalidades esportivas e o modo como estas são sustentadas no âmbito escolar, demonstra que a educação física escolar parece continuar confundindo-se com esporte na escola (KUNZ, 1994), e o esporte, analisado a partir de um viés utilitarista, constitui, em última instância, a principal fonte de desenvolver de atitudes e comportamentos desejáveis, os objetivos atitudinais (COLL, 1997).

No meio acadêmico, embora por vezes criticado, o esporte emerge como conteúdo central da educação física escolar, enfatizando a visão esportivizada de educação física escolar (KUNZ, 1994) e demonstrando que a produção científica da área se limita em analisá-lo a partir da dicotomia esporte “na” escola e esporte “da” escola ou ainda o esporte na escola e esporte de rendimento, temas que foram discutidos em diferentes edições da Revista Movimento e tidos como polêmicos da área de Educação Física. (GAYA, 2000; STIGGER, 2007; TAFFAREL, 2000; VAGO, 2007; BRACHT, 2000).

Se analisarmos de forma otimista, a opção por discutir os megaeventos esportivos, a ascensão da indústria esportiva evidencia as influências dos meios de comunicação de massa e a força da lógica de consumo. Algo que, na atual conjectura, permite dizer que esporte e determinadas modalidades esportivas são privilegiadas porque é de interesse de organizações internacionais e empresas privadas patrocinadoras, que visam acima de tudo o lucro. Da mesma forma, a preocupação de pesquisadores da área 21 em problematizar outros temas e prática corporais, bem como questionar processos didático-metodológicos e formação inicial, representa o amadurecimento da área com vistas às aprendizagens significativas. E mais, parece que, aos poucos, a educação física busca aproximar, formalmente, a escola e estudantes através de tentativas corajosas de reconhecer a diversidade cultural.

Contudo, se atentarmos para os artigos selecionados, observaremos que a crítica sobre esporte recai na sua perspectiva meramente recreativa, e que ainda são pensados como programas de detecção de talentos esportivos, de disciplinamento ou de formação humana capaz de incutir hábitos de vida saudáveis e valores sociais. As propostas educativas ditas inovadoras, por sua vez, emergem como tentativas isoladas de professores que buscam incluir, nas aulas, práticas corporais do seu gosto. Ou então, tentativas contra hegemônicas (WILLIS, 1991) de minimizar a dominação do esporte. Nesse caso, a inclusão das danças, ginásticas e lutas confrontam o ensino do esporte, mas parecem orientadas no sentido de “vivências” corporais, algo que sugere que a educação física é momento de experimentar outras formas de movimentar-se ou explorar equipamentos e está desconectada de uma proposta educativa maior.

Com isso, queremos dizer que não basta justificar a presença dos esportes na educação física, tampouco apenas inserir práticas corporais diversificadas nas aulas. Conforme evidenciado por Molina Neto (1996), é fundamental que a prática do esporte na escola tenha caráter crítico, seja contextualizada e capaz de contribuir para a transformação da sociedade com o objetivo de romper com a lógica dominante da reprodução de desigualdades sociais e da concentração de renda em favor de uma minoria.

> O esporte na escola deve ser trabalhado tendo como horizonte a expressão do aluno e à luz de uma metodologia diferenciada, à

> medida que o mesmo é, acima de tudo, um instrumento a mais de educação, cujo objetivo maior deve ser, além da capacidade de comunicação e expressão do estudante, o de desenvolver a autonomia. (MOLINA NETO, 1996, p. 62).

Perspectiva corrobora por com Bracht (2010), segundo o qual:

> Aprender esporte significa não só adquirir essa destreza motriz, mas também competência de situar o esporte na história, perceber como os interesses econômicos e políticos interferem no seu desenvolvimento, identificar os possíveis benefícios que essa prática pode trazer para a vida, compreender essa prática como direito do cidadão (BRACHT, 2010).

Pensando assim, os conteúdos da educação física devem ser repensados e renovados a partir de problematizações. Contudo, para isso, sugerimos abordar tanto o esporte quanto a pluralidade de manifestações da cultura corporal – inclusive das culturas populares e do “mundo dos estudantes” (KUNZ, 2004) – a partir de uma perspectiva crítica. Dessa forma, constituindo processos de aprendizados mútuos (estudantes e professores), significativos e capazes de romper com a lógica dominadora e opressora, que ainda impera no sistema educacional.

1.4.4 Os conteúdos numa perspectiva plural, multicultural e crítica

Ao cotejarmos o tratamento dado ao esporte e a inclusão de práticas corporais diversificados nas aulas de educação física à luz das advertências que sustentaram as análises anteriores, percebemos que a área 21 não tem avançado na discussão e seleção de conteúdos. Percebemos assim, porque entendemos que para romper com a continuidade de invasões culturais e promover a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade – é necessário atentar para o conteúdo do diálogo, uma vez que “o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático”. (FREIRE, 1987, p. 47)

A produção acadêmica sobre os conteúdos, além de singela, busca, equivocadamente, legitimar a presença da educação física na escola por meio de supostas finalidades utilitárias das práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Esportes, danças, ginásticas, lutas e outras práticas corporais ganham um duplo enfoque: delimitam o campo de conhecimento da educação física e, diante dessa especificidade, justificam-na como componente curricular obrigatório. Sobre esse

equívoco epistemológico, vale citar as críticas de Kunz (2004) sobre a base que legitima a educação física na escola, datadas, originalmente, a mais de duas décadas:

> A diferença existente entre a proposta da Educação Física hoje e o que se entende como compromisso educacional escolar só pode ser resolvida quando a Educação Física conseguir transformar suas especificidades práticas em tarefas pedagógicas desejáveis. Ou seja, não excluir a prática do Esporte, movimento e jogos, mas através deles desenvolver a Função Social e Política que é inerente a toda ação pedagógica. Para que discrepâncias existentes no contexto sócio-cultural brasileiro possam ser compreendidas nos diferentes níveis culturais e nas diferentes classes sociais é necessário que, através da Educação, incluindo aí a Educação Física, se consiga que a Situação Sócio-Política se torne clara, transparente e consciente a todos. É evidente que isto não pode ser tarefa isolada da Educação Física e, sim, que deve ser fomentado conjuntamente por todas as disciplinas de uma instituição de ensino (KUNZ, 2004, p. 19).

Nesse sentido, a legitimidade da educação física – assim como dos demais componentes curriculares – sustenta-se no modo e no porquê determinados conteúdos são desenvolvidos. Conteúdos implica construções interativas de conhecimento significativo para os estudantes e sua seleção pressupõe consonância com a proposta política educacional e específica de escola, a qual, por sua vez, estão associados a função social da escola.

O esporte, como manifestação cultural, tem presença garantida na educação física, todavia sua abordagem deve permitir considerá-lo e ressignificá-lo de forma contextualizada e a partir de temáticas de relevância social, como: formas de preconceito racial e de gênero, práticas populares e elitizadas, influências midiáticas, interesses político-econômicos e mecanismos de alienação social. Logicamente, propostas inovadoras são fundamentais, mas não cair na armadilha da vivência pela vivência (semelhante à prática pela prática), bem como reproduzir invasões culturais de forma acriticamente.

Fechamos esse texto nos atrevendo a dizer que problematizar os conteúdos de ensino da educação física e sua seleção a partir da perspectiva multicultural, orientada nos pressupostos teóricos da tradição crítica, remete a compreender os processos escolares e educacionais como elementos dinâmicos e utópicos; bem como possibilidades de mobilizar o protagonismo estudantil, principalmente daqueles estudantes oriundos de classes sociais desfavorecidas economicamente,

que nunca, ou poucas vezes, veem sua cultura institucionalizada no ambiente escolar.

2 ETNOGRAFIA

"Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado" (GEERTZ, 1989, p. 20).

Considerando a discussão estabelecida no referencial teórico como base para realização desta dissertação de mestrado, buscou-se neste capítulo apresentar a etnografia realizada e que foi delineada a partir do seguinte problema de pesquisa:

Como os professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de Guarani das Missões (RS) pensa e constrói o processo de seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física?

Partindo desta questão de pesquisa formulou-se o objetivo geral, o qual busca compreender o processo de seleção dos conteúdos de ensino construído pelos PEFI em suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Guarani das Missões (RS). Tendo ainda como objetivos específicos: i) Descrever o processo de definição dos conteúdos de ensino construídos pelos professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio de uma Escola da Rede Pública Estadual de Guarani das Missões (RS); ii) Analisar os elementos da cultura docente particular dos PEFI que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio que configuram o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de ensino nas aulas de EFI; iii) Identificar como ocorre a inclusão de saberes que circulam na cultura corporal de movimento da comunidade de Guarani das Missões (RS).

Assim, posterior ao estabelecimento da questão de pesquisa e dos objetivos a serem atingidos por este estudo, entendo que o desenho teórico metodológico que melhor sustentou as decisões para a investigação foi a *etnografia,* que para Molina Neto (2005, p. 183) é entendida como: "[...] o estudo descritivo (grafos) da cultura (*ethnos*) de um grupo".

Destaca-se a seguir algumas das leituras que me proporcionaram a compreensão sobre o desenho teórico metodológico da etnografia que aborda o processo de investigação, bem como da minha experiência no campo, a qual tenta-se de maneira sistemática aproximar a experiência com as reflexões já estabelecidas na literatura da área.

Deste modo, inicia-se agora uma apresentação dos pressupostos teóricos metodológicos desenvolvidas nesta investigação ao longo do período que estive no campo.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

A etnografia é baseada na antropologia e visa estudar a cultura da sociedade, tendo como característica a descrição cultural, o que é considerado por Geertz (1989) com uma experiência pessoal e, para Woods (1995), esta é um campo favorável ao encurtamento das distâncias existentes entre professor e investigador.

O termo etnografia é oriundo da antropologia, e significa “descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos” (WOODS, 1995, p. 18) e busca discutir os hábitos, crenças e valores, bem como o desenvolvimento das situações desde o grupo, partindo do grupo, assim como as perspectivas de seus membros. Para Woods (1995) cada grupo social constrói suas próprias realidades culturais e para compreender estas é necessário penetrar nas fronteiras e intervalos desde o interior do grupo, sendo para isso necessário a permanência prolongada no seio do grupo, convivendo com eles até ser aceito e depois apreender para aprender sobre a sua cultura (GEERTZ, 1989).

Este tipo de pesquisa busca interpretar os fenômenos culturais sustentados pela antropologia social, na tentativa de compreender costumes estranhos após a inserção em determinado grupo social na premissa de traduzir e reconhecer os comportamentos coletivos, a partir da construção social transformando o estranho em familiar e o familiar em estranho, voltando-se para compreender a própria sociedade, descobrindo como estes indivíduos constroem e desenvolvem suas práticas sociais (STIGGER, 2007).

Da mesma forma Stigger (2007, p. 34) complementa afirmando que:

> [...] os antropólogos começaram a fazer descoberta surpreendentes, com identificar que, num contexto heterogêneo como o de grandes núcleos urbanos, hábitos e valores, que parecem ser muito semelhantes, mostram-se, muitas vezes, bastante diferentes. Acontece desta maneira, ou por se inserirem noutros sistemas de significação, ou por se manifestarem de maneiras diversas, mesmo inseridas em sistemas semelhantes.

Neste sentido a pesquisa etnográfica é uma interpretação das culturas[6] de um determinado grupo social, na busca de compreender os significados das práticas sociais para seus praticantes nos seus universos culturais específicos, a partir dos símbolos[7] organizados coletivamente (GEERTZ, 1989), onde a cultura dos sujeitos é constituída no grupo através dos símbolos significativos que orientam a vida das pessoas e dos grupos sociais. (STIGGER, 2007)

A etnografia consiste em descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais, utilizando para isto: observações, conversações no seio onde os fatos acontecem (ECKER; ROCHA, 2003), da mesma forma Geertz (1989) nos leva a considerar que ela deve ser baseada na captura do sentido das ações dos sujeitos lá onde elas realmente acontecem, no contexto social em que os sujeitos estão inseridos, cotejando este contexto Molina Neto (2004, p. 116) afirma que:

> A etnografia promove o exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador quanto o investigado estão impregnados num contexto mais amplo.

Parte daí a lógica da inserção do etnógrafo no campo, o fato de estar presente diariamente com os sujeitos faz com que estes deixem de se interessar ou ficar condicionados à presença do etnógrafo, deixando este de ser um elemento perturbador na vida dos envolvidos, o que Geertz (1989) chama de “estranhamento”, e que Magnani (2009) leva a considerar que o pesquisador pode ser afetado por esta relação com o objeto de estudo a cultura de origem.

É esta relação de estranhamento que possibilitará compreender as subjetividades existentes nas ações dos sujeitos a partir das relações estabelecidas, num movimento que permite reconhecer a cultura dos sujeitos, realizando uma descrição densa (GEERTZ, 1989).

Assim, para que possamos construir uma descrição realmente densa (GEERTZ, 1989, p. 20) é:

---

[6] O termo interpretação de culturas refere-se à forma com que Geertz (1989) trata da analise cultural de um determinado grupo social.

[7] Símbolos, para Geertz (1989) referem-se a qualquer coisa, tal como objeto, ação, palavra, gesto ou atitude, que serve de orientação das relações e que dão sentido ao modo de vida dos sujeitos.

> [...] necessário uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreende e depois apresentar.

Assim, entende-se que o pesquisador/etnógrafo é o principal instrumento na investigação, pois o mesmo irá demonstrar toda a sua capacidade de descrição e interpretação tendo como base o processo como um todo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 2009). Desta forma podemos afirmar que o etnógrafo constrói a etnografia, podendo este ser comparado a um artesão, pois o artesão se utiliza de fragmentos para construir novas peças, assim o etnógrafo se utiliza de fragmentos simbólicos que fazem parte da cultura dos sujeitos para a partir dali construir sua interpretação.

No que diz respeito à descrição etnográfica densa, Geertz (1989) alerta que esta deve ser um movimento que permite reconhecer a cultura dos sujeitos, estabelecendo uma relação de estranhamentos.

A descrição etnográfica registra um nível da experiência dos sujeitos que enfatiza níveis que são negligenciados socialmente, e que cresce em grande importância para outros níveis do tecido social, sendo um produto real da vida dos sujeitos (WILLIS, 1991).

Desta forma, seguindo estas orientações destaca-se a seguir os procedimentos que levaram a construir esta investigação, buscando esclarecer os caminhos percorridos.

2.2 DESVENDANDO O CAMPO DE ESTUDO PELO OLHAR ETNOGRÁFICO

Este trabalho teve por objetivo compreender o processo de seleção dos conteúdos, identificado como elemento central da cultura docente onde os PEFI estabelecem suas relações no cotidiano escolar. Deste modo, as questões de pesquisa emergiram e me conduziram a escolha de um contexto singular, uma escola estadual técnica que é reconhecida a nível estadual como Centro Estadual de Referência em Educação Profissional, assim pretende-se apreender os significados do processo de seleção dos conhecimentos que são tratados como conteúdo de ensino, bem como os aspectos simbólicos que são compartilhados pelo coletivo docente desta cultura peculiar.

Logo buscou-se manter contato com o contexto de pesquisa, pois já havia esclarecido anteriormente o objeto de estudo, assim o grupo escolhido partiu das seguintes orientações: ser PEFI, atuar na escola com anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e possuir uma experiência maior de cinco anos[8] de trabalho docente nesta instituição.

Deste modo, antes mesmo de iniciar o trabalho de campo, logo após o ingresso no PPGCMH manifestou-se em conversa com a direção da escola o interesse em pesquisar na mesmo, tendo como critério de escolha a proximidades e acessibilidade, uma vez que facilitaria a ida a campo no decorrer do ano letivo, e por se tratar de uma escola técnica que possui credencial de “Centro Estadual de Referência em Educação Profissional”.

Após o contato direto com a escola, e da manifestação positiva quanto à realização do estudo, a posição positiva da direção da escola quanto à realização de um estudo com a expressão/representação que a escola estaria sendo envolvido, o diretor relata ainda que a realização da pesquisa seria uma injeção de ânimo e motivação aos professores em suas aulas. Posterior à confirmação, ainda em 2014/2, informou-se às turmas a intensão de realizar o estudo, as quais correspondiam a turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Neste processo a equipe de supervisão se dispôs a organizar o cronograma de aulas de acordo com as possibilidades de realizar as observações, visto que em meio a este processo manteve-se carga horaria em duas escolas na mesma cidade, e ainda as disciplinas do PPGCMH.

Já nestes primeiros contatos percebeu-se receptividade e atenção em todos os momentos e espaços da escola, fato este que permitiu além do acesso também o reconhecimento de todos os agentes envolvidos na pesquisa.

Esta etapa do trabalho se configurou desde os primeiros contatos realizados com a escola para a realização do estudo, seguida de um longo período de permanência na escola até o final da coleta de informações. Os primeiros contatos foram realizados com a equipe diretiva da escola, ainda no mês de novembro de 2014, onde manifestou-se o interesse em realizar a pesquisa, bem como apresentou-se os objetivos do estudo, inclusive aos professores de educação física

[8] Esta experiência maior que cinco anos não esta ligada com as premissas estabelecidas entre professor iniciante e experiente, mas sim com uma ligação de inserção na cultura local, pois acredita-se que com pouco tempo de experiência não configura uma ligação de fazer parte da cultura, neste sentido entende-se que este período permite que o PEFI já esteja enraizado na cultura da escola.

da escola, é importante destacar que desde os primeiros contatos com o local de realização da pesquisa, os agentes educacionais (direção, supervisão, professores) proporcionaram uma receptividade e atenção, podendo ser destacado na fala do vice-diretor: “Pra nós é um motivo de alegria perceber que nossa escola vai fazer parte de um trabalho tão importante, como é o mestrado” (DIARIO DE CAMPO, 2014).

É válido destacar que o trabalho etnográfico proposto foi sustentado a partir do recolhimento de dados/informações por meio de observação participante, de diálogos estabelecidos com os participantes privilegiados no decorrer das observações, e de entrevistas semiestruturadas.

Diante desta perspectiva, utilizou-se a **observação participante** como ferramenta para a obtenção de informações por estabelecer uma relação por um longo período no contexto a ser investigado.

Logo após a definição das turmas iniciou-se as observações sobre o trabalho docente de três PEFI que pode ser mais bem compreendido a partir do quadro a seguir.

Quadro 2 – Horário de Observações

Terça-feira Manhã		Terça-feira Tarde	
Série/Turma	Período/Horário	Série/Turma	Período/Horário
1º ano Técnico	1º - 7h30’ à 8h20’.	3º Politécnico	1º - 13h10’ à 14h
2º ano Politécnico	2º - 8h20’ à 9h10’	9º ano	4º - 15h40’ à 16h30’
3º ano Técnico	3º - 9h10’ à 10h	6º ano	5º - 16h30’ à 17h20’
8º ano	4º - 10h10’ à 11h		
8º ano	11h à 11h50’		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2016.

Assim, destaca-se a importância da observação participante como uma ferramenta de fácil acesso à informação nos estudos sociais, porém complexa no sentido de seu entendimento, desenvolvimento e uso das informações. (MOLINA NETO, 2010). Por meio de técnicas de observação participante foi possível descrever as ações, representações e significados a partir das interações dos atores sociais, no cotidiano de seu fazer pedagógico no dia-a-dia escolar, para André (1995) “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que a

pesquisa tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando e sendo afetada".

Assim, na observação participante é fundamental o registro das ações observadas nas pesquisas sociais, se constituindo como instrumento básico para produzir descrições de qualidade, ou o que Geertz (1989) trata como descrição densa.

Com relação à observação, Bonilla e Rodrigues (1997, p. 118) destacam a necessidade de observar questionado a realidade ou o objeto estudado, onde se deve:

> Observar, com sentido de indagação científica, significa focalizar a atenção de maneira intencional sobre alguns segmentos da realidade que se estuda, tratando de capturar seus elementos constitutivos e a maneira como interagem entre si, com a finalidade de reconstruir indutivamente a dinâmica da situação.

A observação possibilita investigar os saberes e as práticas de vida de determinado grupo social, reconhecendo ações e representações da vida humana, passando o investigador a participar das rotinas do grupo social, por meio da observação do outro podemos nos conhecer melhor num processo de interação com o outro, participando das tramas da vida cotidiana (ECKERT; ROCHA, 2008).

Nestas observações buscou-se interagir ativamente com os membros do grupo, tornando assim um estilo e, que depois de aceitos são capazes de utilizar uma variedade de técnicas para coletar os dados a fim de melhor compreender as pessoas e seu modo de vida, sendo este guiado segundo os olhos dos atores sociais, a partir da descrição de suas ações e interações (ANGROSINO; FLICK, 2009).

A literatura aponta para diversas pesquisas tem dado ênfase a seguir um roteiro para a realização das observações, optou-se por não seguir nenhum roteiro, a fim de não ir engessado ao campo, o que me possibilitou a visualização de diversos aspectos simbólicos, dos quais se fosse seguir um roteiro poderia ser passado como insignificantes.

Assim, diante da opção de não seguir um roteiro a fim de observar toda a generalidade de situações que acontecem no contexto escolar, desde a entrada dos estudantes, os rituais do início de aula, encaminhamentos às salas de aula e espaços destinados a EFI, as atividades escolares, e eventos que sobressaiam ao

espaço escolar, e que compreendiam a todos os aspectos que envolvem as aulas de EFI na escola e os signos compartilhados pelos envolvidos neste processo.

A aceitação por parte dos professores aconteceu logo nos primeiros contatos com a escola, onde os mesmo puderam a manifestar no decorrer do trabalho de campo, não deixando de manifestar a acolhida da equipe diretiva, orientação e supervisão escolar, professores e funcionários, facilitando o ingresso na escola mantendo uma excelente relação tendo por base respeito e confiança.

Partindo destas informações, iniciou-se o trabalho de campo na segunda quinzena do mês de novembro de 2014, momento em que iniciava os primeiros contatos com a escola, por meio de sua equipe diretiva, posteriormente formalizou-se a negociação de acesso já no mês de janeiro de 2015, iniciando o campo no início de março, permanecendo até o início de dezembro. Tendo realizado um total de 62 observações, num total de 186 horas e 15 minutos.

Para Stigger (2001) cada contexto sociocultural é particular e tem uma totalidade de coerência interna, a qual o autor entende que deve ser penetrada e compreendida pelo investigador, sendo que para isso é necessário o contato intenso com o grupo a ser investigado.

No decorrer do trabalho de campo procurou-se estabelecer uma relação de proximidade com os sujeitos a fim de possibilitar o acesso aos mais diversos espaços e tempos escolares, assim nas primeiras observações manteve-se uma postura mais aberta (BOSSLE, 2003; ROCHA, 2014) mediante a isso passou-se a colher informações dos grupos de forma regular, tendo como principal objeto de observação às aulas de educação física, assim como outras atividades realizadas pelos PEFI no contexto escolar, ou seja, torneios esportivos, campeonatos, gincanas, celebrações religiosas, reuniões e festividades da escola.

As quais fundamentalmente buscavam informações ligadas ao objeto de estudo, as atitudes dos estudantes e professores no contexto da aula, a produção de elementos simbólicos que permitissem compreender o processo de seleção. Para isso primeiramente buscou-se a inserção no grupo, a qual não teve nenhuma dificuldade, pois manteve-se uma relação estreita com os docentes, pelo fato de residir na mesmo cidade, e por se tratar de uma pequena cidade do interior.

No que diz respeito à organização das observações levou-se em consideração o fato de ser professor em dois estabelecimentos de ensino da cidade, ter uma carga horaria a cumprir, então não tinha uma rotina de aulas nas segundas,

quartas e quintas, e nas terças-feiras apenas dois períodos no turno da tarde, o que dava a possibilidade de retornar a escola para assistir as aulas dos professores.

Durante o trabalho de campo, buscou-se observar todas as ações dos PEFI e dos estudantes, daqueles que participavam das aulas e, principalmente daqueles que as assistiam, tentando decifrar os significados de seus discursos e os motivos reais da não participação das aulas.

De um modo geral, chegava-se para realizar o trabalho de campo sempre anteriormente ao início das aulas e “circulava-se” por entre os pátios e saguão antes de encaminhar-se à sala dos professores, onde observava-se a rotina dos colaboradores desde sua chegada a escola. Já nas primeiras observações os PEFI’s fizeram a apresentação para suas turmas, e comentaram o motivo da presença em suas aulas, reconheceu-se alunos antigos de outras escolas, alguns que já treinavam junto comigo, e inicialmente imaginava-se que isso poderia de alguma forma contaminar a pesquisa, mas ao contrário, isso de certo modo facilitou a aceitação dos estudantes em suas aulas, mantendo um espaço de diálogo, respeito e confiança.

Nas primeiras observações mantinha-se um pouco mais afastado do espaço da aula, de forma a deixar os colaboradores mais a vontade, pois concordo com Molina Neto (1996) que aponta que as primeiras observações podem ser um tanto constrangedoras para ambos, pesquisador e colaboradores, até pelo fato de ser um contexto em que todos se conhecem, por se tratar de uma localidade de interior, e com um número pequeno de habitantes.

Na escola procurou-se acompanhar os professores participantes em todos suas atividades diárias, na terça-feira pela manhã assistia-se duas aulas de um professor e três de outros, em algumas vezes invertia-se a ordem de observação, acompanhava-os nos recreios onde ficava mais fácil manter um diálogo sobre todos os acontecimentos da escola, nestes momentos eles colocavam suas ideias e perspectivas com relação a assuntos debatidos entre os docentes e direção, ali mantinham uma postura muitas vezes contraria em relação aos demais, mas comentavam apenas entre eles.

Neste espaço foi possível conhecer um pouco mais dos outros professores, de outras disciplinas e como estes estabeleciam relações com os professores participantes. Era neste espaço também que havia muitas discussões, principalmente sobre paralização dos trabalhadores em educação, ação contrária às

ações de ingerência do Governo Estadual sobre o trabalho dos professores, dos parcelamentos salariais, e nos momentos em que a equipe diretiva não se encontrava presente, o professor de história, representante do sindicato o questionava com relação à postura de aceitação que eles mantinham quando a direção solicitava a opinião deles, e mantinha um posicionamento político a favor da direção escolar e contra as causas do professorado. Estes momentos foram tensos, de certo modo, mas que representam a realidade escolar sem fantasias, mas real.

Em muitas destas vezes os professores solicitavam opinião, e como pesquisador buscava-se politicamente uma postura diplomática, não revelando minhas ideologias e posicionamentos, como atitude estratégica a fim de não perder a confiança nem dos docentes nem da equipe diretiva, pois estava-se numa situação de pesquisador e não de professor naquele contexto, mesmo que para muitos professores o tratamento referido era como seu fosse professor da escola, demonstrando-se presença no contexto, observado-se a partir do reconhecimento do coletivo de docentes.

E isso possibilitou, por entender que aquele contexto era contrário à greve que todos pudessem perceber que o silenciar revelava posição contrária a eles naquela situação.

De um modo geral, as observações participantes colaboraram na própria formação, de modo que pode-se confrontar as práticas educativas e ideologias com a realidade encontrada no campo, partindo de um olhar atento das diversas situações da realidade particular daquela escola.

Este instrumento possibilitou ainda, a participação em diversos espaços e tempos escolares dando acesso as mais variadas manifestações e acontecimentos no decorrer do trabalho de campo, sendo registradas em diários de campo todas estas situações, e que constituem parte do material de análise das informações.

Nos dias de observação, que foram previamente combinados com a equipe de supervisão os dias em que realizar-se-ia o trabalho de campo, devido ao fato de ser ao mesmo tempo pesquisador, também professor em outras escolas da rede pública da mesma cidade, o que não possibilitou estar por mais tempo no campo.

Um dia de observação possibilitava a imersão na cultura local, e nestes dias procurava-se chegar sempre mais cedo, para poder manter contado e também estabelecer um **diálogo** com os informantes de forma mais aprofundada do que nos momentos da aula. Os diálogos são necessários para a compreensão de como são

estabelecidas e articuladas às relações e interações entre os sujeitos de um determinado grupo social, bem como estes atribuem significados àquilo que produzem (BOSSLE, 2008; LOURENÇO, 2010).

Deste modo os diálogos se constituem uma importante ferramenta para a obtenção de dedos no decorrer da pesquisa de campo, sendo constituído a partir da conversação entre duas ou mais pessoas, para Bossle (2008) os diálogos por representarem um caráter espontâneo e informal nos permite entender os significados atribuídos pelos participantes durante o processo de pesquisa, melhorando o entendimento acerca da questão de pesquisa.

Basicamente, os diálogos são caracterizados pela informalidade no decorrer da pesquisa, nas situações de contato direto entre pesquisador e colaboradores, no decorrer do trabalho de campo, tanto nos espaços específicos das ações pedagógicas como em outros espaços e tempos da escola. Como exemplo apresenta-se dois fragmentos de episódios que, de certo modo, permitiram compreender a percepção dos professores com relação ao contexto escolar.

> *Professor Marcos comenta: "Cara a gente já estava nas escadas aqui, e chamaram pra falar que teria uma reunião amanhã e não era pra baixar. Daí perdemos a viagem e tivemos que levar de novo" (MARCOS, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 58, 11/11/2015).*

> *"Às vezes parece que a Educação Física na escola é pra tapar furo. Só é bom quando tá pegando os (alunos) dos outros, queria ver se fosse o contrario?" (PEDRO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO 52, 20/10/2015).*

Buscou-se em um primeiro momento que os participantes privilegiados da pesquisa iniciassem os diálogos, de modo a não entenderem como interrogatório no decorrer de suas aulas, então a partir de exposições de falar deles passou-se a estruturar alguns questionamentos em momentos anteriores ao início das aulas, no decorrer e após o final das mesmas.

Este movimento inicial, centrado na escuta dos docentes permitiu o reconhecimento de uma postura não rotulada como julgamentos de suas práticas docentes, mas como de um posicionamento de conversa com diferentes intenções, tais como queixas, denúncias, posturas contrarias as da equipe diretiva. Num primeiro momento os PEFI entendiam a postura do pesquisador como oráculo, onde

pudessem pedir opiniões, sanar dúvidas, ou como uma redenção de suas angustias enquanto docentes. Assim os diálogos proporcionam uma contextualização ou esclarecimento das situações que faziam parte daquele contexto, esclarecendo dúvidas e proporcionando a elaboração do roteiro de entrevista a ser realizado com os colaboradores, bem como compreender os posicionamentos dos professores no cotidiano de trabalho.

Em parte dos diálogos percebia-se o papel que representava para os PEFI, que muitas vezes por ter alguém presente em suas aulas, realizando pesquisa, passava a imagem de ser “o porta vóz” deles, porta voz num sentido de expressarem suas angustias e expectativas com relação ao trabalho que realizavam na escola, suas reclamações que nunca chegavam aos ouvidos da equipe gestora da escola, e as contradições que entendia ocorrer no espaço escolar.

Por inúmeras vezes os diálogos pautavam-se em momentos que os PEFI pareciam ser levados ao divã, e ali discorriam todas as suas perspectivas sobre como devia ser sua aula, mesmo tendo esta percepção de poder realizar um trabalho docente diferente, permaneciam reproduzindo o que a cultura lhes ditava. Ainda durante a observação era potencializado a realização de diálogos com os PEFI e ao mesmo tempo foi-se registrando os aspectos simbólicos que de certo modo permitia ascender à cultura escolar, de modo que todos estes eventos eram registrados e transcritos em **diários de campo** que eram realizados ainda no campo, e que ao chegar a casa possibilitavam a escrita das reflexões do observado no dia.

O diário de campo é um documento particular e tem a finalidade de registrar os eventos e reflexões produzidos no cotidiano do trabalho de campo. Consiste em um instrumento de extrema importância na pesquisa antropológica, pois permite que o investigador possa realizar um acompanhamento permanente do processo de observação. (BONILLA; RODRIGUES, 1997)

Os diários podem ser exclusivamente descritos, mas devem ser exaustivamente minuciosos, mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário (PIRES, 2011).

Assim, o diário de campo deve tornar os registros o mais descrito possível, ainda podendo ser reflexivo acerca dos eventos observados e registrados, de modo

a facilitar a análise posterior, onde é necessário descrever sobre os sujeitos, os diálogos, descrição de locais e eventos onde as atividades são realizadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1995; BOSSLE, 2003).

Desenvolveu-se os registros dos diários de campo, já no local onde os eventos estavam ocorrendo, detalhando-os minunciosamente, o que facilita a transcrição dos dados para que possam facilitar a análise da pesquisa. (BOSSLE; MOLINA NETO, 2010). Nesta perspectiva, realizou-se os registros em cada observação, utilizando como diário um caderno de capa dura, 101mmx150mm, com 80 folhas, e que foram organizados de modo que em cada registro colocou-se o local onde acontecia a intervenção, a data e horário, a turma e o professor, bem como a condição climática (chuva, sol, calor e frio), os quais determinavam se a aula seria realizada em espaço aberto ou no ginásio, pois as turmas seriam reorganizadas e agrupadas para a realização da aula, ou mesmo a realização de aula teórica na sala.

Durante todo o trabalho de campo foram utilizados cinco cadernos para a descrição das observações, onde na oitava observação realizada no trajeto da quadra dois alunos questionaram: “o que o senhor anota de nossas aulas professor?” (DIARIO DE CAMPO, 17 DE MARÇO DE 2015) assim como fez Bossle (2003) mostrou-se o caderno, pois este é um instrumento de pesquisa e não há segredos, uma manhã uma professora dispara: “espirrei! Anota aí!” (DIARIO DE CAMPO) por perceber que anotava-se tudo, explica ela após a brincadeira. E realmente sempre buscava-se captar todas as falas e ações dos professores em todos os locais em que estes transitavam e estabeleciam suas relações cotidianas. Destaca-se ainda que os diários possibilitaram, além da descrição dos eventos vividos no decorrer do trabalho de campo e também como local onde registrou-se reflexões, falas e diálogos estabelecidos entre os sujeitos, o qual aponta como instrumento fundamental no decorrer do trabalho de campo.

Inclui-se aqui, neste importante registro sobre como a pesquisa foi realizada, que o diário de campo serviu também para anotar as próprias reflexões e aprendizagens. Em muitos momentos deparou-se com situações cuja reação foi “o que está acontecendo aqui”? Ou, ainda, “o que significa isto”? E assim registrou-se, o que ocorria. Entende-se que este movimento de reflexão no trabalho de campo da etnografia é que potencializa o estranhamento de situações que por ora, parecem familiares, permitindo a interpretação a partir de uma focalização progressiva. Estes

registros foram fundamentais para a compreensão sobre a cultura escolar e o objeto de estudo, permitindo elaborar, por exemplo, pautas para as próximas observações, diálogos ou para a entrevista.

Nesse sentido, outro instrumento de grande importância no processo de investigação foi a entrevista semiestruturada, a qual foi realizada na etapa final da investigação, após escolher alguns participantes considerados importantes, e que pudessem fazer melhor compreender o contexto local. As entrevistas criam um aprofundamento das questões de pesquisa e o esclarecimento das situações problemas observadas no decorrer do trabalho de campo (ANDRÉ, 1995), sendo também um forte instrumento que possibilita a coleta de informações durante todo o processo investigativo (NEGRINE, 2010).

Concorda-se com Bogdan e Biklen (1994, p. 34) quando afirmam que a entrevista possibilita protagonismo do sujeito, sua forma de interpretar o mundo, o que permite que em seu mundo de trabalho docente, de forma que possibilitam a criação de condições que coloquem a disposição do entrevistador informações que um instrumento fechado limitaria a profundidade das mesmas (STIGGER, 2000).

Considera-se, assim como Bossle (2003) essencial para a organização de um roteiro para entrevista, ter como roteiro as considerações pautadas no diário de campo, a partir das observações realizadas, solicitando assim que os entrevistados pudessem aprofundar tais questões.

Os participantes entrevistados foram inicialmente os PEFI, mas no decorrer do processo de investigação, outros informantes também foram considerados essenciais para compreender o objeto de estudo. Assim, o supervisor educacional nos proporcionou uma percepção de escola com relação ao abjeto de investigação, bem como a EFI e sua representação para a escola. Além do supervisor, julgou-se necessário entrevistar um grupo de estudantes (04), dos quais identificou-se (02) como os “boleiros” estes com uma visão de que a EFI deve proporcionar a formação de atletas e a preparação para competições; e outros (02) que veem na EFI uma possibilidade de práticas plurais com uma ampliada gama de conhecimentos além do esporte na escola, estes denominados de “perus”.

No total foram entrevistados oito informantes, seguindo-se um roteiro, (APÊNDICES 6, 7 e 8) o qual foi elaborado a partir do processo de investigação a partir das observações e diálogos estabelecidos, cada grupo de entrevistados tinha um roteiro, e a partir deste roteiro novos questionamentos se desdobravam ao longo

da entrevista, assim como numa conversa, ou seja, um diálogo entre pesquisado e pesquisador (BOSSLE, 2003), a duração das mesmas foi entre vinte minutos e uma hora e dez minutos, de acordo com a capacidade de argumentação do entrevistado e da possibilidade de surgirem novas perguntas neste processo.

Estas entrevistas foram realizadas em diversos locais e horários, utilizando-se um gravador Sony para posterior transcrição e encaminhamento aos entrevistados para que possam apreciar e modificar aquilo que julgassem necessário. A entrevista implica uma formalidade que o etnógrafo deve evitar, ela deve ser uma conversação, um diálogo aberto e informal no qual os indivíduos possam realmente mostrar quem eles são passando a ser nada mais do que uma conversa entre entrevistador e entrevistado de forma simples (WOODS, 1995).

Este instrumento deve seguir uma orientação básica, um programa, o que representa não deixar a conversa presa a um roteiro, mas que seja possível a partir destes novos questionamentos. Seguindo-se um plano prescrito antecipadamente e, no caso dos professores de educação física e supervisor a mesma seguiu como uma conversa, isso devido à serenidade e segurança nas falas de ambos.

Já os estudantes[9] foram divididos em dois grupos – os boleiros e os perus – comentavam estar nervosos com a situação, um dos estudantes “boleiro” parecia estar seguindo um roteiro determinado anteriormente, mantendo certo cuidado por ser seu primeiro ano na escola, já o outro que estava no terceiro ano teceu diversos comentários e com segurança após iniciar a entrevista.

Por sua vez um dos estudantes “peru”, realizou a entrevista que num primeiro momento era visível o nervosismo, porém após encerrar a entrevista, permaneceu-se com o gravador ligado, e ele mostrou-se à vontade e dialogou por cerca de vinte minutos apontando diversas situações envolvendo todo o contexto escolar.

Outras ferramentas também significativas potencializaram conhecer a realidade escolar na forma documental, e que possibilitou conhecer a escola a fundo, realizando a análise nos documentos escolares, tais como: regimento escolar, PPP, planos de trabalho, planos de ensino, etc.

A análise dos documentos propõe uma aproximação e compreensão entre as informações oriundas do campo, a partir da utilização dos instrumentos de coleta

[9] Os estudantes foram divididos em dois grupos: os boleiros (que controlavam as decisões e ações no decorrer das aulas e representavam a escola nos eventos esportivos) e os perus (composto por todos os estudantes que entendiam a aula de Educação Física como espaço pra que outras práticas fossem vivenciadas, e aqueles que não ascendiam ao “time da escola”).

anteriormente citados, e do que dizem os documentos escolares que orientam as práticas docentes dos PEFI, como fonte secundaria a análise de documentos por possibilitar a descrição e interpretação das relações estabelecidas entre os discursos oficiais da instituição escolar e a realidade apresentada pelo campo (BOSSLE; MOLINA NETO, 2010).

Deste modo, destaca-se estes elementos que se articularam no decorrer da investigação, e que possibilitou compreender aspectos simbólicos que são compartilhados pelos PEFI, estudantes e que caracterizam a cultura escolar neste contexto particular.

3 DESCRIÇÃO ETNOGRÁFICA DO CONTEXTO DE ESTUDO

Neste capítulo da Dissertação de Mestrado que trata da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física na cultura particular de uma escola de Guarani das Missões/RS, apresenta-se a descrição etnográfica do contexto tal qual realizado na Tese de Doutorado de Stigger (2000). Esta opção se deu por concordar com a compreensão do referido autor sobre etnografia, amparada em Geertz (1989), do entendimento por uma descrição densa da cultura.

Assim, passa-se a descrever – densamente – o contexto de estudo da etnografia realizada. O trabalho de campo de longa duração, pouco mais de nove meses, e muitas horas de contato direto com o universo simbólico particular da cultura escolar, onde a pesquisa foi realizada, permitem a tradução das interpretações que se faz sobre aspectos mais visíveis e outros menos daquilo que é compartilhado na escola.

Destaca-se que Guarani das Missões por ser cidade natal e, portanto, o movimento de estranhamento foi fundamental para a realização desta etnografia. Conhecer a cidade, as Instituições, as pessoas e suas práticas sociais. Portanto, o movimento de estranhar foi fundamental no exercício de descrever densamente, pois ao fazê-lo, precisa-se focalizar no esforço de traduzir, neste relatório final de pesquisa, a influência e reconhecimento do cotidiano e das práticas que fazem parte desta cultura, e comparando o universo simbólico com o universo pesquisado (PEIRANO, 1995). Sublinha-se que o nome da escola e os nomes dos participantes do estudo foram alterados para garantir o sigilo das fontes.

Este capítulo tem a finalidade de retratar os fragmentos da coleta de informações, que durante um longo período de estada no campo, permitiu a interpretação dos elementos que levaram a compreender o processo de construção da seleção dos conteúdos de ensino em um contexto escolar particular. Deste modo primeiramente realiza-se uma breve apresentação do campo, para a seguir descrever a dinâmica existente neste contexto particular.

A partir daí, seguindo as referências dos procedimentos teórico-metodológicos, este trabalho foi desenvolvido em um universo particular, singular e em um contexto distinto, onde professores de educação física (PEFI) realizam suas

intervenções e constituem uma cultura[10] particular segmentada pelos artefatos simbólicos compartilhados por este grupo de docentes em seu universo de trabalho. Este processo envolveu um longo período de trabalho de campo, em busca de informações a partir de observação participante, diálogos e entrevistas com aqueles sujeitos julgados como fundamentais para melhor compreender o objeto de pesquisa.

Tendo como ponto de partida compreender o processo de seleção de conteúdos nas aulas de EFI a partir das manifestações particulares dos PEFI, a partir de uma análise cultural daquilo que é significativamente compartilhado no cotidiano de trabalho, no chão da escola.

É válido esclarecer que, para fins de descrição, optou-se pela adoção de uma nomenclatura fictícia para tratamento da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A seguir apresento elementos que nos permitem compreender o cotidiano escolar e em particular das aulas de EFI, partindo de forma inicial de uma contextualização histórica da escola, para posterior descrever a dinâmica das aulas de EFI e o processo de seleção dos conteúdos, bem como os aspectos simbólicos compartilhados nas relações entre os sujeitos e que, de certo modo o influenciam, bem como uma descrição dos espaços, das aulas, as formações dos professores, os eventos escolares e outras atividades propostas pela escola.

3.1 REPRESENTAÇÕES DO ESPORTE E LAZER NA CIDADE

A cidade por ser de pequeno porte e não possuir nenhuma representatividade com equipes disputando ligas e competições federadas, somente na versão amadora, em que o CMD seleciona os melhores atletas para que representem a cidade nas competições regionais tais como: Copa AMM de Futsal, Copa AMM de Futebol de Campo, e em algumas edições da Taça RBSTV de Futsal.

Caracteriza-se assim uma forte cultura ligada ao futebol, ao qual com seus derivados[11] representam o todo de manifestações no cenário regional[12]. As

---

[10] Cultura para Geertz (1989, p. 23) “consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração [...]”

[11] Aponta-se como derivados do futebol, o futsal e futebol sete ou sete.

[12] Estas manifestações apontadas são ligadas aos eventos que a região se detém em organizar, as quais são pautadas em destaque maior pelo futsal, seguido do futebol de campo e sete, o futebol de

competições abrangem estas três manifestações esportivas, e no caso do futsal ela já inicia desde a infância, quando são organizadas as ligas de futsal, como no caso da "Liga Noroeste de Escolinhas[13]", onde crianças destas cidades disputam entre si.

Na cidade há pequenas comunidades no interior, que mesmo diante o êxodo rural das últimas décadas ainda mantem seus espaços de lazer com seus clubes com canchas de bocha, bolão e campo de futebol sete. Estas comunidades do interior tem grande mobilização esportiva e de lazer onde a AMJUR (Associação Municipal da Juventude Rural) que realiza anualmente os "Jogos Rurais Sol a Sol" e que tem atuação ativas destas comunidades e das famílias de agricultores.

Já na área urbana aponta-se diversas carências, não há muitas opções de fomento a outras práticas de esporte e lazer, há duas praças e nestas possuem campos ou quadras para futebol e futsal, um parque ecológico com mata nativa e com campos de futebol sete, e um módulo esportivo que neste ano receberam equipamentos da "Academia ao Ar Livre", neste modulo há ainda uma pista de atletismo, campo de futebol e ginásio que não é utilizado pra prática de esporte, foi construído para comunidade, mas é utilizado somente em festas e feiras que o município realiza.

Há outros espaços com várias possibilidades de lazer e outras práticas esportivas, todavia faz parte de clubes particulares, ficando restrito a uma pequena parcela da população de maior poder aquisitivo, o lado pobre da cidade busca seu lazer em espaços públicos e estes são restritos a prática de futebol, e caminhadas.

Todavia, com todas as restrições de acesso e possibilidades há práticas sendo realizadas em diversos cenários da comunidade. Estas práticas fazem parte da cultura local e transitam na comunidade, e possuem poucas possibilidades de serem tematizadas no contexto escolar. Dentre estas práticas destaca-se: as lutas que são realizadas exclusivamente em academias (*jiu-jitsu, muay thai* e *taekwondo*), as danças tradicionais realizadas pelo CTG, as folclóricas que representam a cultura da imigração polonesa, e ainda o balé em algumas escolas e zumba nas academias da cidade.

---

campo perdeu posição de destaque na região pela dificuldade de organização e manutenção das equipes nas comunidades e nas localidades de menor porte.

[13] A Liga Noroeste de Escolinhas é uma competição organizada por uma liga independente de coordenadores dos CMD's da região, abrange geralmente cerca de dez cidades de região e as disputas iniciam com crianças de idades entre 06 e 15 anos, divididas em categorias e nos naipes masculino e feminino. As cidades que participam destes eventos são aquelas que possuem grande parte de seus estudantes cursando o nível médio na Escola Comandaí e fazem parte de um bloco da Região Noroeste-Missões do Estado.

Estas manifestações são realizadas em espaços privados e não são de acesso a toda a comunidade. Há ainda natação, que é uma prática exclusiva da elite da cidade, a qual é ou faz parte do clube que possui espaço disponível, para a grande maioria da comunidade a natação se dá em rios ou em parques aquáticos da região.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A cidade de Guarani das Missões, a qual optou-se para a realização deste estudo está situada a 474 km ao Noroeste da capital Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A população é composta basicamente por imigrantes europeus, onde destes cerca de 80% descende da etnia polonesa, a ainda alemães, portugueses, italianos, espanhóis, suecos e russos. A agricultura, especialmente o cultivo monocultural da soja predomina em toda a região, onde a principal fonte de renda é oriunda do setor agropecuário, que exerce grande influência econômica no município e região, que é composta em sua grande maioria por pequenos agricultores, e tem segundo o IBGE 8.187 habitantes. (BRASIL, 2015a)

O sistema educacional do município é organizado por meio da SMEC (Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo). Uma das funções da SMEC é elaborar e executar os planos e os programas educacionais, bem como ministrar a assessoria pedagógica, estabelecendo assistência pedagógica a estudantes e familiares, além de fiscalizar e assessorar os membros do magistério na execução das diretrizes estabelecidas pelo órgão mantenedor da rede, além de manter contato e estabelecer relação com a rede estadual de ensino a fim de aprimorar a qualidade da educação no município. A SMEC é, ainda, responsável pela coordenação de 07 escolas da Rede Pública Municipal de ensino, das quais três estão localizadas na área rural, e outras quatro na urbana, destas uma possui turno integral para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também possui duas escolas da Rede Pública Estadual, ambas com todos os ciclos de escolarização na Educação Básica. Destas uma possui características específicas e particulares, peculiares da região e das necessidades do mercado de trabalho que a envolve, nesta além do Ensino Médio Politécnico há também o Ensino Técnico em Agropecuário. A Rede Municipal possui 562 matriculas e a Rede

Estadual 375 no Ensino Fundamental, totalizando 937 estudantes matriculados, já o Ensino Médio possui 574 matriculas (BRASIL, 2015b).

Nas escolas localizadas na zona urbana, há em cada uma, um campo de futebol sete, uma quadra poliesportiva ou quadra coberta, já as da zona urbana duas possuem campo de futebol sete e ginásio. Há ainda espaços públicos de lazer, tais como praças que possuem quadras esportivas e espaços com academia ao ar livre, um Módulo Esportivo com campo de futebol, pista de atletismo e ginásio poliesportivo.

Dentre as principais práticas realizadas no município, as de maior representatividade são o futsal e voleibol, que podem ser considerados os esportes preferidos do público adulto, já do estudantil, tendo ainda o handebol e a musculação como representação cultural local nos espaços públicos. Estas manifestações representativas de uma cultura local e com características particulares podem ser muito significativas nos processos de seleção e execução dos conteúdos de ensino no contexto escolar.

Há poucos espaços para as práticas de lazer em tempo livre, e mesmo para as atividades no turno escolar, onde possui dois ginásios com dimensões particulares de jogo formal, destes um é localizado em uma escola da rede estadual que é o local onde são organizados todos os eventos esportivos de representatividade no município e outro na escola onde a pesquisa será realizada.

Por se tratar de uma comunidade de pequeno porte, a cidade apresenta algumas características que lhe são particulares, possui um grande número de imigrantes de origem polonesa os quais cultuam por meio de festas tradicionais, os costumes e crenças trazidas pelos colonizadores, tais como danças, festas típicas, comida típica e jogos tradicionais.

Há, ainda, o Conselho Municipal de Desportos (CMD) ligado à SMEC e é o órgão responsável pela organização de quase todos os eventos e competições esportivas na cidade, e mesmo sendo um município de pequeno porte não apresenta boas condições quanto a organização esportiva e de lazer, pois tal órgão não possui recursos específicos para atender as demandas da população, onde somente os eventos esportivos são destaque.

Estes eventos em sua maioria abrangem uma parcela muito pequena da população, pois são baseados apenas no futebol, tendo em períodos[14] do ano a realização do futsal e futebol sete. O voleibol aparece em alguns momentos, e com poucas equipes antecipando sempre os jogos de futsal, não há um evento de voleibol separado, ele é realizado junto com o futsal.

Estes eventos privilegiam principalmente o sexo masculino, em raras ocasiões ocorre a participação do sexo feminino, e a faixa etária que participa destes eventos possui idade superior a 16 anos, geralmente dividido em duas categorias, a força livre e veteranos.

Há eventos em forma de festival de jogos, brincadeiras e esportes, os quais diversas vezes eles partem de grupos particulares, como é o caso da Associação Guaraniense Pró Esporte e Cultura, que nos últimos dez anos têm realizado a inserção de diferentes modalidades de treinamento na cidade, tais como as tradicionais, incluindo o handebol, badminton, hóquei indoor. Esta associação é projeto de um professor de educação física da cidade em parceria com pais, escolas e poder judiciário, o qual auxilia com ajuda financeira para a compra de materiais e equipamentos para a prática destas modalidades, e conta ainda com colaboração voluntaria do professor de Educação Física.

E neste contexto, onde o poder público oferece práticas tradicionais que fazem parte da cultura da localidade, de seus membros do sexo masculino, e que de certo modo, mesmo tendo outras possibilidades, passam a reproduzir esta cultura em diversos espaços, inclusive a escola.

Sua escolha se deve ao fato de possuir em seu quadro docente mais de um professor atuando em ambos os níveis de ensino, fundamental e médio. Ao se tratar de uma pesquisa etnográfica, outro fator de grande relevância foi o fato da facilidade de acesso e de tempo ao campo, além de facilitar e possibilitar o acesso às peculiaridades de uma cidade do interior do estado.

Após determinar o local de realização do estudo, apresenta-se a seguir os participantes e colaborados da pesquisa, entre os quais estão os PEFI como colaboradores do estudo. Por se tratar de um estudo etnográfico há o envolvimento de outras pessoas que também contribuem para que a pesquisa seja realizada, são

---

[14] Estes eventos são realizados em períodos distintos do ano, onde o futsal é realizado do mês de outubro a dezembro, e o futebol sete entre os meses de março e maio, restando ao futebol de campo o período de inverno.

eles, os participantes privilegiados, ou seja, estudantes, equipe diretiva da escola, orientação escolar, supervisão escolar, pais ou responsáveis.

Todavia, centrais neste estudo são os PEFI colaboradores, os quais serão apresentadas a seguir, e reforça-se que, no intuito de preservar o sigilo na identificação dos mesmos e da instituição, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios.

3.2.1 Professor Marcos

Marcos nasceu e reside em Guarani das Missões, realizou a primeira etapa do Ensino Fundamental (E.F.) em escola rural e posterior mudou-se para a cidade, onde cursou o Curso Normal Magistério habilitando-o para atuar com anos iniciais do E. F., no Colégio Três Passinhos. Atuou inicialmente com anos iniciais, na rede municipal por dez anos, e ainda anterior a graduação em Educação Física já ministrava a disciplina para os anos finais do E. F. e E. M. em escolas da rede pública e privada (14 anos), e “comecei como leigo dando educação física e depois eu fui fazer a minha faculdade”. (ENTREVISTA COM MARCOS REALIZADA NO DIA 11/12/2015)

Posteriormente, no ano de 2001 concluiu a sua graduação, na modalidade licenciatura curta realizada à distância pela UNISC na modalidade de férias e, no ano de 2003 concluiu especialização em “Interdisciplinaridade”.

Atua há 31 anos no magistério na rede municipal, e há quinze anos na rede estadual além da experiência com escolas particulares no inicio da carreira, e na escola pesquisada possui doze anos de trabalho docente. Além do trabalho docente, nas escolas, ainda no inicio da carreira realizou a coordenação da banda municipal e coordenação do CMD na organização de eventos esportivos para a comunidade, o que o aproximou ainda mais da área de educação física levando-o a optar por esta especialização.

Tendo em vista a sua aproximação com a Educação Física muito pode ser levada em conta a sua relação com o esporte ainda como atleta e, além do gosto pela prática e sua história na coordenação de entidade esportiva municipal, responsável pela organização de eventos esportivos e de lazer na localidade e:

> *“então como eu gostava muito desta área do esporte e eu não tinha nem noção que um dia eu ia fazer a faculdade de educação física, eu sempre imaginava que não teria condições né, parecia, dava a impressão e na realidade que não iria conseguir, não tinha bolsa, e então você acabava imaginando que você nunca iria sair do magistério pra fazer uma faculdade de educação física”. (ENTREVISTA COM MARCOS, REALIZADA DIA 11/12/2015).*

Tem atuado atualmente, na rede municipal com 20 horas em turmas dos anos iniciais do E. F. em escolas da zona urbana e também da zona rural e na rede estadual com turmas de oitavo e nono ano do E. F. e no E. M. com uma carga horária de 26 horas, sendo 10 horas para atendimento das turmas do currículo e outras 10 horas para treinamentos esportivos na escola no turno vespertino, atua ainda na organização das gincanas escolares, arbitragem de torneios e campeonatos organizados pela escola, e também a participação em eventos fora do espaço escolar.

3.2.2 Professora Amélia

Amélia nasceu e reside em Guarani das Missões, concluiu sua formação básica (ensino fundamental e médio) em escola no Colégio Três Passinhos, com habilitação para o magistério podendo atuar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Iniciou a graduação em Educação Física na UNIJUÍ campus de Santa Rosa, antes ainda de realizar o estágio do magistério, o qual realizou no decorrer do curso e já iniciou lecionando a disciplina de “Didática de Educação Física” no curso normal de sua antiga escola, no ano de 2001 concluiu a graduação, e agora em 2015 cursa especialização em Interdisciplinaridade e Psicomotricidade.

Atua há cerca de 21 anos no magistério, sendo nesta escola há 19 anos, iniciou trabalhando com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental nas duas escolas da Rede Pública Estadual, ministrando ensino globalizado e Educação Física, e somente a partir do terceiro ano de trabalho docente efetivou-se com trabalho somente na Educação Física, mesmo atuando sem a habilitação de nível superior. E posterior, mediante aprovação em concurso na Rede Municipal de Guarani das

Missões, passou a atuar também com turmas de anos finais do Ensino Fundamental com escolas da zona urbana e rural.

A sua aproximação com a Educação Física deu-se ainda na educação básica quando se preocupava com a aprendizagem dos alunos, a qual ela mesma não teve em sua formação enquanto estudante, comentário dela na entrevista: “eu tive a minha busca pela educação física porque eu não queria que a educação física dos meus alunos, futuramente, fosse como eu tive a minha que era o professor pegar a bola e simplesmente ir lá pra quadra e jogar” (AMÉLIA, ENTREVISTA REALIZADA EM 10/12/2015).

Atualmente, na rede municipal atua com anos iniciais e finais do Ensino Fundamental apenas na escola rural com uma carga horária de 20 horas. Na rede estadual, e na escola tem uma carga horária de 38 horas, sendo que destas 24 horas são para atender doze turmas do E. F. e E. M., outras 04 horas para atender ao Grupo de Danças da escola e outras 10 como Coordenadora do Grêmio Estudantil, e também dando suporte ao Grupo Musical e nos encontros de invernadas[15] em que o Departamento Tradicionalista Gaúcho (DTG) participa.

3.2.3 Professor Pedro

Pedro é nascido da cidade de Palmeira das Missões, e reside há sete anos em Guarani das Missões, concluiu seus estudos na educação básica em sua cidade natal, em uma escola da rede pública revezando suas atividades entre estudo e trabalho. Concluiu a graduação em Educação Física pela UNICRUZ, da cidade de Cruz Alta (RS) no ano de 2005, e até o momento não possui pós-graduação.

Tem uma carreira mais curta que os outros dois colaborados, sendo nove anos de atividade ligada ao magistério, sete deles com contrato emergencial na escola pesquisada com uma carga horária de 40 horas, realizando atividades que envolvem o currículo e treinamento para eventos esportivos na escola e fora dela.

Com relação a sua aproximação com a disciplina de Educação Física o mesmo aponta que o gosto pela prática de esportes na escola o encaminhou a cursar, mesmo com as dificuldades de deslocamento e a rotina de trabalho no decorrer do curso.

---

[15] Invernadas: denominação dada pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho a grupos de danças de diferentes faixas etárias que participam de tal movimento.

Hoje, atua nesta escola e também, em outra cidade, pois no inicio do ano de 2015, pela falta de professores o colocaram em uma escola de difícil acesso, mas atua com turmas de E. M. e turmas do E. F., além das atividades curriculares, o mesmo tem horas de treinamento de futsal na escola, e é o responsável pela organização das equipes que participam do JERG's[16], a qual denomina "Escolinha de Futsal", tendo ainda um período para atividades junto à academia da escola, onde nos anos anteriores havia uma carga horária a ser realizada, mas que hoje realiza de forma voluntária.

3.3 A CULTURA ESCOLAR, A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS REPRESENTAÇÕES

A escola que a partir de agora será denominada com o nome fictício de "*Escola Comandaí"* representa um espaço escolar particular, que em meio a todo o processo de transformações educacionais, tendo como exemplo a ideia de politecnia proposta pelo Governo do Estado (Rio Grande do Sul, 2012) mantém como central, a formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas do mercado rural, formando profissionais para atuarem neste contexto.

Figura 1 – Escola Comandaí

Fonte: Adaptado pelo autor, 2016.

[16] JERG's: Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.

A escola desde a sua fundação em 1906, com caráter particular, criada por imigrantes poloneses já buscava uma melhor qualificação para atender as demandas do processo de desenvolvimento do meio rural da época. Neste período as aulas eram ministradas por pessoas da comunidade que se dispunham a transmitir seus conhecimentos aos estudantes, onde eram ministradas aulas em idiomas polonês e português, e já em 1907 a escola mantinha o regime de internato dos estudantes, o que permanece até os dias atuais.

O ensino secundário foi instalado no ano de 1954, onde a escola adquiriu com recursos provenientes da comunidade escolar 25 hectares de terra onde é localizada a granja, no entanto a oficialização do ensino agrícola se deu em meados de junho de 1964, momento em que o educandário construiu vários setores a fim de melhorar a qualidade do ensino que era ministrado.

Entre os anos de 1964 e 1988 funcionavam duas escolas na mesma estrutura, onde em 1988 unificam-se passando a ter a denominação de *"Escola Comandaí".*

Hoje conta com diversos setores para o ensino técnico, setores voltados ao desenvolvimento de conhecimentos procedimentais acerca dos afazeres do campo, tais como: agroindústria de embutidos, setor de bovinocultura, hortifrutigranjeiros, suinocultura, avicultura, apicultura, piscicultura entre outros.

Atualmente a escola possui cerca de duzentos estudantes num regime de internato, os quais são oriundos de diversos municípios da região e, inclusive de outros estados. Estes estudantes fazem suas refeições ali mesmo e tem suas atividades planejadas pela equipe pedagógica, com a finalidade de preencher parte do tempo livre dos estudantes com atividades organizadas pela escola.

Para tanto, vale destacar os espaços disponíveis para as práticas de atividades físicas, onde a escola possui um campo de futebol com medidas oficiais, uma pista de atletismo, caixa de salto em distância, quadra poliesportiva, ginásio, e, ainda local disponível para atividades tradicionais, realizadas pelos estudantes em seus momentos de lazer no espaço escolar, tanto nos finais de tarde quanto nos eventos que a escola realiza e que possuem caráter tradicionalista, destacam-se:

tiro de 48[17], tiro de laço em vaca parada[18], ainda possui no mesmo espaço, o alojamento coletivo, apartamentos, refeitório, CTG, academia e sede do Grêmio Estudantil da escola.

Figura 2 – Espaço urbano da Escola Comandaí

Fonte: Adaptado pelo autor, 2016.

Hoje, a escola conta com um total de 747 estudantes assim distribuídos: 124 (E. F.), 142 (E. M. POLITÉCNICO), 319 (E. M. TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA), 34 (PÓS-MÉDIO AGROPECUÁRIA), 25 (PÓS-MÉDIO AGROINDÚSTRIA) e 103 em condição de estágio, deste total duzentos estudantes são do regime de internato.

[17] Tiro de 48: o tiro de 48 é realizado num cepo de 75cm a 100cm de diâmetro a uma altura de 10 cm do solo. O balim é colocado no centro, e quatro bochas são colocadas em forma de cruz, na frente (02 pontos), fundo (08 pontos), esquerda (04 pontos) e direita (06 pontos) a uma distância de 24cm do balim (12 pontos). Os arremessos são realizados a uma distancia de 12m do cepo. O jogo é disputado em dupla e cada atleta tem direito a arremessar 08 bochas em duas series de quatro de forma intercalada. Ao final das duas series soma-se os pontos de cada dupla e obtém-se o vencedor, em casos de empate cada atleta irá arremessar uma bocha e se persistirem os empates repete-se a serie até obter-se um vencedor (fonte: www.mtgparana.org.br acesso, 15 de maio de 2016).

[18] Tiro de laço em vaca parada: o tiro de laço vaca parada é quase que uma iniciação ao tiro de laço, é uma forma de treinamento em uma vaca mecânica montada em um cavalete que serve para adaptação ao tiro de laço, esta modalidade já é realizada com crianças em rodeios crioulos no interior do estado, inclusive com premiação e classificação dos melhores. Após destacaram-se nesta modalidade passa-se ao tiro de laço com montaria.

Já nas primeiras observações pude perceber que em algumas nas turmas a diversidade cultural dos estudantes, pois os mesmo são oriundos de diversas localidades, inclusive de outros estados, mas havendo uma supremacia de estudantes da Região das Missões (municípios da AMM) e Alto Uruguai. Isso pode configurar uma miscigenação cultural com os estudantes da localidade, podendo fazer com que o espaço escolar construa uma cultura paralela a da comunidade pela fusão entre as diversas culturas ou que este espaço torne-se uma arena cultural[19], onde as relações de poder e subordinação são estabelecidas.

E neste contexto a EFI terá disponível estudantes com diferentes conceitos ligados a aula de EFI escolar e a forma como se produzem conhecimentos, com diferentes trajetórias e histórias de vida, o que podem configurar uma complexa possibilidade de abranger uma pluralidade de manifestações, já que os estudantes neste contexto são oriundos de diferentes culturas, e não somente localidades.

O presente contexto escolar apresenta algumas particularidades, por se tratar de uma escola que possui estreita relação com o mercado de trabalho, pois ao formar técnicos em agropecuária ela automaticamente os encaminha ao mercado de trabalho, nas grandes fazendas do norte e do centro do país. Este encaminhamento se dá logo nos estágios que os estudantes realizam e se materializa após sua conclusão, onde a grande maioria permanece empregada nestas fazendas, retornando apenas para retirarem seus certificados de conclusão do curso.

Neste contexto, em que as características de voltar o ensino ao mercado de trabalho fazem com que os docentes flexibilizem ainda mais seus planejamentos, haja visto que na escola muitos cursos são disponibilizados aos estudantes, e estes todos em horários de aula, então pode ocorrer turmas não terem aula de EFI, por estarem realizando alguma formação especifica da área agrícola.

Isso faz com que os PEFI estejam sempre preparados para mudanças de planos ou para uma nova atividade na rotina de trabalho, além daquelas já desempenhadas na escola, sempre há algo a ser feito, como relata Pedro quando lhe chamam para atender outra turma:

> *Viu. Eu teria livre no terceiro período, poderia planejar, mas é sempre assim, sempre acham alguma coisa pra gente fazer, vai planejar como? (DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/2015).*

[19] Arena Cultural: arena cultural por tratar de um espaço onde diferentes culturas entram em disputas, decorrentes das manifestações anteriores em disputas esportivas realizadas na região.

Assim, mesmo diante das atividades que a escola propunha aos PEFI, os quais além da carga horaria com aulas de EFI, possuem outras atividades na escola, como os treinamentos esportivos, aulas de dança, academia, organização ode eventos e preparação para eventos no e fora do espaço escolar.

Ou nas inúmeras situações em que os professores são chamados para atenderem outras atividades na escola, como relatado por Amélia:

> *Com relação às aulas eu acho que a gente pode render, eu professora posso render muito mais, muito mais, só que de vezes em quando o que acontece? Tu tá dando uma aula lá, hã salto em distância que foi um, uma parte do atletismo que eu trabalhei, te chamam na direção, aí tu tem que sair da tua sala e ir lá ver o que é que a direção quer né. Então tem muita coisa que é empecilho, não é empecilho, mas coisas extras que a gente faz dentro da escola que de vezes em quando não que te desestimula, mas que acaba te atrapalhando teu rendimento na aula (ENTREVISTA).*

Ou quando são chamados para atenderem outras turmas além da sua, e em um mesmo espaço, quando estas situações aconteciam o mais prático a fazer apontado por Marcos é realizar o joguinho.

> *O joguinho é a coisa mais prática né, é mais óbvio e na verdade faz com que professor, faz com que a gente também se acomoda, eu sinto que a gente acaba se acomodando, porque quando você tenta planejar e vai fazer uma coisa certa, vem aquele turbilhão de alunos e você pega, na outra aula você... de novo, e aí você acaba se acomodando e aí essa acomodação faz com que você vai se acostumando. (ENTREVISTA).*

Esta era uma das alternativas encontradas pelos PEFI para as diversas situações em que a supervisão necessitava que os mesmos atendessem outras turmas no mesmo espaço e tempo.

Falar de atendimento de turmas em um mesmo local nos remete a estabelecer parâmetros de espaço e materiais disponíveis para estas aulas, de uma forma mais ampla os materiais utilizados era uma bola de futsal e uma bola de voleibol, mesmo a escola fornecendo outros materiais, estes eram os utilizados por se tratar de realização de jogos, não necessitando muitos materiais, não que outros não fossem estar à disposição dos docentes, mas estes eram os mais utilizados.

Mas na fala de Amélia na entrevista fica explícito que outros também são solicitados, e mesmo com as aquisições que a escola realizou estes não conseguem atender as demandas oriundas do número de alunos e suas preferências.

> *Em relação ao material até... hã o handebol estamos com uma aquisição boa, que com muito choro a gente ganho... hã futsal que é sempre, que é o esporte mais pedido pelos alunos a gente é, tá mínima não tem material, o voleibol a gente consegui exatamente acho que seis bolas porque nós tinha exatamente três, e daí este ano a gente conseguiu mais seis. E pela quantidade de alunos que a gente tem, a gente gostaria de ter pelo menos "uma bola" pra cada dois alunos pra gente conseguir fazer os pré-educativos. Campo a gente tem uma miséria também, é quando muito duas bolas de campo né. E a gente te uma bola assim oh, ensino fundamental que é uma bola diferente do ensino médio né, hããã é tudo igual, indiferente da idade, indiferente da categoria é todo material um só. Então assim oh, eles (direção/supervisão) não fazem questão de ver esse detalhe, a mesma coisa no inicio do ano, eu pedi material pro arremesso de peso, hããã lançamento de dardo, eu pedi um dardo né. "Ah é muito caro isso" (direção).*

No caso de escolas públicas há sempre uma carência e necessidade de materiais básicos, quanto à solicitação por dardos oficiais é possível um retorno negativo, mas questiono se para tratar de um esporte ou de qualquer outro tema na EFI, não é necessário a utilização de materiais oficiais, ou estes podem ser adaptados?

Já Pedro, também em entrevista "[...] a gente sempre tem todo o material que a gente precisa disponível [...]", e quanto aos mais utilizados ele fala que:

> *[...] geralmente o material mais utilizado são as bolas né, tem os colchonetes lá pra fazer os testes de RML, tem os cones, mas os cones a gente improvisa né, não tem como mesmo pra educação física né, isso a gente improvisa com os litrinhos de, de peti né, então esse negócio dos cones pode ser adaptado.*

Os professores apresentam diferentes ideias com relação aos materiais que podem ser utilizados nas aulas de EFI, partindo desde a ideia de materiais oficiais a adaptados, mas no atual contexto, de acordo com a realidade da escola a fala de Marcos na entrevista deixa mais claro o posicionamento com relação não somente

aos materiais mas as questões que estabelecem quais materiais devem ser utilizados:

> *[...] o que a gente necessita na verdade, porque é uma escola onde tem bastante meninos, hã... devido a questão de ser uma escola técnica agrícola, porque a gurizada gosta muito da atividade que é o futsal né, de voleibol né, só que a complicação pro material de futsal sempre é mais né, porque a gente envolve eles durante as aulas, e além disso eles tem aqueles horários a tarde né, a tardinha depois do horário de aula que eles tem, e o ginásio, o ginásio que a gente procurou com a escola adaptar algumas coisas pra não estragar tanto as bolas, mas é uma dificuldade ela é uma quadra áspera que ela come, é uma parede que a bola bate e vai arrebentando, então ao bola que num ginásio normal duraria dois, três meses ou mais, lá é questão de uma semana né, porque é muita gente jogando, e muita parede tomando bolada e... então essa é uma dificuldade né.*

Para Marcos uma as dificuldades enfrentadas na manutenção dos materiais resulta do grande acesso que a escola disponibiliza para práticas esportivas na escola, tanto nas aulas de EFI como em outros horários.

Quanto a espaços disponíveis para as aulas a única dificuldade era nos dias em que chovia aí os professores tinham que realizar suas atividades em um mesmo espaço, limitando-se a realizar jogos, podendo ser explicito na fala de Pedro: "*Faz um time aí pra jogar com os meus" (*DIÁRIO DE CAMPO, 10/03/2015), isso em uma aula em que estavam duas turmas no espaço da quadra.

No entanto a escola disponibiliza de um espaço para a realização de práticas esportivas, e que podem diversificar, de forma plural as possibilidades de conteúdos a ser desenvolvidos, tendo um campo de futebol com medidas oficiais, uma pista de atletismo, caixa de salto em distância, quadra poliesportiva aberta e ginásio poliesportivo, e neste é possível perceber a partir das demarcações a preferência dos estudantes para o futsal.

3.4 O PROCESSO DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS EM EFI

Como descrito anteriormente, muitas possibilidades podem estar implícitas em um ambiente com amplos espaços, o que pode ampliar, influenciar ou limitar a ação dos PEFI diante do processo de seleção dos conteúdos de ensino, neste

sentido o campo proporcionou diversas situações com inúmeros elementos significativos, a partir das observações, onde em um longo período de estada em campo, observou-se a grande relevância que o esporte tem neste contexto especifico, e de certo modo, o quanto o futsal representa uma cultura hegemônica, devido a grande influencia que este tem em termos de significado para os estudantes da região.

Neste contexto, na EFI atuam fortemente a cultura esportiva, como fenômeno de esportivização da EFI escolar, as quais consideram trazer as marcas e os significados que os docentes trazem consigo em sua vivência enquanto estudantes, em sua formação inicial e em sua trajetória docente, a qual para muitos docentes já inicia antes mesmo da formação em EFI como pode ser explicito nas falas dos docentes:

> *No primeiro ano da faculdade no segundo semestre, eu nem tinha feito ainda o estágio do magistério, porque eu tinha começado a faculdade. E daí trabalhava, estava dando aula já de didática da educação física na escola privada e também fazendo estágio e estudando de noite. Não sabendo muito que trabalhar né, a escola a direção, sabendo que assim eu não sabia realmente os conteúdos daí o que eu fiz, eu fui vasculhar. (AMÉLIA)*
>
> *Eu também comecei como leigo dando educação física e depois eu fui fazer a minha faculdade, nesse período que eu te falei que eu trabalhei como professor de educação física eu trabalhei como leigo né, eu não tinha a formação na educação física. A minha formação do ensino médio era no magistério. (MARCOS)*

O início do trabalho docente nestes casos se deu anterior mesmo à realização da graduação em EFI, e para Marcos ela se deu devido a sua participação como esportista na comunidade e por cargos no meio esportivo que o motivaram a realização da graduação em EFI, onde nestes setores atribuía muitas funções das quais contribuem com o desenvolvimento de práticas docente nos dias atuais, onde:

> *No CMD[20] na verdade eu tinha a função de organizar, de ajuda juntamente com outra pessoa, eu fazia mais questão da parte burocrática, como professor, e professor na época tinha mais*

[20] CMD: Conselho Municipal de Desportos, departamento ligado à SMEC e que é responsável pela organização de eventos esportivos na comunidade.

> *condições de digitar, digitar na verdade não, de datilografar na época, que eram máquinas, nós não tínhamos ainda a questão do computador. E aí eu fazia a parte de regulamentos, distribuição de carnês, reuniões, e depois a gente visitava, fazíamos campeonatos de bocha, de bolão o "Sete de Setembro[21]" pertencia pra guarani, então a gente fazia campeonatos de bolão íamos pro sete, no Clube Grêmio Guarani, a gente participava com este senhor que ia junto. (MARCOS)*
>
> *E nos finais de semana a gente ia nestes locais pra verificar estes campeonatos de bocha, de bolão, de futebol sete e de campo. Na minha época dava muito futebol de campo porque cada comunidade tinha um time, a gente fazia campeonato com vinte e três, vinte e quatro times de futebol onze, muitas vezes com um quadro de primeiro time e segundo time, pra ti ver como tinha jovens no interior, com o tempo depois acabou se fazendo jogos de futebol sete, foi se reduzindo e hoje nem toda comunidade tem um time. (MARCOS)*

Cabe destacar a influência que a organização de eventos esportivos possui na trajetória docente, o que pode ser retratado nos dias atuais com a aproximação que estes docentes têm com os eventos que a escola organiza e participa, não somente na escola, assim como nos propostos pela SEDUC, os JERG's, e também eventos que são organizados por este mesmo órgão (CMD) na comunidade. Estes eventos possuem o significado de envolver os estudantes dentro do contexto escolar e atuam como forma de entretenimento.

> *Os eventos são bons pra entreter a gurizada, eles são realizados depois das aulas, as competições têm períodos que é feito o futsal e outro que é feito o campo. Então a gurizada estando ali nas competições, eles são envolvidos com o "esporte na escola" e não estão fazendo outras coisas. O esporte atrai os alunos, estas competições são boas pra eles (PEDRO).*

Entre os eventos realizados na escola os mais tradicionais, e que tem participação massiva dos estudantes é a gincana escolar, campeonato de futsal e de futebol de campo, são tidos pela equipe diretiva como o diferencial da escola, que por ter em seu meio um número expressivo de estudantes em condição de internato, acreditam que esta ferramenta pode auxiliar no desenvolvimento dos estudantes e

[21] Sete de Setembro: comunidade que foi desmembrada do município, emancipando-se no ano de 199.

na formação de lideranças. É possível, ainda na fala expressa pelo supervisor, perceber certa supervalorização das atividades extracurriculares, e destes eventos esportivos, superando a própria Educação Física escolar, e que possui na equipe diretiva a fomentadora e apoiadora destas atividades.

> *Existe uma política de realização de jogos, de intercâmbios, eles (alunos) mesmos organizam os seus campeonatos, então existe essa política que é diferenciada, não de dar só aquela aula dentro do currículo, dentro da grade curricular, mas existem estas atividades extraclasses que são muito fortemente executadas. Eles realizam indo a campo, indo a outros municípios, eles tem os jogos a nível regional, estadual, participam de campeonatos, e assim é uma política diferenciada (SUPERVISOR).*

Esta política de eventos esportivos nos leva a entender que as aulas de EFI apresentam um caráter de esportivização, ou seja, a preparação para jogos ou treino de uma ou outra modalidade esportiva, mas neste caso o futsal é destaque, e à aula é dado outro sentido.

> *A aula serve para ir treinando, selecionando os alunos que são os melhores em cada turma pra formar a equipe da escola, reúne eles em dois ou três momentos e vão pra competição (PEDRO).*
>
> *A gente faz algum treinamento quando tem alguma competição, senão é mais a Educação Física mesmo (PEDRO).*
>
> *Dentro das aulas de educação física são todos os alunos, os que querem jogar, os que querem praticar e os que querem pré-educativos, e os que não querem nada (AMÉLIA).*

A ideia de utilizar a aula de EFI como um espaço para ir selecionado os melhores para que estes possam ingressar e formar a “equipe da escola”, a qual irá em um outro horário realizar os preparativos para as competições que a escola participa, mesmo que a ideia dos PEFI é restrita a participação de um grupo de alunos na aula, mesmo que os discursos soem numa lógica onde todos devem estar inseridos, a fala de Amélia acima retrata esta perspectiva de divisão durante as aulas, entre os alunos que possuem melhor aptidão para o esporte, entre meninos e

meninas e entre aqueles que pensam outras possibilidades para a aula de Educação Física.

Em um diálogo com Marcos pode-se perceber a noção da importância dada pela escola quanto à participação em eventos esportivos, e mesmo quanto a um bom desempenho, ele relata uma conversa sua com supervisor, onde o mesmo quando o convoca para ficar de responsável pela equipe da escola no citadino de futsal, e no meio da conversa dar ares de participar pra ganhar. E isso deixa Marcos indignado, em querer que estudantes de ensino médio ao participar de uma competição com equipes formadas por adultos e que realizam preparação para estas competições, esse fato permite estabelecer uma lógica de que os estudantes quando em condição de competição devem buscar a vitória e ter uma boa representação da escola perante a comunidade.

Neste sentido é visível que há uma valorização destas competições, e principalmente daqueles que nelas participam e conseguem bons resultados, que é o esperado pela equipe diretiva.

> *Existe uma motivação, existe um pedido para que eles tragam alguma coisa, pra que eles se empenhem e desempenhem uma função boa lá na hora do jogo pra que traga o título. E veja bem depois quando eles trazem os títulos, eles são apresentados perante o grande grupo, tem uma cerimonia, e então eles se sentem motivados, são feitas fotos ligadas aos veículos de comunicação. É um diferencial neste sentido, a escola tem essa política um pouco diferenciada, não visando somente o currículo, mas também esses incentivos (SUPERVISOR).*

A valorização do resultado, neste caso, é entendida como uma fonte de motivação para os demais estudantes da escola, para que estes busquem na prática de uma EFI esportivizante melhores resultados. Esta ideia de resultados expressivos fica mais clara nas falas dos PEFI ao tratarem como a equipe diretiva entende este fenômeno no contexto escolar.

> *Eles exigem resultado, que os alunos façam treinamentos e vão, e tem que ganhar, tem que competir da melhor forma possível pra trazer a medalha pra escola, mas nem sempre é possível isso né. (PEDRO)*

> *A cobrança é sempre grande, eles alegam que se você tem um horário de trabalho na escola a tarde, e você tem um nível de alunos que vem de fora, de vários municípios, então você pode montar equipes bem competitivas. A direção sempre nos cobrou essa história de sempre ter bons resultados, nunca deixaram pra trás e as vezes a gente consegue resultados astronômicos no JERG's. (MARCOS)*

> *Eles (direção) não entendem as coisas e querem resultado. Nos jogos, por exemplo, querem ganhar tudo, mas pra isso tem que treinar, mas quando fazer isso?. (MARCOS)*

E para obterem estes resultados a aula de EFI passa a ser o espaço para a detecção dos estudantes mais talentosos para integrarem a equipe da escola, Amélia relata um resultado surpreendente no JERG's da modalidade de handebol, onde a equipe juvenil da escola venceu a etapa de coordenadoria, fato antes nunca conseguido e que houve certo espanto dos demais professores, pois esta modalidade não é praticada na escola.

> *Como é que vocês foram no handebol, e no futsal e vôlei que vocês estão o tempo inteiro jogando não conseguiram, e no handebol que não praticamos aconteceu isso daí (DIRETORA).*

E quando surge este questionamento Amélia na entrevista dispara:

> *Vocês não estão lá na aula de educação física, vocês não estão assistindo as aulas de educação física pra ver o que a gente tá fazendo lá na quadra.*

Este tencionamento relacionado aos resultados causa certo desconforto, ou seja, uma pressão sobre os PEFI, pois os mesmos entendem que para haver uma expressiva melhora na habilidade e aptidão dos estudantes é necessário um treinamento especifico, e em outro horário, fora do horário do currículo de EFI, mas isso não acontece, pois a aula ainda continua servindo aos interesses do esporte de rendimento, formando e selecionado os melhores para a formação de equipes que possam melhor representar a escola nestes eventos.

Ainda quanto ao resultado ou desempenho esportivo, um dos estudantes entrevistado faz um histórico de seus três anos no E. M. da escola, e que nos

últimos anos há uma desvalorização ou perda do status da escola na região sendo deslocado pelos resultados obtidos nestas competições.

> *No primeiro ano cara, eu digo que era o melhor. A gente disputava melhor, com mais divertimento na educação física, com mais apoio, mas cada vez mais tá diminuindo. No primeiro ano de JERG's a escola levantou tudo, segundo não ganhou nada e esse ano muito menos. Não sei se tá diminuindo a gurizada, ou menos influenciada pela educação física, pelos professores dar a bola, devia ensinar a gurizada a jogar pelo menos, porque te uns (alunos) que o cara larga a bola e sabem jogar (BOLEIRO II).*

Estas competições esportivas não significam alteração no quadro de mudanças nas aulas de EFI escolar, fato que devido estarem as competições envolvidas com outras finalidades, seja ela o entretenimento dos estudantes, seja a recompensa ou a busca por medalhas, isso torna estes eventos fragmentados com relação aos conteúdos que poderiam estar sendo desenvolvidos nas aulas de EFI e acabam deixando mais solta a ideia de esportivização como elemento central do contexto estudado.

Mesmo com todas as lacunas que estas competições tendem a formar no processo de desenvolvimento dos estudantes, é possível enxergar algo que, de certo modo, possa manifestar num discurso ligado aos valores e atitudes que estes eventos acabam promovendo nos estudantes, destacado na fala de Marcos.

> *E o respeito que eles tem com a gente, isso não é aprendizagem? Isso eles levam pra vida, a forma de tratar as pessoas e como eles agem, isso eles tem que aprender na escola além de fazer contas (MARCOS, DIÁRIO DE CAMPO, 28/04/2015).*

De certo modo os PEFI entendem que estes eventos ajudam no processo de formação dos estudantes, na formação de lideranças na escola, o que a equipe diretiva espera destes eventos, é o envolvimento dos estudantes de forma que eles entendam que estes tem um valor maior que a própria Educação Física escolar.

3.5 EFI "ENTRE O QUE VAI AO PAPEL E AS AULAS DE EFI"

Nesta seção será abordada a seleção propriamente dita, da relação entre o que é estabelecido coletivamente e que de certo modo, segue documentado na escola em detrimento com a aula propriamente dita.

Diante disto, já no início do trabalho de campo percebeu-se a presença de um discurso que favorecia o trabalho coletivo, no que diz respeito à organização curricular e na seleção dos conteúdos de EFI. Os professores definiram em reunião da área que em cada aula seria realizada uma parte conceitual[22], onde nas aulas com um período apenas, eles teriam 15 minutos de aula teórica, e em períodos em que havia duas horas/aulas 30 minutos, e o restante da aula seria prática, ainda comentaram sobre o processo de avaliação, onde para isso utilizariam o caderno de EFI, a participação dos alunos nas aulas, o uniforme e o respeito aos colegas.

Entre toda uma pluralidade de manifestações da cultura corporal, os planos de trabalho representavam, de certo modo, diversos conteúdos. Alguns deles foram: tipos de esporte, práticas corporais acrobáticas, exercícios aeróbios e anaeróbios, dança, esportes, expressão corporal, jogo motor, frequência cardíaca e respiratória, sinais exteriores de fadiga e suas relações com as funções cardiorrespiratórias e musculares, desempenho esportivo, exercícios de alongamento, força, precisão, resistência muscular, normas de segurança, práticas corporais junto à natureza, esporte e lazer, efeitos da atividade física no organismo, ginástica (saltos, rolamentos, rondada, parada de mãos) estes conteúdos eram propostos para as turmas de 6º ao 9º ano, com algumas repetições e mudanças de um ano para o outro (ANÁLISE DOCUMENTAL).

Ainda podem ser apresentados outros como: postura, higiene pessoal, aperfeiçoamento de fundamentos do futsal e do voleibol, regras futsal e voleibol, aptidão física e saúde, atletismo como um conteúdo isolado. Já o E. M. possui dois planos, um para o politécnico e outro para o curso técnico, mas os conteúdos seguem explícitos no 9º ano, com a inserção de: contusão, fraturas, entorse, hemorragia nasal, desidratação, aperfeiçoamento de fundamentos do voleibol (bloqueio, cortada, rotação 4x2). Porém identificou-se já nas primeiras aulas, na fala de Amélia, quais os conteúdos que, por meio do planejamento coletivo seria realizado no decorrer do ano:

---

[22] Aula conceitual era entendida tanto pelos PEFI quanto estudantes como aula teórica. Para ambos tratar de conceitos era como se desligar da prática, numa logica que ambas estivessem ou pudessem ser separadas.

> *Este ano vamos fazer: futsal, vôlei, handebol, IMC, nutrição e metabolismo, carboidratos. E estes conteúdos todos nós (professores de educação física) vamos fazer. Foi o que acordamos em reunião (DIÁRIO DE CAMPO, 10/03/2015).*

Esta fala referia-se aos conteúdos que todos os PEFI iriam desenvolver ao longo do ano letivo, sendo que para isso os mesmos determinaram que teriam um número determinado de aulas para cada um destes.

Ao tratar da forma como os conteúdos são selecionados pelos PEFI, de uma forma muito restrita Pedro nos fala como realiza a sua seleção na fala abaixo:

> *Bom tua faz lá (?), tu vê lá hoje eu vou trabalhar o futsal ou vou trabalhar o vôlei né, então daí tu vai trabalhar o alongamento, o aquecimento e vai dá o jogo pra eles ali, ele vai joga, vão eles vão ter um tempo cada uma e eles vão revezando ali no tempo né (PEDRO).*

Mas quando questionado com relação ao como se dá a escolha do voleibol ou futsal na escola, se os estudantes tinham acesso a esta escolha Pedro ainda alerta que “mesmo realizando a escolha, os alunos tencionam contra esta seleção e de forma geral querem fazer aquilo que eles gostam, ou seja, jogar futsal”. ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 11/12/2015) (Grifo do autor)

Outra ferramenta que pode demonstrar, ou deixar claro aquilo que é explícito nas aulas de EFI, é o plano de trabalho que é construído pelo professor, e, neste caso construído coletivamente pelos PEFI para serem efetivados ou materializados nas práticas docentes.

Tendo como parâmetro um processo de seleção coletiva, onde os docentes possuem autonomia para estabelecer aquilo que é digno de ser repassado aos estudantes, enquanto objeto de ensino, podemos destacar que este processo coletivo resulta nos esportes mais pedidos pelos estudantes.

> *A gente se reúne e coloca no papel, e tenta depois trazer pra prática o que os alunos pedem pra nós (AMÉLIA).*

> *Vamos planejar e às vezes a gente acaba adiando de um dia pro outro e quando é pra sentar mesmo, as coisas acabam não acontecendo, e isso é uma conversa que se vem a muito tempo, é sempre vamos fazer, vamos trabalhar juntos as*

> *mesmas coisas no primeiro ano, no segundo ano, no primeiro trimestre, no segundo trimestre... e quando você vê a coisa não é aquilo. Então é uma dificuldade que se tem em sentar, para e fazer. A escola proporciona, mas muitas vezes é em um horário em que um professor pode e outro não pode e acaba não saindo (MARCOS).*

Assim, podemos destacar um diálogo realizado com o supervisor logo no início do trabalho de campo, onde o mesmo estabelece a autonomia docente como elemento central no processo de seleção, mas tendo que seguir alguns critérios.

> *Pesquisador: Como os professores organizam a seleção dos conteúdos?*
>
> *Supervisor: Os professores tem total liberdade na escolha dos conteúdos, mas estes são baseados segundo os PCN's e o Lições do Rio Grande.*
>
> *Pesquisador: Como eles estabelecem estes acordos coletivos?*
>
> *Supervisor: A reunião de área das linguagens, mas os professores de EFI não participam, a não ser a Amélia, os outros estão em aula em outras escolas, então eles se conversam só na escola mesmo (DIÁRIO DE CAMPO, 12/05/2015).*

Mesmo considerando a possibilidade de os PEFI realizarem seu planejamento coletivo, há uma preocupação da supervisão com relação ao conteúdo estabelecido, e das cobranças realizadas sobre este coletivo docente, visto que a supervisão tem percebido que:

> *Os professores, eles se perderam nos conteúdos e muitas vezes a gente observa quando um aluno vem de outra cidade, até de outra cidade no RS, e quando recebemos os conteúdos da mesma série e do mesmo ano, e os conteúdos são totalmente diferentes, e então isso balançou, desestruturou. (SUPERVISOR).*

Mesmo apresentando a ideia de que haja, de certo modo, uma desorientação dos professores com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, podendo ser explícito pela fala do supervisor, onde este identifica que os conteúdos da educação física são os "conteúdos tradicionais", mas que mediante a isso se pode perceber que para a gestão escolar, ou equipe administrativa da escola outras

fontes podem ser definidas como conteúdos centrais a qual identificamos, e pode ser melhor entendida na fala a seguir, onde o caráter utilitarista da EFI representada pelas ideias ligadas a aptidão física relacionada a saúde, ao movimento ou se movimentar, bem como aspectos ligados a melhora da saúde e qualidade de vida dos indivíduos.

> *Educação Física e mesmo nessa questão de saúde que hoje é importante, não só para o adolescente, o jovem, o adulto, o idoso, mais as crianças que estão necessitando, porque estão muito sentadas, paradas, muito é... sem movimento (SUPERVISOR).*

Esta mesma característica pode ser confirmada nas fala de Amélia ao tratar do papel da EFI na escola.

> *Se você não tiver movimento você estará inútil, e a Educação Física é o que? Começa com o que? É o movimento.*

Ou ainda, em um diálogo realizado com um grupo de alunos que caminha ao redor do campo, enquanto outros estudantes realizam o jogo de futsal.

> *Amélia: Vocês não gostam de um futebolzinho?*
> *Aluno: Odeio.*
> *Amélia: Mas no vôlei vocês vão né?*
> *Aluno: Sim, mas mais ou menos.*
> *Amélia: O importante é que estão se movimentando, não estão parados.*
>
> *Eu acredito que ele (aluno) passa a semana toda sentado na sala de aula, que é uma coisa que eu não consigo fazer, e não conseguia fazer quando era aluno, de ficar quatro horas, ou oito horas numa cadeira sentadinho bonitinho, só tendo outras disciplinas, e aí chega aquele momento e você não leva eles pra trabalhinho diferente, da uma corridinha ou qualquer outra coisa dentro da área da Educação Física, por isso eu não sou adepto de ficar na sala dando joguinho[23]. E eu me coloco no lugar deles (alunos) de ter que ficar na sala jogando algo, no momento em que poderiam estar praticando esporte (MARCOS).*

[23] Joguinho: neste sentido refere-se a jogos de mesa que eram realizados com os estudantes em algumas aulas de EFI, estes jogos eram: dama e xadrez.

Da mesma forma Pedro defende ideia similar, de que a EFI é representada pelo movimento, e que neste período da aula deve ser envolvido com algum tipo de atividade física, e isso para aqueles estudantes que por algum motivo não irão realizar a parte prática da aula, ou seja, o jogo. Os estudantes que não participam dos jogos, de forma autônoma, se dirigem ao campo e realizam caminhada ou corrida ao redor da pista, dando a entender que estes já tem incorporado que naquele espaço e tempo, que m não realiza a atividade proposta tem que se movimentar.

Neste sentido, podemos entender que mesmo havendo um planejamento por parte dos PEFI, a ideia da aula de EFI esta diretamente ligada a “fazer algo”, este fazer é ligado à prática motora ou jogo, toda vez em que conteúdos conceituais eram tratados em aula os estudantes entendiam não estarem fazendo nada, de certo modo para ambos a EFI envolve movimento, mesmo que este não esteja ligado com aquilo que foi planejado, seja pelo coletivo, seja pelo docente, anterior ao início da aula, assim como destaco nas falas a seguir:

> *Alunas: o que vamos fazer hoje profe?*
> *Amélia: Vocês já saem o que vamos fazer. Exercício funcional. A mudança da aula, do tema da aula compete a mim, quando forem liberados pra outras atividades é uma situação, mas quando é aula normal não precisam achar que estão de tempo livre.*

Após um breve silêncio do grupo de alunas, e ela completa:

> *Peguem os cadernos, vamos terminar o texto e depois vamos jogar voleibol ou handebol pra conhecer melhor as regras e como se deve jogar.*

Foram poucas as observações em que mesmo tratando de esporte, houve temáticas que não fossem ligadas ao futsal, e nos momentos em que os estudantes esboçavam, a partir de suas preferências outra modalidade esportiva, esta de certo modo, era tratada com pouca atenção tanto de professores quanto de estudantes, onde podemos esclarecer na fala de Amélia quando lhe solicitam o que iriam fazer neste dia.

> *Vôlei, fizemos duas semanas de futsal, agora duas semanas de vôlei.*
> *Aluno: melhor vôlei do que nada.*

Nestes momentos em que outras modalidades, além do futsal eram manifestadas de ambas as partes, professores e alunos, elas decorriam de uma necessidade de expressão por meio do jogo, ou seja, da prática da modalidade em forma de equipes disputando uma partida.

> *Vamos fazer handebol. Faz tempo que eu não trabalho handebol, mas vamos começar com pré-educativos e depois jogo (AMÉLIA).*
>
> *Outra coisa é pegar uma bola e começara a bater pro lado que você pode chutar pra aquele lado, é bem mais pratico do que ter um domínio de uma bola de voleibol, por isso que tem que entra com a questão, com a parte dos pré educativos né, do voleibol, e um atleta de voleibol, um alunos de voleibol pra ele praticar mais ou menos você tem que ter pelo menos uma ano dois anos ali com pré educativos pra ele poder se motivar pra fazer um jogo de voleibol mais ou menos, porque ele não vai ter aquela motivação sabendo que ele não consegue da um saque, que ele não consegue cominar uma bola, fazer uma passe né. Eu acredito que uma tanto não é trabalhado muito com estas questões porque ele envolve um trabalho mais de pré-educativos, e futsal já não envolve ele desde pequenininho já tá chutando uma bola, aí isso parece que já é uma coisa corriqueira né, que vem de casa, você não vê uma pai ou uma mãe jogando vôlei com os filhos em casa, você o pai e mãe até com as meninas muitas vezes jogando futsal, ou com uma bola de futebol. Então isso também pesa bastante na nossa área (MARCOS).*

A ideia de trabalhar uma modalidade era representada pela realização de uma série de exercícios, chamadas de pré-educativos, seguidas de jogo, ou seja o enfrentamento entre duas equipes na modalidade de futsal, e com a aplicação das regras e arbitragem seguindo este critério de formalidade representada pelo esporte de alto rendimento, onde podemos destacar que possuem um maior acesso a esse tipo de pratica aqueles estudantes que de certo modo detém uma capacidade técnica que supere os demais, e esta definição de quem joga quase que sempre era determinada pelo nível de habilidade ou pré-disposição para o jogo.

> *Vamos entender os alunos com pouca habilidade, só que eles têm que se esforçar pra tentar aprender (MARCOS).*
>
> *Os alunos que não gostam muito de jogar, e que não tem habilidade podem ficar de fora (MARCOS).*

Em um contexto em que inúmeras possibilidades podem ser vivenciadas, como é o caso das aulas de EFI, podemos identificar o “gosto” dos estudantes como fator relevante neste processo de seleção, em diversos diálogos foi possível observar o significado atribuído ao processo de seleção a partir do gosto dos estudantes.

> *Não gosto de vôlei, mas porque não sei jogar. E só jogamos de vez em quando na aula e não consigo aprender (ALUNO, DIÁRIO DE CAMPO 28/04/2015).*
>
> *Vamos no futsal, é o que eles gostam de jogar, e as gurias nunca jogam, vem sempre sem uniforme (AMÉLIA, DIÁRIO DE CAMPO 15/09/2015).*
>
> *Ela dava uma chance pra nós jogar futsal, que era o que mais eles queriam (BOLEIRO I).*
>
> *A gurizada gosta muito de uma atividade que é o futsal (MARCOS).*
>
> *O futsal eles mais gostam (PEDRO).*

A partir destas falas é possível considerar o gosto dos estudantes como um fator determinante no conteúdo que será desenvolvido em aula, mas além desta relação onde o gosto representa simbolicamente a determinação do processo de seleção, devemos considerar que este gosto parte uma relação de sexo, onde prevalece a opinião do sexo masculino na determinação de seu gosto, as falas a seguir deixam mais clara esta observação, na fala de Pedro, quando já na quadra com os times organizados fala para as meninas:

> *Vocês podem ir ao campo correr na pista, ou caminhar pra não ficarem sem fazer nada (DIARIO DE CAMPO, 04/08/2015).*
>
> *A escola por ser uma escola de meninos... é uma escola mais de meninos (SUPERVISOR).*

Os PEFI se utilizam de argumentos ligados ao esporte como elemento essencial do processo de seleção.

> *Geralmente a gente tem trabalhado mais o futsal, os preparativos, os alongamentos, aquecimento e eles vão para jogo (PEDRO).*
>
> *É muito forte a mídia em cima do futebol, na tv só dá jogo de futebol, nenhum outro esporte tem a mesma quantidade de jogos passando. É quarta, é domingo só futebol... mesmo querendo fazer outras atividades, eles só querem futebol (PEDRO).*

Mesmo com todo o discurso midiático em cima do futebol os estudantes revelam o potencial que este tem no contexto atual, e que foi expressivamente utilizado como objeto de ensino em suas aulas de EFI no decorrer do ano letivo.

> *Futebol, só futebol eu não me lembro, assim, de ter feito algo a mais este ano, só futebol no campo e na quadra (BOLEIRO II).*
>
> *Sem duvidas é baseado no esporte, no futsal (BOLEIRO II).*

Com estes argumentos é possível reconhecer a força que o futsal representa neste contexto, e sob quais mecanismos exerce influência e, neste caso os estudantes representam a determinação do processo de seleção dos conteúdos. E isso pode ser reconhecido nos discursos dos PEFI, e neste caso Amélia fala a seus alunos:

> *As modalidades que nós jogamos e que os outros não dão, a gente se reuniu e combinamos como e quais conteúdos seriam desenvolvidos, e as aulas teóricas, se eles não fazem o problema é deles, eu tô fazendo a minha parte.*
>
> *Eu tô estudando junto com vocês, porque antes o que nós fazia? "Futsal", e o que eu não souber eu vou pesquisar e depois trago pra vocês, tudo o que estamos fazendo, os pré-educativos, os joguinhos e as atividades, eu tô pesquisando e trazendo pra vocês (AMÉLIA).*

Nesta fala podemos identificar situações de conflitos entre os PEFI, no que diz respeito ao processo de seleção coletiva, onde Amélia identificava que os demais colegas não estavam realizando o combinado com todas as turmas e com a

sequência dos conteúdos, número de aulas de cada modalidade escolhida por ser o espaço da EFI um espaço aberto e livre para que todos da comunidade escolar tivessem acesso, com relação ao conteúdo desenvolvido relata-se o diálogo (DIÁRIO DE CAMPO, 19/05/2015) entre Amélia e Pedro, quanto a realização da modalidade de atletismo, e isso ainda nos primeiros momentos de pesquisa de campo.

> *Amélia: Você viu que está pronta a caixa de saltos?*
> *Pedro: Vi sim.*
> *Amélia: Você vai fazer atletismo com eles né?*
> *Pedro: eu não vou levar ninguém pro JERG's no atletismo, daí não vou fazer nada.*
> *Amélia: Mas não pelo JERG's, mas pra eles conhecerem o atletismo, a gente passou anos só com futsal, e como combinamos em reunião iriamos fazer outras modalidades.*
> *Pedro: Mas eu ainda vou ver, mas não sei.*
> *Amélia: Mas nós combinamos.*

Este diálogo, de certo modo demonstra que mesmo tendo realizado, de forma coletiva, o processo de seleção, os PEFI ainda se restringiam a realizar práticas esportivas, Amélia mesmo afirma que sempre realizavam futsal, e no que percebemos nas observações a mesma atribuía um discurso favorável a uma pluralidade esportiva, onde deveria ser repassada aos estudantes uma gama maior de "esportes", e continua:

> *Aqui pelo menos era assim, e ainda é. Reconheço que estava acomodada, mas este ano comecei a fazer diferente, sempre faço teoria, pré-educativos e jogo só no final pra não desmotivar eles (AMÉLIA, DIÁRIO DE CAMPO, 28/04/2015).*
>
> *Estou fazendo um esforço, não trabalhava handebol, e se vocês viessem pra cá ano passado eu seria mais uma que daria só futsal nas aulas e vocês não aprenderiam nada (DIÁRIO DE CAMPO, 14/07/2015).*

Nesta fala fica expressa uma ideia do que era a EFI escolar nos anos anteriores, e que neste ano previam realizar de forma diferente, o que entendo em se tratar de Amélia, apenas como modo de apresentar simbolicamente uma expressão de que o tratamento da disciplina no contexto escolar é tido como uma forma de pluralidade esportiva, com vários esportes sendo tematizados mesmo que

somente em forma de jogo, e assim mantendo-se durante todo o trabalho de campo demonstrar uma EFI que não fazia parte do contexto cultural da escola.

Já Marcos e Pedro desde o inicio do trabalho de campo realizavam suas práticas pedagógicas como sempre haviam realizado, onde a seleção dos conteúdos partia do gosto dos meninos, e também a partir do espaço disponível para a prática.

Ao tratarmos da possibilidade de novas manifestações ou outras temáticas no contexto da EFI escolar, Pedro comenta a sua maior dificuldade em conseguir com que os estudantes aceitassem novas alternativas.

> *Eu tenho o terceiro ano técnico, é muito difícil fazer alguma coisa diferente, eles já não querem mais nada e o que a gente consegue é só o futsal, isso já é cultura deles. As turmas de 9º e 3º ano acham que por ser final de ciclo podem fazer o que querem e não aceitam quase nada. Não posso cobrar nada se eles fazem o que querem, a avaliação tem que ser sempre de forma que ninguém fique com notas baixas, mesmo que não façam nada, ninguém roda em Educação Física, por isso ninguém valoriza, se fizer ou não, passa igual (DIÁRIO DE CAMPO, 09/06/2015).*

Foram poucas as observações em que mesmo tratando de esporte, houve uma variação, na verdade, foram poucas as aulas em que praticaram outra modalidade a não ser o futsal, e quando a praticaram foi de forma isolada, realizavam a prática naquela aula e na outra retornavam a cultura local. Este fato de se render no que os estudantes gostam pode acarretar diversas dificuldades ao professor no seu trabalho docente, como a perda ou deslocamento de autoridade, deste modo percebemos na fala de Marcos:

> *Então a gente barra as vezes com eles (estudantes) de oferecer algo diferente, de repente a gente peca por isso. Eu pelo menos sinto, muitas vezes a gente peca de não oferecer algo diferente, mas aí quando você se dá por conta você só tem aquele tipo de espaço e não que aquele espaço você não possa fazer outras coisas, mas você se depara com aquele cotidiano que eles (estudantes) vem, oriundos do ensino fundamental, das series iniciais que... brincar não é mais, jogar, é jogar, é jogar, é jogar... jogar futebol. Porque uma coisa é esse comodismo que a gente tá, a gente faz também com que se desenvolva aquelas atividades que eles mais gostam. Então eu procuro organizar meus planos com aquilo que... não adianta eu trazer algo novo, porque as vezes nem estando nos*

> *teus planos, no meu planejamento, na minha base que eu tenho, eu aplico pra eles vem o que vai acontecer e acaba que a gente não tem nenhum resultado (MARCOS).*

Fazer algo diferente ao que vem sendo desenvolvido no contexto escolar, como apontado pelo supervisor como conteúdos tradicionais, ou seja, o esporte determinado pela cultura local, tenciona diferentes mecanismos na sala de aula e acarreta a diferentes formas de resistência, neste caso resistir a outros conteúdos que não sejam os tradicionais. E, mesmo quando se trata de outra modalidade esportiva algumas considerações podem ser relevantes, e aponta-se como pontual o fato de o PEFI ter alguma experiência com a modalidade realizada, determinando também o gosto do docente como fator de relevância, assim como Amélia declara: "*Estou levando um baile no handebol, você sabe que eu nunca joguei, tenho dificuldades, mas estou tentando".*

Neste contexto em que a utilização de uma modalidade esportiva, seja ela baseada naquelas hegemônicas no contexto escolar, há uma certa resistência ligada a uma ideia que para desenvolver um novo conteúdo ou modalidade esportiva, o PEFI deveria ter um domínio da mesma, uma trajetória ligada ao meio esportivo, levando a uma lógica em que o esporte realizado na escola, mesmo que represente uma cultura hegemônica, é aquele que o docente tenha vivenciado ou como atleta, ou na sua formação universitária.

Questiona-se os docentes com a possibilidade de inserir novos conhecimentos em suas aulas de EFI, se estes seriam aceitos pelos estudantes, e os mesmos apontam a resistência dos alunos e a acomodação que os PEFI vêm sofrendo ao longo dos anos em suas trajetórias docentes.

> *Fácil não, porque tu sabes é futsal, futsal, futsal, vôlei, vôlei, vôlei, campo, mas de vez em quando a gente tem que fazer algo novo pra eles, orientações novas, iria ter aquele que iria dizer que não quer... (AMÉLIA).*

> *Com certeza, hoje eu vejo que assim, tem várias atividades que você pode fazer só que às vezes você barra sempre no aluno, na questão de não quere muitas vezes fazer. Tem aqueles que adoram a atividade física, e estão prontos pra tudo, se você convidar pra jogar pedra, eles vão jogar pedra, e têm aqueles que você pode ofertar tudo o que você quiser e ele só quer lanchar, então essa é uma grande dificuldade (MARCOS).*

Assim fica explícito o papel do gosto dos estudantes como artefato simbólico mais relevante, no momento de os docentes definirem seus conteúdos de ensino, mesmo tendo um planejamento coletivo, um plano de trabalho construído pelos PEFI, estas práticas emergem do jogo para o jogo, sendo este elemento central.

Diante das informações identificou-se que o esporte é, de certo modo, o mais marcante no espaço escolar, e que ainda onde o esporte não nos remete pluralidade de manifestações, mas, apenas remete ao futsal, voleibol, atletismo, aparecendo também a ginástica e a dança, bem como um leque enorme de possibilidades, e que na prática é remetida a uma ou outra situação em que o esporte futsal é perpetuado como central, tendo de forma isolada algumas intervenções em que voleibol e saltos é realizada, a dança aparece na escola como atividade a ser desenvolvida no turno inverso e apenas por um grupo restrito de alunos, meninas, os meninos não participam destas práticas expressivas, assim pergunto a Amélia, que realiza atividades de dança[24] com um grupo de alunas no turno inverso.

Mesmo havendo resistência por parte dos estudantes, os referenciais do estado do Rio Grande do Sul (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009) atribuem à dança uma serie de significados no contexto escolar, e que neste caso Amélia afirma não ser possível por não estar presente no gosto dos meninos, mas pode ser explicito na fala do supervisor que atribui à dança como sendo “uma educação física”, e quando lhe questiono sobre a inserção da dança não somente no turno inverso, mas na aula propriamente dita, ele reforça a ideia das disputas existente no currículo e na manutenção de determinados conteúdos, onde:

> Poderia e seria muito legal, mas nós teríamos o problema da carência dos professores, então se eu vou pegar o professor pra trabalhar dança, nem todos vão querer trabalhar. Se fosse fazer parte do currículo, a dança teria que desempenhar, mas é uma questão de cultura que ainda teria que ser melhorada, mas seria positivo, muito positivo sem sombra de dúvidas (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009).

Nesta fala do supervisor reforçamos novamente a ideia de que para trabalhar com dança seja necessária uma experiência com este componente, e que necessita

[24] Grupo de danças: o grupo de danças da escola é composto por oito meninas do E. F. e E. M. e realizam as atividades no turno inverso ao escolar, tendo como finalidade apresentações em datas comemorativas da escola.

de especialistas na área para que se possa construir conhecimento, ou melhor transmitir conhecimentos, em um contexto em que a exploração das ideias e percepções dos estudantes e suas experiências com a dança poderiam ser relevantes no desenvolvimento desta, no componente curricular, e de forma que todos os estudantes pudessem vivenciar.

Todavia, a dança na escola é desenvolvida numa perspectiva voltada a apresentações em datas comemorativas, ou em eventos realizados pela comunidade escolar. Neste grupo participam apenas meninas, do E. F. e E. M. que realizam ensaios no turno inverso ao escolar, estes ensaios são realizados esporadicamente, mas intensificam-se próximo as datas de apresentações.

A dança é realizada na escola, mesmo que para um grupo de estudantes, porém ela denota a tendência ligada ao gosto, desta vez do PEFI em realizá-la, e que neste contexto parte de uma ideia de ajudar a escola, entendendo que seu papel além da aula de EFI, é colaborar com outras atividades que a escola realiza.

> *Não gosto de dança. Danço, faço dança porque sou obrigada, sou obrigada porque me deixaram contra a parede, mas a gente tem que ajudara a escola. (AMÉLIA)*

Esta afirmação de Amélia, que é responsável pela dança na escola, aponta que neste caso o sexo feminino é responsável pelas questões ligadas a expressão corporal e ao sexo masculino a representação esportiva, pela singularidade expressa na competitividade e as demonstrações de masculinidade. E quando conversa-se sobre a inserção da dança como conteúdo nas aulas de EFI temos a seguinte resposta:

> *Amélia: Eu acho que sim, mas pelas turmas do Ensino Fundamental, no médio é só guri, eles já iriam dizer que é coisa de abichornado.*
>
> *Pesquisador: Os meninos não aceitariam, por preconceito então?*
>
> *Amélia: Sim, os do médio querem esporte, e são turmas só de guris, não iriam aceitar dança.*

A utilização da dança, neste contexto particular, é concebida pela supervisão escolar como algo novo, mas que transitava na escola de forma extracurricular, e um

incentivo aos que querem, mesmo estando disponível para as meninas, apenas aquelas que gostam acabam participando desta atividade que é proporcionada pela escola.

Assim, de forma marcante destaca-se a fala do supervisor ao afirmar que os conteúdos desenvolvidos nas escolas são os tradicionais[25] negligenciando o processo de seleção ser construído com os estudantes, ou mesmo realizado anteriormente à aula, de forma a demonstrar uma maior segurança por parte do professor e um maior interesse por parte do aluno, aos perceber no decorrer da aula que o professor está atento a planejar antecipadamente os elementos da cultura corporal que serão utilizados de determinados saberes, os conteúdos que irão produzir o abjeto da educação: a aprendizagem dos alunos, e em nossa perspectiva esta deve estar ligada ao que fala Coll (1997) ao relacionar os conteúdos às aprendizagens significativas.

3.6 A DICOTOMIA TEORIA X PRÁTICA: ENTRE O CASTIGO E A RECOMPENSA

Nesta seção, que trata da dicotomia entre teoria e prática apresento alguns fragmentos do campo que retratam diferentes situações que levam a um entendimento distorcido de “teoria e prática”, dando uma ideia que ambas podem ser tratadas em diferentes momentos da aula, e que uma trata de um componente conceitual, que é compreendido no campo como “teoria”, e outra ligada a uma abordagem procedimental, tratada como “prática”.

A partir desta distorção conceitual os PEFI, em reunião, acordaram que em cada aula seria realizada uma parte teórica, onde em aulas de um período apenas, esta parte corresponderia a 15’, e em dois períodos juntos 30’, e posterior prática da modalidade escolhida. Esta combinação estabelece que em todos as aulas devem ser respeitado o ritual estabelecido entre “teoria e prática”, e neste contexto esta percepção de aula teórica representa a construção de saberes conceituais sobre a atividade física e sua relação com a saúde, os benefícios da atividade física e também sobre as regras de esportes. Amélia entende que:

---

[25] Conteúdos tradicionais: neste contexto os conteúdos tradicionais apontados pelo supervisor correspondem às regras, as normatizações, as formas de jogar, as regras, a disciplina, a organização, os respeito, os valores de vida, isso é muito importante e isso é trabalhado hoje na sociedade, mas o conteúdo continua sendo o esporte, mas necessita de mais competições, que isso motiva os alunos. (SUPERVISOR, ENTREVISTA)

> *Educação Física não é somente jogar, há conhecimentos teóricos sobre os jogos, esportes e saúde que necessitam ser trabalhado nas aulas (28/04/2015).*

Já os estudantes por sua vez, tem um entendimento que este período teórico além de estabelecer a relação com os conhecimentos é muito importante.

> *Bom, a aula teórica como sabemos, os alunos não gostam muito, gostam mais das aulas práticas, mas tem muitos também que gostam da aula teórica e... eu acho assim, aula teórica ela é importante tanto como a aula prática, também porque tu tem que saber os dois lados, não adiante tu saber na teoria e não saber na prática, mas não adianta também saber só na prática e não na teoria, então eu acho importante os dois lados, mas a teoria é bastante importante (ENTREVISTA BOLEIRO I).*
>
> *Teoria, ela vai trazer um conhecimento, fazer com que o aluno entenda, só que eu acho impossível um aluno se prender a uma aula teórica, e interessar por uma aula teórica tendo um professor ameaçando que irá ter prova depois, ameaçando levar pra direção, ou em ocasiões que a sala está em bagunça, ou o aluno não veio com uniforme (ENTREVISTA PERU I).*
>
> *Geralmente quando vêm outros professores, a gente sempre tinha que ficar na sala copiando, e quando este professor não estava permitia que a gente participasse sem estar com uniforme (ENTREVISTA PERU I).*

Entendendo que a parte teórica é importante no contexto das aulas de EFI escolar, e que esta não deve ser vinculada a nenhuma forma de castigo ou negação da prática, mas que faça parte de todo o contexto que envolve os conhecimentos abordados em aula. Os próprios PEFI relatam os motivos da realização de aula teórica, em algumas situações.

> *Como alguns estão sem uniforme adequado, a aula será teórica, até que todos tomem consciência... (AMÉLIA).*
>
> *Quero só ver no final do ano esse pessoal sem uniforme (PEDRO).*
>
> *Sim, teve sim porque devido ao mau comportamento, e que muitas a professora dava devido ao comportamento dos*

> *alunos, achavam que estavam indo bem, dava uma chance pra nós jogar futsal que era o que mais eles queriam, e devido ao mau comportamento as vezes ou desobediência com que ocorre no dia a dia, praticamente normal, devido a isso as vezes ela... (ENTREVISTA BOLEIRO I).*
>
> *Não, realmente o que a professor passava tinha um conteúdo, tinha um contexto só que, que pra nós a aula teórica era passada com se fosse um castigo realmente né. Quando por exemplo um aluno não vinha com uniforme, ou quando havia bagunça na sala, assim era como se fosse pra nós um castigo né, então até isso foi uma forma de nós entender ah, e sentir raiva daquele momento (ENTREVISTA PERU I).*

Nestas falas, de PEFI's e de estudantes fica consolidado o meio que a aula teórica se inseria no contexto de suas aulas, e neste caso a falta de uniforme, o mau comportamento e a não participação nas aulas práticas acarretavam em realização de trabalhos escritos ou de aulas teóricas para todos os alunos como se fosse uma forma de castigar e manter o controle e a ordem. Desta forma, pode-se perceber em uma situação em que Pedro perde o controle da turma e os meninos não faziam o que ele havia proposto e Amélia quando vem estudantes sem uniformes.

> *E daí gurizada? Vocês vão querer jogar futsal ou não? Se não correrem as quatro voltas a gente vai pra sala (DIARIO DE CAMPO, 07/04/2015).*

Ou quando Amélia ao encontrar um estudante no corredor e dispara:

> *Vai trocar de uniforme ou vai pra casa. Tu já sabe o que vai acontecer com a turma né?*

Aí se configura a ideia de punição mediante a uma falta ao que haviam combinado, e não realizando das atividades de aquecimento houve a solicitação do PEFI em retornar a sala e realizarem aula teórica, quando questiona-se o que iriam realizar se fossem ter teoria, a resposta foi a seguinte:

> *Iriamos pesquisar as regras de futsal, ou histórico sobre o futebol, ou fazer um texto sobre os benefícios da atividade física para a saúde (DIÁRIO DE CAMPO, 07/04/2015).*

Isso fica claro quando na entrevista Amélia relata ter deixado um grupo de meninas realizando uma atividade de leitura e realização de resumo de artigos retirados de revistas para serem apresentados para a turma.

> *Eu deixei somente elas porque ela tem uma encrenca, uma briguinha entre elas e no momento como eu não estava na sala, eu deixei só pra evitar brigas. Daí eu pedi pra que elas fossem na biblioteca fazer esse resumo pra não deixar elas sozinhas no local da EFI (AMÉLIA).*

Assim como estas falas expressam a ideia de que tendo algo fora da normalidade e do controle da aula, ou mesmo dos combinados, os estudantes teriam uma punição, e esta seria a aula teórica, como uma forma de castigo por quebra das normas, tanto que para o uso de uniforme adequado para a prática de atividade física lhes proporcionaria a recompensa de ter a aula prática, e no descumprimento deste combinado o castigo em realizar a aula teórica.

Em alguns trechos dos textos destas aulas teóricas podemos perceber o caráter utilitarista apresentado pela parte teórica da aula, a qual de certo modo, tratava de benefícios decorrentes da prática de atividades físicas e possíveis melhorias para os estudantes, a seguir seguem trechos destas aulas teóricas que podem melhor definir esta tendência.

> *Podemos concluir que a Educação Física é muito maior que imaginamos, e é de grande importância para a vida do aluno e para seu futuro (DIÁRIO DE CAMPO, 28/04/2015).*
>
> *[...] beneficia a autoestima, diminui a possibilidade do jovem se envolver com distúrbios comportamentais, delinquência juvenil e as drogas que literalmente arrasam a vida do aluno e de sua família (DIÁRIO DE CAMPO, 14/04/2015).*

Perante o contexto apresentado pode-se compreender que há, de certo modo, um tencionamento dicotômico entre teoria e prática, e um entendimento de que ambas não podem fazer parte de um mesmo contexto, onde estudantes entendem a EFI como um mero fazer, ligado a uma tendência esportivizante da área, e diante disso a teoria acaba não encontrando muito espaço, e quando esta é abordada é entendida como negação da prática ou como um castigo, e muitas vezes é isso mesmo que ela significa, um castigo.

Outra relação interessante é a que a prática assume neste processo, onde quando os estudantes optam em não participarem das aulas, outras tarefas são submetidas a estes, e somente estes tendem a cumpri-las, e uma destas é a realização de trabalhos escritos, pesquisas sobre regras de modalidades esportivas, e até mesmo a realização de provas sobre estes esportes.

> *Aqueles alunos que não fazem educação física, eles vão fazer uma prova, ou eles fazem um trabalho, pesquisa sobre as regras de futsal, além da prova (PEDRO).*

Há neste contexto particular uma forte relevância ao fator "prática", este é um sinônimo de avaliação dos estudantes, é um determinante da realização de outras atividades ou de trabalhos. O fazer assume grande importância tanto como sinônimo de avaliação dos estudantes ou como um instrumento voltado ao se movimentar, a manutenção da saúde.

Esta seção tratou do que interpreta-se ser um limite em conceber que teoria e prática são dissociadas no trabalho docente do professor de EFI na escola Comandaí. É possível pensar que há teoria na prática e há prática nas teorias, pois os objetos prescindem de uma relação que articula uma dimensão conceitual e outra de ordem mais dinâmica, mas não seria possível dizer que uma não está na outra.

O que o trabalho de campo evidenciou é uma confusão dos professores e dos alunos entre a dimensão metodológica do trato de um conteúdo de modo conceitual ou em sua forma de movimento. Toda aula tem teoria e prática, mas parece que há formulação de um pensamento reducionista por parte de alunos e professores em conceber as atividades criando conceituações particulares. Parece que o uso de um espaço específico, sala de aula ou quadra de esportes, tem conformado a relação de maneira reducionista, retirando a teoria da prática porque a aula envolve movimentos, ou, retirando a prática da teoria quando não se oferece possibilidades de trato com a dimensão do corpo ou de movimento quando estão na sala de aula.

4 ENTRE CULTURA E CULTURAS E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A SELEÇÃO DE CONTEUDOS DE ENSINO

Na descrição realizada anteriormente optou-se por não aproximar as interpretações obtidas com a literatura que sustentou o estudo. Apenas apresentou-se a descrição etnográfica de um grupo de professores de Educação Física que atuam em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, com turmas do Ensino Fundamental e Médio. A ideia inicial era introduzir o leitor no universo investigado oferecendo dados que possam melhor situá-los a fim de obter uma visão das relações que são estabelecidas num contexto escolar particular.

Neste capítulo, ao discutir o processo de seleção dos conteúdos de ensino nas aulas de EFI, na perspectiva teórico-metodológica da etnografia, apresenta-se as interpretações das informações coletadas durante o trabalho de campo, mediante a compreensão do tema na escola pesquisada. Deste modo, a fim de organizar as informações coletadas, realiza-se uma divisão em duas grandes categorias de analise: (i) “Representações de EFI e PEFI” e (II) “Monocultura Esportiva: o Futsal” as quais emergiram do campo e representam aspectos simbólicos compartilhados na cultura escolar.

Assim, a primeira categoria de análise discorre sobre as “Representações de EFI e PEFI”. Nesta busca-se estabelecer uma relação entre o que a EFI representa no contexto escolar, a cultura docente e suas representações de EFI, a localização no currículo escolar e seu caráter utilitarista, outra discussão estabelecida faz alusão ao “rachão” enquanto elemento de representação da cultura discente, ao mesmo tempo em que determinante no processo de seleção descentraliza da autonomia dos PEFI e sua trajetória anterior à formação inicial, este exercício interpretativo localiza e identifica diversas singularidades presentes neste contexto escolar particular, como também é possibilitada autonomia para a inserção de novos conteúdos, esta acaba sendo deslocada pela influencia discente.

O que leva a estabelecer uma discussão a respeito da temática central da dissertação a partir do campo de estudo, onde a “Monocultura Esportiva: o Futsal” ganha forças e passa a ser o único tema a ser desenvolvido nas aulas, e por meio dele diversos fatores nos levam a compreender o processo de transposição da cultura do futsal para dentro da escola, o que determina ou leva a aula de EFI tornar-se um espaço para produção de atletas. Ainda, leva-se uma perspectiva voltada ao

tratamento da monocultura esportiva no seio da pluralidade de possibilidades, principalmente ao se tratar da cultura corporal de movimento, e ainda uma breve discussão pautada no esporte como um modelo que possui novas e diferentes perspectivas.

4.1 A CULTURA DOCENTE: REPRESENTAÇÕES DE EFI E PEFI

Nesta categoria de análise trata-se das representações produzidas e compartilhadas sobre EFI e sobre os professores de EFI no universo simbólico particular da escola Comandaí. Entende-se, convergindo com Molina Neto (1996), que são as manifestações da cultura docente que identificam os professores de EFI ao mesmo tempo em que os distinguem dos demais professores na escola. O que passa-se a discutir nas próximas linhas são essas manifestações que identificam e distinguem o que e como fazem os professores de EFI, e como é simbolizada a EFI a partir das representações da cultura docente e da cultura escolar particulares.

Ao tratarmos das representações de EFI e de PEFI e os significados produzidos por estes em suas práticas docentes, os quais partem de uma representação utilitarista da EFI, voltada a formação para a saúde e para o controle das atitudes e ações dos estudantes, identificamos ainda a predominância do fenômeno esportivo em suas aulas[26], tendo o esporte um caráter hegemônico, e neste caso particular os significados que traduzem o futsal como o principal elemento presente na grande maioria das aulas, da mesma forma Gariglio (2013) identificou o esporte como marcante nas aulas de um grupo de professores ao longo do ano.

No entendimento de Gariglio (2013) o professor tem responsabilidades especiais tratando-se da relação com o conhecimento do conteúdo, o qual é responsável por transmitir aos estudantes o que é essencial e periférico sobre determinado assunto, e no caso da Escola Comandaí o esporte “futsal” é tido como essencial.

[26] O caráter que o esporte representa não somente aos professores como o conteúdo central a ser ministrado durante as aulas é compartilhado também pela Educação Física que a escola entende ser modelo ideal para a formação unilateral dos estudantes, dando a estes uma base de valores e normas a partir do cumprimento das regras dos esportes. Outra representação fortemente fomentada pela escola são as competições internas e externas, como modelo de educação e reconhecimentos de valores por meio de práticas esportivas e de lazer.

Ao estabelecer as representações de PEFI, entende-se ser fundamental vislumbrar como estes pensam e constroem o processo de seleção de conteúdos de ensino que se configuram em suas ações pedagógicas, e de certo modo, contribuem com o processo de ensino-aprendizagem.

Há neste contexto, a configuração de um discurso de planejamento coletivo com fins de linearizar o currículo da EFI nesta escola, onde os PEFI trabalhem em suas turmas aquilo que, coletivamente foi planejado, desconsiderando o estudante e sua bagagem cultural.

As observações foram essenciais para construirmos um emaranhado de elementos, que coletivamente configuram a cultura dos PEFI, a qual é pautada a partir de seu trajeto docente, suas vivências e experiências com o esporte, elementos determinantes do processo de seleção dos conteúdos.

Para os PEFI's pensar a EFI os remetia àquilo que esperavam alcançar com suas aulas, o bom comportamento, o respeito, a formação do cidadão, expectativas para sua vida futura a partir das relações estabelecidas em suas aulas e eventos que organizavam e participavam, enfim o componente curricular tem um caráter fortemente ligado à formação disciplinar dos estudantes, o que remete ao esporte tal função.

Ainda podemos dizer que a EFI escolar é entendida como espaço de treino, preparação para jogos e formação de atletas, a própria escola por meio da equipe diretiva, ao entender que ganhar medalhas representa o sucesso atingido pelo esporte na escola e que deve ser seguido pela instituição como um todo.

Tanto estudantes como PEFI ou supervisão entendem que a aula de EFI é movimento, é treino, são jogos. Apresentando-se uma concepção conservadora de EFI voltada somente ao movimento e aptidão física, ou ainda como responsável pela melhora na saúde da população escolar, reduzindo a aula a mero envolvimento dos estudantes em atividades, ou jogos e não em processos de ensino-aprendizagem.

Em grande parte das observações, e em diálogos estabelecidos com outros atores[27] da cultura escolar, a visão que estes tinham da EFI era de uma ocupação do tempo livre, e a supervisão escolar afirma isso no momento que diz que deve ter

[27] Ao tratar de outros atores, faço referência a outros professores e também membros da equipe diretiva.

na escola mais eventos e jogos para envolver os estudantes nos tempos livres pra que eles não façam besteiras[28].

Já os PEFI são vistos tanto pela escola quanto pela comunidade como alguém diretamente ligado ao mundo dos esportes, e que possui conhecimentos sobre tudo o que acontece no cenário esportivo local, regional, nacional e internacional, bem com perfil de alguém que vive em academia e adora exercícios físicos. Alguns docentes incorporam este modelo, ainda na formação inicial e passam ao longo do tempo se dedicando a outras formas de cuidar do corpo.

Ocorre ainda a percepção de que o PEFI é uma pessoa que vive do esporte, que é um atleta, que sabe tudo de dietas e treinos de musculação, que tem receita de emagrecimento, que acompanha tudo que acontece no meio esportivo, principalmente os acontecimentos ligados ao futebol. Betti (1999) entende que as pessoas tem uma ideia que o professor de educação física é um superatleta e que possui domínio de todas as técnicas e táticas, e aponta que é impossível um professor ser capaz de dominar técnicas de vários esportes entre outros.

A escola e estudantes perpetuam uma imagem, em que o PEFI é o responsável pelo desenvolvimento esportivo, que os caminhos percorridos pelos mesmos os levam a formar atletas no espaço escolar, e esta concepção caracteriza a utilização do esporte no cenário escolar.

4.1.1 Os percursos e a formação dos PEFI

Toda a caminhada pela qual o indivíduo percorreu, todas as suas experiências vividas, sejam elas positivas ou negativas, motivadoras ou desmotivadoras, reflexivas ou reprodutoras, acabam influenciando em sua vida cotidiana ou em sua prática profissional, desempenhando um papel essencial que repercutir nas influências a serem exercidas em seu cotidiano, a partir das quais determinará um *habitus* profissional decorrente de uma identidade particular de cada docente.

Assim, a constituição de um corpo de saberes docente sofre a influência de fatores que passam a determinar aquilo que é reproduzido em suas práticas

[28] Neste caso fazer besteiras tem um sentido de descumprir com as regras formais da escola, seus espaços e tomar atitudes que não condizem com as normas e bons costumes pregados na formação integral dos sujeitos.

pedagógicas, entre estes pode-se: a trajetória pessoal de cada professor, suas perspectivas, experiências de vida, enfim a identidade do professor, fatores esses considerados essenciais ou indispensáveis enquanto elementos que constituem e que fazem parte do ser professor (OLIVEIRA, 2010).

Deste modo, destaca-se que as experiências dos PEFI, seus percursos históricos desde o período em que eram estudantes até a sua formação inicial e continuada, bem como as experiências com o esporte, passam a influenciar as suas práticas no contexto escolar, diante disso, a vasta experiência de Marcos, como atleta e coordenador esportivo na cidade, passa a ser um forte agente de fomento dos eventos esportivos no espaço escolar, visto que por meios destes há um engajamento político na formação de cidadãos por meio da reprodução esportiva, ou seja do movimento de esportivização que acontece no espaço escolar.

Esta perspectiva não determinada somente por Marcos, que ao assumir o papel de organizador destas atividades no espaço escolar, visto que Amélia e Pedro também assumem papel não somente de coadjuvantes, mas também de fortes influenciadores desta reprodução, tornam suas aulas um espaço para a detecção daqueles alunos que irão representar a escola ou a turma nestes eventos.

Pode-se dizer que ambos PEFI tiveram um percurso ligado ao fenômeno esportivo, seja como atleta, organizador de eventos ou coordenador de equipes escolares.

Amélia tem um percurso anterior a sua formação que possibilitou a inserção no mercado de trabalho, destaca que a grande maioria dos PEFI inicia sua caminhada acadêmica paralela a profissional, mesmo sem ter um entendimento de como deve ser esta caminhada.

Destaca-se aí a predominância de saberes docentes que são frutos de suas experiências de vida, ainda anteriores à formação inicial, mesmo que González e Borges (2015) apontando que estes sejam ligados diretamente a formação inicial, concordamos com Tardif (2002) ao citar que a amplitude de saberes construídos pelos professores decorre de suas experiências ao longo da vida do professor.

Estes conhecimentos mobilizados pelos PEFI em suas aulas de EFI correspondem a uma trajetória marcada pelo modelo mecânico e técnico ao qual foram submetidos enquanto estudantes, e que posteriormente, mesmo com a ampla possibilidade de manifestações oportunizadas durante a graduação, traduzem alguns aspectos simbólicos que o grupo de docentes compartilha, entre estes um

processo de formação pautado na carreira docente, obtenção de títulos e troca de níveis, e ainda um aspecto simbólico fortemente traduzido e compartilhado por todos os atores do contexto social escolar: a monocultura esportiva.

Gonzáles e Fraga (2012) defendem uma ideia de proporcionar uma diversidade de temas para serem ensinados ou mobilizados pelos PEFI em suas aulas de EFI, todavia em diversos casos esta diversidade acaba sendo representada na monocultura esportiva, traduzindo a confusão apontada por Kunz (1994) de que EFI é esporte, mas os autores acima propõem uma diversificação de modalidades esportivas, mesmo sendo modalidades diversificadas acabam manifestando a ideia apontada por Kunz (1994) a qual entende-se como snedo uma forma de monocultura esportiva da EFI escolar.

Isso fica mais claro quando Gonzáles e Borges (2015) busca identificar os saberes mobilizados por uma PEFI, a qual manifesta a representação de saberes docentes oriundos da graduação, e que de certo modo, abrange uma pluralidade de práticas corporais, mas limitada ainda, no ensino de esportes e na busca de desenvolver a capacidade de tomada de decisão por meio de jogos, ou desenvolvimento da capacidade tática, restringindo o que se entende como cultura corporal a prática de esportes.

Deste modo a formação inicial dá a entender como uma das responsáveis pela presença marcante no fenômeno esportivo presente no espaço escolar, e seguindo um modelo baseado no “treino”, ou seja, desenvolver capacidades de jogo, e não de posicionamento crítico perante as manifestações esportivas, enfim o desenvolvimento de um pensamento crítico não pautado simplesmente no jogar.

Todavia, Oliveira (2010) destaca que na constituição de saberes docentes os fatores como trajetória pessoal, perspectivas, identidades, experiências de vida, são indispensáveis enquanto elementos que constituem/ fazem parte do ser professor.

Então o ser professor é composto por uma representação ligada ao cenário esportivo, e na escola inclui um profissional com domínio técnico de seu conteúdo de ensino, ligado principalmente aos esportes. Concorda-se com Gariglio (2013) quando aponta que entre este domínio de conteúdo curricular da disciplina há outras forças, ligadas ao controle dos estudantes, como disciplinar e manter o controle dos estudantes.

Outro fator de grande relevância ligada ao papel do professor no espaço escolar é limitado ao seu processo de formação, que é entendida pelos mesmos

como um meio de garantir a melhoria das aulas quando ligada a cursos práticos, com receitas de experiências que deram certas em outras realidades, além desta perspectiva de formação pautada no fazer, os discursos dos PEFI demostram uma formação baseada na cultura neoliberal onde os cursos de formação, permanente ou continuada, apenas os remete a uma melhora nos currículos e na busca de trocas de níveis na carreira docente.

É fato que saberes plurais são mobilizados, articulados e influenciados a partir dos saberes que são construídos nos bancos universitários, assim como na própria vivencia escolar do docente, enquanto estudante na Educação Básica, ou como vivencias que fazem parte do seu cotidiano, e está ligada a saberes de sua cultura no contexto histórico social onde se configuram suas experiências de vida. (OLIVEIRA, 2010)

E o simples jogar, no caso da Escola Comandaí, segundo as observações, era o que pautava a rotina de aula e os saberes mobilizados pelos PEFI, que ao tratarem do jogo posicionavam-se como treinadores, dando orientações em diversas situações do jogo. Este era um aspecto simbólico que os PEFI compartilhavam em suas aulas, uma preparação para os eventos em que a escola participaria, entre eles o mais importante “JERG’s”, no qual depositavam todas suas expectativas enquanto docentes.

Estes saberes, de certo modo limitavam as ações dos estudantes em relação a participação nas aulas, onde ao representar um esporte no formato formal, a grande maioria ficava ao lado observando e esperando sua vez de jogar.

Isso marca a forte influência da EFI que os PEFI tiveram enquanto estudantes, pautada no jogar, no rendimento e na exclusão, e que de certo modo acabava sendo reproduzida na escola, em alguns momentos pela facilidade pedagógica de “dar o jogo” e em outros por imponência da escola em preparar os estudantes para as competições e representação da escola fora do contexto escolar.

Podemos afirmar então que os aspectos simbólicos compartilhados pelos PEFI são oriundos não somente de sua formação inicial, na graduação, mas de toda a sua trajetória anterior, inclusive na Educação Básica, e que em alguns momentos históricos marcaram a busca de um olhar diferente sobre a EFI.

4.1.2 A EFI no currículo

O currículo, tido como um espaço de disputas e lutas (APPLE, 2013), as quais determinam em grande parte os conteúdos a serem trabalhados nas fases de escolarização, de modo a divulgar a cultura de um grupo como parte integrante de uma estrutura simbólica que contribui para a construção de significados (SOUZA, 2010).

Deste modo podemos destacar que o currículo não é neutro, nem um espaço pré-determinado, mas um espaço de lutas e disputas político, ideológicas e culturais buscando constituir um espaço no contexto escolar, mesmo que seja possível perceber o distanciamento por parte da escola em relação à realidade dos estudantes.

Assim, a realidade de vidas dos jovens, principalmente os do ensino médio, onde os conteúdos escolares tem uma visão voltada ao vestibular, no caso da Escola Comandaí, voltado para o mercado de trabalho, confirma a fragmentação do currículo escolar com a realidade destes jovens, desconsiderando aspectos ligados a suas culturas (SOUZA, 2010).

A partir desta realidade Canen e Moreira (2001, p. 07) apontam a seguinte perspectiva:

> [...] o currículo corresponde a uma seleção cultural, que, se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-pedagógica que opera a favor dos interesses de determinados grupos.

Isso nos remete a uma reflexão que demanda pensarmos a tensão no processo de escolarização, em relação a ideais de dominação e resistência entre os grupos escolares, todavia esse processo de reconhecimentos de saberes/conteúdos é cultural, e passa a ser constituído a contar das interações e tensões com os membros do grupo.

Ainda neste discurso Souza (2010, p. 183) aborda esta tensão que se transforma a partir das trocas de experiências e do processo de reflexão coletiva:

> [...] o conhecimento que é sistematizado e traduzido como matérias/disciplinas escolares, e pertencentes a um determinado currículo passa pelo entendimento de qual ser humano se pretende formar, além do que, negar o conhecimento às classes menos favorecida é ampliar a distância e o antagonismo existentes na sociedade.

A ideia de ser humano que se pretende é destacada de forma incisiva numa perspectiva da cultura dominante, uma elite que determina o tipo de cidadão que a instituição deseja formar, de um lado a elite que acessará os bens culturais, e de outro lado a da classe trabalhadora, a ser preparada para ingressar no mercado de trabalho e suprir uma demanda mercadológica.

De forma imediata a Escola Comandaí atende a uma demanda voltada ao mercado, ou seja, aos meios de produção, a formação de mão-de-obra para o campo[29], neste contexto os estudantes, ainda no processo de finalização do curso são encaminhados a estágios onde aqueles que se destacam, ou seja, obtém um melhor "rendimento" acabam por serem contratados, e passam a integrar este mercado.

Neste contexto a EFI se encontra como espaço, ligada ao esporte de rendimento, permite que os estudantes ao longo do processo de escolarização atentem-se a esta ideia de dar melhor de si, superar o adversário, no caso do jogo, e de certa forma passam a internalizar um modelo de competição mercadológica em busca da manutenção de modelos de superação pré-estabelecidos.

Em meio a esta lógica, o esporte surge no currículo como um meio de formação de indivíduos fortes e disciplinados, onde o componente curricular passa a privilegiar a formação disciplinar dos estudantes, este modelo de formação corresponde a uma seleção de conteúdos voltada a valores e interesses da classe dominante (FERNANDES, 2010).

Entretanto, o currículo é entendido por Sacristán (2000, p. 15) como uma forma de expressão de equilíbrio de forças e interesses que gravitam na cultura escolar, o mesmo afirma que:

> O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto [...].

Ainda falando do currículo escolar, Sacristán (2000) tece argumentos onde uma sociedade moderna e avançada tem no conhecimento papel de grande

[29] Entende-se como campo, o mercado ligado ao agronegócio, na formação de técnicos agrícolas.

influência, e que nestes contextos, conteúdos que abordem a cultura dos estudantes tidos como centrais, onde espaços que não tratem da cultura dos estudantes são perpetuados como espaços descomprometidos, onde “os currículos dominantes costumam pedir a todos os alunos o que só uns poucos podem cumprir” (SACRISTÁN, 2000, p. 61).

Nesta lógica quando a escola propõe uma diversidade, de certo modo, ampla de conhecimentos para serem tratados em forma de conteúdo escolar, dotado de capacidade de desenvolver a autonomia dos estudantes e que representem, como no caso da Escola Comandaí, uma abordagem biomédica ligada aos esportes, e ao rendimento no esporte, que acaba se configurando num processo de esportivização (KUNZ, 1994), bem como um caráter ligado a saúde e qualidade de vida representando um viés utilitarista da EFI.

O Plano integrado da Escola, o PPP, os Planos de Ensino e Plano de Trabalho dos PEFI representam aquilo que a escola busca formar por intermédio de uma proposta que possui como princípios de diretrizes o respeito, diversidade cultural, étnica, de gênero, religiosa e política, onde o conhecimento parte da construção coletiva baseada na formação permanente dos trabalhadores em educação. (PLANO INTEGRADO DA ESCOLA 2013-2015)

Tal plano ainda apresenta o currículo construído de forma interdisciplinar, integrando as áreas do conhecimento, através de propostas pedagógicas construídas a partir da realidade, buscando a superação da fragmentação curricular, o qual deve considerar os sujeitos e suas histórias. (PLANO INTEGRADO DA ESCOLA 2013-2015)

Os planos de estudo são realizados pelos professores, e neles é expressa a construção de um currículo de forma coletiva, elaborado pelos docentes e equipe diretiva com demais segmentos escolares.

Já o Regimento Escolar quando aborda a concepção de conhecimento e currículo, apresenta os conhecimentos existentes, ou da cultura dos estudantes que devem ser tratados de forma contextualizada com a realidade, reforça ainda a ideia que os conhecimentos oriundos da cultura dos estudantes devem ser colocados em comunicação de maneira que se possa estabelecer relação com os diferentes campos do conhecimento.

Apesar deste discurso, as observações e análise de documentos nos permitiram estabelecer relação entre os elementos que estão presentes no contexto documental da escola com a prática propriamente dita.

Assim, há uma fragmentação do currículo numa perspectiva de abordar a cultura de todos os estudantes, na maioria das aulas pode-se observar a cultura de um grupo de estudante, os jogadores, presentes nas aulas de educação física, já outros grupos subalternos, e que estavam dispostos a uma aprendizagem plural eram sufocados pela maioria esportivista.

Então é possível perceber que a cultura da minoria, ou dos mais fracos, neste caso aqueles que entendiam que a aula não era só futebol, futsal, esta cultura não tinha espaço neste currículo, a não ser no papel.

Todavia se entendermos que a cultura da maioria dos estudantes, aqueles que se dedicavam ao jogo de futsal nas aulas, mesmo isto não fazendo parte do currículo, abrangia sua cultura.

Então, pode-se dizer que o currículo atendia a demanda da cultura dos estudantes, ou seja, ligada ao esporte de rendimento, ao treino, a valorização do mais forte, mais rápido, daquele que detém maior controle de técnicas e táticas esportivas, aí sim estaremos tratando de um currículo que parte da cultura deste grupo, ou seja, uma cultura hegemônica ditada por um grupo que de certo modo, tem poder no espaço social da escola, e exerce este poder no decorrer das aulas, determinando juntamente com o PEFI o que iriam realizar.

4.1.3 O caráter utilitarista da EFI

Por um longo período a aula de EFI escolar foi utilizada para atingir objetivos além daqueles ligados à área, dando uma visão utilitarista da EFI, em que por meio desta fosse possível dar suporte para que possam ser desenvolvidas outras capacidades, assim como: melhorar a aptidão física e a preparação para o trabalho.

Reduzindo muitas vezes a pensar a EFI apenas como uma prática corporal, com o objetivo de melhoras na qualidade de vida, saúde e na aptidão física tendo estes fatores como o papel da EFI no momento em que ela é pensada como uma política para toda a escola, tencionando assim fatores que afetam, determinam e influenciam as ações e condutas dos alunos onde a aptidão física e as habilidades motoras servem de preparação dos indivíduos, neste caso para as competições

esportivas, e ao mesmo tempo exerce uma função de recuperar a força para desempenhar atividades ligadas ao trabalho. (BRACHT, 1992; MARCELINO, 1987)

Podemos afirmar que diante das práticas observadas, onde de um lado os jogadores dominam o espaço de aula e por outro lado os menos habilidosos, como são chamado pelos informantes neste contexto competitivo, ou de preparação para competições, não atingem os padrões estabelecidos para comporem as equipes escolares, o que demonstra que "*estão transformando a educação física escolar numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo"* (SOARES *et al.*, 1994, p. 100).

Este modelo de meritocracia corresponde a um perfil de cidadão que não se preocupa com a coletividade, mas sim com o seu próprio desempenho, ou de seu grupo, vinculando-se a um tipo de mercado no contexto escolar, um mercado caracterizado pela busca do melhor, ou seja, refém do capitalismo. Assim as práticas esportivas excluem aqueles que são considerados menos aptos, e de certo modo, empobrecem as aprendizagens ao ser levada por um utilitarismo atrelado à sua prática (PERRENOUD, 1999, p. 18)

Ao tratar da prática da EFI no contexto escolar, Marcellino (1987) destaca-se o modelo utilitarista como baseado na recuperação da força de trabalho, ou ainda em ferramenta utilizada como instrumento para o desenvolvimento dos estudantes, estaremos reduzindo o papel da EFI no espaço escolar.

Assim, a visão utilitarista passa a justificar, neste caso a presença da aula de EFI e dos eventos esportivos que a escola realiza e participa, como um meio de controle social e que busca o desenvolvimento de lideranças no decorrer de sua realização, a fim de por meio de praticas esportivas e de lazer, no caso dos eventos escolares, possam contribuir com o progresso social.

Além destes é válido destacar a ideia de manutenção da ordem, pois na Escola Comandaí, a maioria dos estudantes passa a residir no espaço escolar, o que necessita de eventos paramantê-los dentro da escola, e ao mesmo tempo em que estes sejam envolvidos nestas atividades, como forma de ocupação do tempo livre em atividades educativas, neste caso o esporte.

Não é somente a ideia de ocupação que transita neste espaço, mas por meio destas atividades, sejam elas do lazer, ou da própria aula de EFI que possibilitem além da prática de esportes, o desenvolvimento dos estudantes e a busca por

mantê-los num caminho correto, com disciplina, e que este durante o espaço destinado para a prática de atividades físicas haja um controle e redução de transgressões, exercendo certa ordem social, e manutenção do *status quo.*

Este modelo de EFI transmite valores que são diretamente ligados à competição e a livre iniciativa, que são próprias do jogo mercadológico, porém decorrentes do tecnicismo que por muitos anos, e ainda impera em alguns casos no contexto escolar.

Igualmente, pela busca de uma melhoria na saúde dos estudantes, por meio de práticas esportivas, a escola entende que todas as comodidades da modernidade contribuem para que aumentem os níveis de obesidade da população, e que nada melhor que o esporte para fazer com que estes índices, pelo menos na escola possam ser melhorados, onde a EFI busca por meio de suas práticas promoverem a saúde (REIS, 2001).

O próprio contexto escolar reforça, nas palavras do supervisor, uma perspectiva em que a aula de EFI deve estar ligada a manutenção de hábitos saudáveis, apresentando aspectos simbólicos compartilhados pela cultura escolar como um todo, onde o esporte praticado na escola bem com a aula de EFI, legitimam o caráter utilitarista da área onde o esporte é a ferramenta utilizada para atingir estes níveis.

4.1.4 “Rachão”: o tempero ao gosto dos estudantes

> “Os professores trocam todo o conhecimento da educação física por uma bola de futebol...” (CONTRACULTURA I).

Uma das grandes discussões no espaço escolar, quando se trata da aula de Educação Física é remetida a todo um sistema que já vem embutido nos discursos dos PEFI, e que trata da falta de qualidade de espaços, de recursos, materiais, de interesse dos estudantes que nos últimos anos tem se entregado a cultura virtual, ao invés do movimento. E este discurso reforça ainda uma visão que aqueles que têm interesse participarão das aulas, e este interesse é ligado a práticas esportivas. A Escola Comandaí possui características que a tornam destaque, no que diz respeito a espaços tradicionais para a prática de atividades físicas, mesmo que a arquitetura

nos remeta a esportes, ou a um esporte. Fato que passa a limitar o campo de ação do professor.

Logo nas primeiras semanas de observação no campo, percebeu-se alguns aspectos simbólicos que foram compartilhados pelos PEFI e estudantes durante todo o campo, o gosto pela competição. As aulas em si, nos primeiros momentos tinham uma estrutura que remetia a ideia de ser não para os estudantes, mas para o pesquisador, fato que em pouco tempo passou a ser familiarizado e já voltado a seu formato antigo, tendo o jogo como centro.

Deste modo o jogo, ou seja, o "rachão[30]" onde as equipes competiam durante as aulas de EFI, colocam o esporte como um modelo de sociedade classista, que de acordo com Molina Neto (1996, p. 11) destaca:

> [...] ao analisar a forma como as práticas esportivas se organizam em uma determinada sociedade, perceber fragmentos significativos de como esta sociedade se apresenta quanto à produção, ao consumo e à estrutura social.

Esta lógica segue influências políticas, econômicas, culturais e sociais que passam a ser representadas por meio das práticas esportivas, e que na escola passam a ser um modelo de manipulação através do esporte, que acaba reproduzindo a desigualdade social de forma subjetiva (MOLINA NETO, 1996).

Este modelo representado pelo rachão, sustenta a manutenção de valores sociais dominantes, pois quem tem mais acesso ao centro da aula são aqueles estudantes, que de certa forma dominam as técnicas da modalidade escolhida, reproduzindo o esporte de alto rendimento que segundo Molina Neto (1996) além deste sempre ser reproduzido na escola com um viés ligado ao rendimento e engajado numa doutrina neoliberal.

A qual é pautada segundo Molina Neto (1996, p. 73) numa perspectiva onde:

> [...] o esporte na escola deve ser trabalhado tendo como horizonte a expressão do aluno e à luz de uma metodologia diferenciada, à medida que o mesmo é, acima de tudo, um instrumento a mais de educação, cujo objetivo maior deve ser, além da capacidade de comunicação e expressão do estudante, o de desenvolver a autonomia.

---

[30] Rachão: é o nome dado no Brasil a uma partida de futebol com características recreativas, geralmente utilizado em treinamentos como momento de descontração dos jogadores, tem regras livres, mas neste caso é resultado de uma tematização do jogo do futsal que é representado nas competições citadinas.

No entanto, diante das observações, principalmente no nível médio percebeu-se uma constante reprodução e continuidade das Ligas de Futsal de escolinhas no seio da educação física escolar. De modo que durante as aulas as turmas organizavam equipes baseadas nas disputas ente cidades da região.

Assim, a formação das equipes não é estritamente ligada ao PEFI, os estudantes ao longo do Ensino Médio principalmente, desenvolvem um processo de formação destas equipes, que são as que disputam entre si durante as aulas, e na escola disputam a vaga para representar a escola nos JERG's.

Ao longo do Ensino Médio percebeu-se um processo de transição na formação das equipes, onde as turmas de primeiro ano eram formadas por amizade, ou seja, os estudantes vindos da mesma localidade ou cidade formavam uma equipe, e transformavam a aula em uma disputa entre cidades, independente do nível técnico-tático de todos os estudantes, parecia ser uma continuidade das Ligas de Futsal que a região organizava.

Já no segundo ano os grupos iniciavam um processo de transição de um grupo para outro, onde as cidades de origem dos estudantes que eram localizadas mais próximas uma das outras formavam um novo grupo, a partir daí a condição para fazer parte da equipe era estritamente "jogar bem", como eles mesmos falavam, os outros que eram excluídos por inaptidão formavam outros grupos, e na ordem dos jogos eram os últimos.

Por fim, no terceiro ano, aí sim percebia nitidamente a formação de grupos determinada pelos melhores jogadores independente da cidade de origem, estes buscavam marcar um território na escola, ou seja, ficar na história da escola como a equipe que mais "levantou[31] no JERG's" aos demais estudantes ficava a função de torcer por estes durantes os jogos entre as turmas, palpitar sobre escalação de colegas, sobre substituições, e de forma secundária esperavam pra jogar nas aulas, mas isso quando os "boleiros" paravam para descanso ou não jogavam pra realizar trabalhos de outras disciplinas.

Seguindo este caminho, o esporte realizado nas aulas de EFI escolar é determinado pelo rendimento e eficiência, o PEFI assume papel de treinador ou árbitro, e a aula transforma-se somente em atividade física dissociada dos

[31] Levantar neste sentido refere-se a ganhar títulos, vencer campeonatos, e ser visto na escola como os melhores jogadores, aqueles que são a liderança no espaço escolar.

interesses docentes de uma forma geral, apenas de um grupo que determina o que todos devem aprender (MONTANDON, 1992).

4.1.5 A autonomia dos PEFI

A organização da aula, bem como a definição dos conteúdos que seriam realizados, dava-se inúmeras vezes no trajeto ao espaço disponível para a aula prática, ou em discussão com um grupo de alunos, os que detêm a liderança, ou seja, os melhores jogadores.

Assim como o trajeto da sala para o ginásio ou quadra influenciava no que seria desenvolvido em aula, o material disponível também representa grande influência, Moreira (2009) aponta como determinante no processo de seleção representada pelo material que é disponibilizado ao PEFI, e neste caso a “bola”, que ele carrega, acaba definindo o conteúdo selecionado, no caso do conjunto observado a seleção dos conteúdos era realizada de acordo com o espaço disponível para prática, todavia a definição da parte principal da aula que é voltada ao jogo, e partia da bola que o professor carregava.

Esta opinião é muito forte na decisão do conteúdo a ser ensinado, e num mesmo sentido pode-se dizer que a organização do planejamento iguala-se ao apresentado por Gariglio (2013) onde os professores atendem seus interesses e necessidades, mas neste caso em particular, o interesse e necessidade dos PEFI é atender o gosto dos estudantes por sua modalidade favorita.

Para Fernandes (2010) o PEFI é autônomo na escolha dos conteúdos que irá ministrar, apesar de esta autonomia ser limitada a fatores institucionais no que diz respeito à manutenção e execução de propostas oficiais a serem seguidas por imposição da escola, ou por fatores circunstanciais ligada a rotatividade docente, que é um dos problemas mais vivenciados no caso de escolas públicas. O autor ainda reforça que esta autonomia é de certo modo, controlada pela supervisão escolar.

No caso da Escola Comandaí, a supervisão escolar afirma que quanto à organização da área há uma liberdade, ou seja, os PEFI possuem autonomia para organização da disciplina, mas que na verdade o que acaba sendo perpetuado é uma EFI tradicional, pautada no ensino dos esportes.

Deste modo Freire (1992, p. 21) afirma que “[...] não é possível ao (a) educador (a) desconhecer, subestimar ou negar os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola”, destacando a importância da voz da cultura dos estudantes, suas experiências, necessidades e expectativas, mas que ao mesmo tempo esta cultura não é vista nem lembrada nos planejamentos dos docentes, que mesmo tendo autonomia para construírem propostas inovadoras acabam reproduzindo um modelo tradicional.

Embora tendo espaço de autonomia os PEFI possuem no contexto escolar segundo Gariglio (2013, p. 121) uma perspectiva de que:

> [...] os professores de Educação Física, em virtude da grande margem de autonomia dada pela escola ao ato de organização do planejamento, da não participação da Educação Física no cronograma de avaliações da escola, pelo reconhecimento da escola de que a Educação Física deva cumprir o papel de apoiar as atividades de ensino, acabam por pensar seu planejamento tendo como referencia o sentido imediato.

Esse imediatismo pode muitas vezes, ser confundido com uma bengala, para a educação, como o espaço que os estudantes tem para relaxar, recrear e se descontrair do trabalho duro de outras disciplinas escolares.

De acordo com o Plano Integrado da Escolar, cabe a cada docente o papel de elaborar e cumprir seu plano de trabalho, o qual compõem os conteúdos de ensino partindo da realidade dos estudantes. Também cabe ao professor o papel de estimular, questionar, coordenar, criar oportunidades ao aluno, e no decorrer de suas aulas utilizar técnicas diversificadas que proporcionem um aprendizado significativo e de qualidade (PLANO INTEGRADO DA ESCOLA, 2013-2015).

De tal modo que o sucesso dos conteúdos selecionados depende de uma estrutura conjunta que envolve “metodologia, relação professor-aluno, utilização do espaço, condições materiais [...]” (FERNANDES, 2010), não devendo atuar sozinho, mas com todo um contexto que o faça sair do papel e se tornar objeto da realização ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Esta condição é dada ao papel que o professor assume com autonomia na escolha dos conteúdos que entende serem dotados de significados e que possam ser transformados em objeto de ensino em suas aulas de EFI. Esta autonomia é entendida como um processo voltado a um modelo de participação pública na

organização dos currículos escolares, mas que de certo modo acaba sendo descentralizada, o que para Contreras (2012, p. 221) é reflexo da racionalidade burocrática e da meritocracia que fazem com que:

> [...] a autonomia da maioria dos professores, a autonomia de seu espaço privado e individual de sala de aula, pode não ser senão uma miragem que reflete tão somente a impossibilidade ou a incapacidade de ultrapassar em sua visão de prática de ensino aquilo que limita sua compreensão da complexa trama que compõem a educação institucionalizada.

Este processo de autonomia, muitas vezes, permite que seja entendida como uma liberdade total na escola, mas fatores externos e internos passam a restringir a autonomia, dentre os quais Fernandes (2010) destaca limitação ligada a fatores institucionais, os quais demarcam o processo de escolha dos PEFI por ter que seguir normatizações e orientações de propostas oficiais, e a fatores circunstanciais, estes por sua vez, ligados a rotatividade docente, o que certamente permite um entendimento de que a autonomia dos PEFI é controlada pela equipe de supervisão escolar, a qual exerce, neste caso particular, um papel controlador, fiscalizador, gerenciador e que cobra dos PEFI um controle burocrático.

Este controle burocrático nos permite interpretar que, neste caso, cuidar da papelada que a supervisão exige dos PEFI, é mais importante que a própria aula, enfim, com o que é possibilitado nas aulas de EFI.

4.2 MONOCULTURA ESPORTIVA: O FUTSAL

Nesta categoria de análise são apresentadas interpretações sobre o trabalho de campo e sobre um elemento que pareceu ter certa centralidade na configuração da cultura escolar da Educação Física na Escola Comandaí – a monocultura esportiva pautada pela modalidade futsal. Nesse sentido, percebe-se que este elemento de configuração da cultura escolar da Educação Física pareceu ser essencial no processo de seleção de conteúdos pautada no esporte como a referência no ensino. Neste caso, o futsal assume a condição de elemento central neste processo, onde há historicamente uma ideia que a EFI é esporte, e culmina

com a ideia de constituir-se como uma monocultura esportiva[32], dada a força de sua emergência como aspecto simbólico central nesta cultura.

À educação física escolar historicamente foi atribuído um caráter ligado à aptidão física, consolidada pela sua utilização como fator ligado a hábitos higiênicos que pudessem contribuir com a formação integral da personalidade dos indivíduos, aprimorando as capacidades físicas, morais e psíquicas com vistas a melhoras na condição da saúde da população e a implantação de hábitos saudáveis (BRASIL, 1972).

Deste modo a aptidão física era a referência no planejamento escolar, o Decreto nº 69.450/1972 confirma que a partir da quinta série, hoje sexto ano do Ensino Fundamental fossem incluídas no programa de EFI escolar a iniciação esportiva. Este foi um dos responsáveis pela hegemonização do esporte, enquanto conteúdo predominante nas aulas de EFI, nas escolas brasileiras e que perdura desde a década de 1970, onde o componente curricular possuía um caráter voltado à aptidão física e ao longo do tempo acabou se desdobrando numa transposição do esporte para a escola.

Este fato é dado devido o cotejamento das políticas públicas que integradas ao sistema de esportivo tinham, naquele momento histórico a função de promover a formação e iniciação esportiva das crianças e jovens, enfim, a busca de talentos para a “Nação Brasileira”. (BRACHT, 2010; BRASIL, 1972). Podemos entender que a EFI na escola tem sido, por muitos anos, influenciada por diversas políticas que buscavam na escola um meio para influenciar uma parcela da população que se encontra numa fase formação, ou seja, em desenvolvimento. E também que nosso país é conhecido no mundo todo como o país do futebol, ou celeiro de craques entre outros.

Ao longo da história de nosso país tem se retratado com muita veemência ideal formativo por meio das práticas esportivas, onde por muitos anos se entendeu que a aula de educação física era o espaço apropriado para a formação de uma elite esportiva que pudesse representar o país no cenário internacional.

Estas políticas[33] davam a entender que este era, e muitos ainda entendem que ainda é, o papel da EFI escolar, o de formar atletas, de utilizar o espaço

---

[32] A monocultura esportiva, neste caso, é determinada por uma lógica onde os conteúdos da Educação Física escolar estão totalmente ligadas ao fenômeno esportivo, ou seja, a toda a gama de esportes que podem ser tematizados como manifestação da cultura corporal, ou como a ideia do “quarteto fantástico” onde é privilegiada a contextualização do futsal, handebol, voleibol e basquete.

destinado à aula de educação física com um momento de treino, onde os melhores alunos, ou seja, aqueles que demonstrarem um melhor rendimento esportivo passariam a integrar as equipes da escola, as quais iriam representa-la em eventos e competições.

Betti (1999) ao tratar do fenômeno esportivo no contexto escolar declara que o futebol, basquetebol e voleibol acabam fazendo parte de todo o cenário que envolve a aula de EFI nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que mesmo diante de um arcabouço plural de manifestações que são possibilitados na formação inicial, tais como: "*dança, capoeira, judô, atividades expressivas, ginásticas, folclore e outras"* e que acabam por diversos motivos não fazendo parte dos currículos escolares.

Além de tratar deste fenômeno como única possibilidade de promover a aprendizagem dos estudantes no contexto escolar, reproduzindo um modelo monocultural de EFI, que tem se pautado num entendimento de que a aula de Educação Física seja voltada a aprendizagem dos esportes ficando outras práticas marginalizadas, como as corridas, as ginásticas entre outras (BETTI, 1999; KUNZ, 1994; BRACHT, 1992).

Betti (1999) foi a oito escolas publicas e particulares e percebeu uma forte influencia das modalidades citadas anteriormente, e em meio a esta limitação da cultura corporal prevalece um discurso em que os estudantes "*gostariam de aprender outros conteúdos"*.

Entende-se que o conjunto privilegiado pelos colaboradores prima por uma seleção de conteúdos onde saberes que circulam na cultura corporal de movimento não são incorporados, mas existe saberes incorporados simbolicamente, um esporte que se torna significativo no contexto escolar, o "futsal".

Nesse caso particular os PEFI selecionam determinados saberes ou conhecimentos para serem tratados como conteúdos de ensino em suas aulas de educação física, todavia este movimento de seleção de determinados conhecimentos configura-se em "monocultura esportiva".

Diferentes fatores contribuem para que este movimento seja configurado na escola, entre eles podem ser explicitados o papel da escola, o que ela espera com

---

[33] O termo políticas, neste caso refere-se às propostas governamentais e diretrizes que propunham à escola o papel de formação de atletas, bem como orientavam que os conteúdos de ensino da EFI no espaço escola era o esporte.

esta manifestação, o percurso particular de cada docente que se manifesta no contexto escolar na forma de como eles enxergam, se localizam naquele conjunto, e não menos significativo a representatividade da modalidade na região, e que faz com que as aulas de EFI passem a manifestar representações do esporte de alto rendimento, mediante um posicionamento da escola com a ideia de que esta seja representada em eventos e competições escolares e a nível municipal e regional.

Além destes aspectos simbólicos, podemos citar de maneira muito contundente a força do gosto pela modalidade e ainda representação de masculinidade, ou seja, a aula de educação física é pensada nos meninos, por estes representarem um percentual muito expressivo no ambiente escolar.

Diante do exposto, podemos ainda dizer que o futsal faz parte de uma cultura compartilhada pelos PEFI e estudantes, que de certa forma, passam a determinar aquilo que será selecionado para ser tematizado nas aulas. Ainda, de modo não menos representativo, o gosto dos estudantes passa a ser central no processo, e escola e PEFI aceitam esta descentralização de autoridade na seleção.

Os estudantes passam a determinar, a partir do seu gosto, ou da maioria, aquilo que eles querem aprender, e o PEFI acata esta escolha, entendendo que a cultura local e regional é representada ao gosto pelo esporte de alto rendimento, futsal.

As pessoas ocupam determinados lugares nas aulas de educação física, e neste espaço estabelecem relações de poder, disputas que se dão subjetivamente, assim cada sujeito estabelece uma relação com o objeto e a partir deste passa a representar isso para as outras pessoas, estabelecendo assim uma posição de poder, que neste caso particular, o objeto passa a representar determinada pratica a partir da preferência.

A determinação a partir do gosto dos estudantes é de fundamental importância no que diz respeito às escolhas culturais, bem como no processo de seleção dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de EFI.

O gosto (BOURDIE, 1983) é a propensão a uma determinada categoria de práticas que tem como principio o estilo de vida, deste modo o futsal emerge da monocultura esportiva, e enquanto prática da cultura dos sujeitos é manifestada como expressão do estilo de vida dos estudantes.

Podemos entender simbolicamente que o gosto compartilhado pelos atores sociais, estudantes e professores, destaca-se o futsal que ao mesmo tempo em que

passa a ser mais fácil de ser trabalhado, corresponde com aquilo que faz parte da cultura dos estudantes, ou das competições que estes passam a disputar. Todavia o futsal entra em cena por ser, de certo modo, aquilo que os alunos querem aprender, e o professor passa a decidir pelo gosto da cultura local/regional a qual corresponde ao esporte de alto rendimento.

Nos parágrafos seguintes será explanado sobre o gosto social como determinante do processo de seleção dos conteúdos de ensino, a fim de desmistificar o caminho que nos leva a monocultura esportiva diante de uma pluralidade cultural diversificada que está lá na escola, mas sufocada e escondida em meio à elitização representada pelo desporto “futsal”.

Assim, a monocultura esportiva tece relações com o rendimento esportivo, que é característico não apenas da cultura dos estudantes, mas de uma cultura compartilhada entre todos os atores da escola. Deste modo a escola compartilha elementos simbólicos que caracterizam não só a monocultura, mas o compartilhamento desta.

Então podemos afirmar que não apenas a preferência dos estudantes determina os conhecimentos que passam a ser tratados como conteúdo de ensino, mas as características de rendimento, que mesmo a escola abrindo espaço para a inserção de outras culturas, acaba por reproduzir uma prática hegemônica. O que já era dito por Molina Neto (1991), que o modelo de esporte na escola era uma palco de contradições e que por meio de sua prática preservava os hábitos e valores dos esportes hegemônicos.

Assim, as competições esportivas que a escola promove e participa, a própria trajetória do corpo docente, o esporte midiático, e as relações que são estabelecidas com o futebol desde sempre, ou seja, desde os primeiros anos de vida.

No entanto, os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura passam a ser manifesto a partir do esporte de alto rendimento que passa a se constituir fortemente no espaço escolar, partindo deste olhar pode-se dizer que o movimento não vem da monocultura, pois se trata de uma região com características particulares, com diferentes e variados aspectos simbólicos a serem compartilhados e que não determinam o movimento vindo da monocultura esportiva, mas a partir de uma cedência dos PEFI em trabalhar somente com o futsal, por ser, além do mais pedido pelos estudantes, o que mais representa uma facilidade pedagógica.

Dos colaboradores pode-se afirmar que dois deles tem um vínculo mais próximo do voleibol, e um deles uma aproximação mais direta com o futsal, o que nos leva a considerar que a monocultura compartilhada por ambos não corresponde simbolicamente a preferência deles (PEFI), mas dos estudantes, para aqueles passa a ser mais fácil “dar” o jogo de futsal.

Diante desta lógica, o futsal passa a ser significativamente a modalidade, o conteúdo, a ser ensinado mediante aspectos ligados à representatividade da escola em eventos organizados, não só por ela e que são baseados na modalidade, e estabelece uma íntima relação com a busca por resultados em competições, tais como: JERG’s, citadino de futsal, torneios escolares, campeonato de futsal da escola, campeonato de futebol de campo que passam a ressignificar a potencialidade desta prática na escola.

O que permite as considerações de Bracht (2010) no que se refere ao tratar do tema esporte no espaço escolar, onde para ele:

> Aprender esporte significa não só adquirir essa destreza motriz, mas também competência de situar o esporte na história, perceber como os interesses econômicos e políticos interferem no seu desenvolvimento, identificar os possíveis benefícios que essa prática pode trazer para a vida, compreender essa prática como direito do cidadão [...].

O que para Molina Neto (1996, p. 11) passa a exercer influências determinadas pelas demandas oriundas do contexto social, histórico, politico e econômico e que agem como meio de reprodução de ideias ligados ao mercado e ao consumo, o que pode ser ainda entendido por Bracht (1986; 1987) como uma forma de manter o controle social por meio das práticas esportivas ligadas ao formato de rendimento, ou esportivização.

Para Molina Neto (1996) o esporte exerce forte fonte de manipulação, além de legitimar o capitalismo, onde o mesmo tem favorecido a sociedade de consumo e aos interesses das minorias privilegiadas, reproduzindo a desigualdade social, sendo um forte elemento a favor da lógica da discriminação e que atende a outros interesses que não aos escolares e da maioria dos estudantes, mas de uma minoria que detém o poder.

O que há muitos anos atrás Molina Neto (1996) identificou a forte influência exercida pelo esporte nas escolas de 1º e 2º graus, hoje Ensino Fundamental e

Médio, e apontou ainda, os reflexos deste fenômeno tanto no fazer pedagógico dos PEFI quanto na formação dos estudantes, no seio de uma sociedade classista, racista, machista e capitalista que visa o rendimento e o lucro.

A forma como o esporte é organizado em determinadas sociedades, permite percebermos fragmentos significativos ligados à produção, consumo e a estrutura social (MOLINA NETO, 1996), no caso da Escola Comandaí, o campo nos permitiu uma serie de informações que levam a entender uma forte relação de controle por meio do esporte.

A equipe gestora da escola entende que o esporte e seus treinamentos possibilitam manter os estudantes dentro do espaço escolar e também um controle destes, haja visto que aqueles que se destacam podem ser exaltados perante os demais, exaltando e legitimando o capitalismo (MOLINA NETO, 1996).

Ao cotejar o tencionamento existente na escola, onde há por parte da equipe diretiva uma forte representação dos esportes como elementos essenciais para o processo ensino-aprendizagem, assim como dos estudantes que em forma de condicionamento, elegem o futsal como o conteúdo a ser realizado nas aulas de EFI, mesmo que sendo na forma de jogo ou de disputas, como o principal signo de representação da cultura esportiva escolar, a qual pauta a definição ou determinação da monocultura esportiva tendo como ponto de partida o gosto do sexo masculino, por ser uma escola de meninos[34] esta representação monocultural é tida como referência.

Diferentes fatores contribuem para que este movimento seja configurado na escola, entre eles podem ser explicitados o papel da escola, o que ela espera com esta manifestação, o percurso particular de cada docente que se manifesta no contexto escolar, na forma de como eles enxergam, se localizam naquele contexto, e não menos significativo a representatividade da modalidade na região, e que faz com que as aulas de EFI passem a manifestar representações do esporte de alto rendimento, mediante um posicionamento da escola com a ideia de que esta seja

[34] O termo “escola de meninos” é dado pelo supervisor de ensino devido a um entendimento de que o grande número de meninos que estudam na escola, por se tratar de uma escola com um curso técnico em agropecuária muito forte no estado, e referência em educação profissionalizante pela SEDUC. Dando uma ideia de que as aulas de EFI devem ser pensadas para este grupo, por ser o mais expressivo na escola, e por ser ainda um número expressivo de meninos internos na escola, e que necessitam de um arcabouço maior de atividades para seu entretenimento e ocupação do tempo livre, buscando assim nas competições esportivas na escola uma forte ferramenta de auxilio no processo educacional.

representada em eventos e competições escolares e a nível municipal e regional o que Molina Neto (1996, p. 11) afirma que:

> [...] não dispensam as influências políticas, econômicas, psicológicas, culturais e sociais, na medida em que historicamente o esporte, como forma de expressão e prática corporal, esteve vinculado ao poder hegemônico presente em determinados momentos históricos.

Diante de toda a relação com o gosto estabelecido socialmente pelos estudantes, outro fator exerce grande influência: o sexo masculino, ou seja, um grupo de rapazes que detém, perante os demais, uma capacidade técnica mais definida e que passam a exercer pressão no estabelecimento na seleção daquilo que será ensinado nas aulas.

O grupo do sexo feminino representa na escola uma minoria, e na aula de EFI não encontra espaço para que suas perspectivas sejam vistas, confirmando a fala do supervisor, no decorrer da entrevista, quando o mesmo afirma ser uma “escola de meninos”, por isso as atividades e as aulas eram pensadas para os meninos.

As relações de poder nem chegam a manter disputas, elas apenas se dão num movimento silencioso, ainda quando passam por decidir aquilo que irão praticar na aula, mas que é definido pelos grupos que detém o poder, ou seja, os boleiros. Todavia em alguns momentos, as meninas eram convidadas a participar do jogo também.

Este grupo menor que é composto por alunos que não ascendem as equipes da escola, por não se enquadrarem no padrão estabelecido para os mesmo, e as meninas, passam a integrar um grupo subalterno nas aulas de EFI, que aparentemente mostram-se resistentes ao modelo hegemônico que a escola representa, todavia esta resistência é silenciada, pois a cultura hegemônica faz com que a maioria dos estudantes que se enquadram no grupo de inaptos entendam que a aula é para os aptos, e se eles querem ascender a isso devem fazer sua parte e treinar.

Às meninas poucas oportunidades eram dadas, jogavam em alguns momentos, o mesmo futsal dos meninos ou voleibol, no mesmo modelo pautado no mérito da vitória, mas a maior parte do tempo representavam um papel coadjuvante como observadoras, torcedoras, o local da aula (quadra de futsal) não lhes era oferecido, apenas as laterais para caminhadas ou a pista do campo, pois todos

devem estar em movimento, ninguém pode ficar parado, afinal a aula de EFI é “movimento”.

4.2.1 A cultura do futsal transportada para dentro da escola

A cultura é o modo de vida de um povo, seu legado social, uma forma de pensar particular, é tudo aquilo que é materializado pelas pessoas por meio das relações sociais que estas estabelecem no grupo ou comunidade onde os indivíduos estão inseridos, Forquin (1992) entende a cultura como “*[...] o conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade [...]”* a qual nos mostra ser a escola um local onde culturas se cruzam.

Como uma representação cultural que simbolicamente é compartilhada pelos atores sociais, a monocultura esportiva estabelece uma relação muito estreita com o esporte de rendimento, característico não apenas da cultura dos estudantes, mas da cultura que é compartilhada entre todos.

Neste aspecto a escola compartilha elementos simbólicos que caracterizam a monocultura, e o compartilhamento desta, seja por meio de práticas esportivas ou por meio de uma formação técnica pautada no rendimento e na meritocracia.

Então não somente o gosto dos estudantes determina os conteúdos a serem selecionados, mas principalmente as características de rendimento e meritocracia, que ao mesmo tempo em que a escola defende a ideia de abrir espaço para outras culturas ela acaba reproduzindo uma prática hegemônica.

Nesta perspectiva, a escola reforça a ideia de um modelo baseado na meritocracia, no rendimento e na superação do outro por meio de uma cultura baseada na formação de mão-de-obra para determinado segmento de mercado, e neste caso não há contracultura, os estudantes aderem a esta formação, e compartilham simbolicamente os valores, normas e condutas transmitidas por este modelo.

Este modelo se configura na representação de estudantes de diferentes regiões do estado e país que procuram a escola para ter esta formação, sem representação de contracultura, os estudantes aderem ao sistema de autoconceito relacionado ao seu estilo de vida e perfil voltado ao emprego, e no uso do esporte como ferramenta que promoverá a saúde e qualidade de vida da classe trabalhadora

que a escola formará assim o modelo de EFI é um modelo pautado nesta representação de promoção da saúde dos estudantes.

Na realidade exposta pela Escola Comandaí, a EFI não apresenta espaço de construção de conhecimentos a partir dos procedimentos de ensino, de seleção de conteúdos e organização dos mesmos, mas isso não quer dizer que não ocorram aprendizagens.

Mesmo ligada a um “saber fazer” e jogo formal, ainda assim, há possibilidades de aprendizagens, apesar de ser apenas no caráter de rendimento esportivo neste modelo de Educação Física.

Destacamos a percepção que segundo o discurso de Betti (1999), Kunz (1994) e outros autores que há mais de quinze anos vem denunciando este modelo esportivizante das aulas de educação física, e que em meio a este quadro há convicção de que houve avanços na área, se tratarmos de forma mais generalizada, ou especificamente de outras correntes da EFI que não a escolar, a qual ainda em meio a algumas práticas inovadoras e plurais, perpetua-se fortemente uma representação de que o esporte é a essência da Educação Física escolar, onde o mesmo passou a assumir um caráter hegemônico. (BETTI, 1999)

Betti (1999) afirma que “a cultura predominante na escola é a cultura esportiva” e que geralmente a seleção dos conteúdos acontece da seguinte forma: “no 1º bimestre é oferecido o futebol, no 2º o handebol, no 3º o basquetebol e no 4º bimestre o voleibol”, prevalecendo uma seleção dos conteúdos pautada nos esportes coletivos, e aponta ainda uma repetição deste mesmo modelo de seleção com grupos diferentes de estudantes e diferentes faixas etárias repetindo-se ano após ano.

Betti (1999) destaca alguns fatores que contribuem para que o professor trabalhe apenas com estes esportes, um deles é a relação que o docente possui com a modalidade, por possuir uma maior afinidade ou conhecimento, ou a ideia de que para realização de outras práticas é necessário local e materiais adequados e por último a ideia de que os estudantes não realizarão estas novas práticas.

Ao falarmos da monocultura do esporte na escola, não podemos deixar de falar de uma forma mais generalizada, Molina Neto (1996, p. 22) aponta que “[...] uma grande disfunção do esporte praticado na escola, que discrimina aquele que não tem talento esportivo, sendo este o que mais precisaria da oportunidade e de atenção do professor”.

Os estudantes oriundos de diferentes cidades da região e do Estado demonstram uma forte aproximação com o esporte, considerando como o conteúdo central das aulas de EFI, todavia mesmo esta hegemonia sendo representada pelo futsal no espaço escolar não determina resistência a outros temas, mesmo que estes sejam diretamente ligados ao esporte ou esportes.

Temas que não tem ligação com a competição ou com a superação do adversário, onde as ginásticas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas, os jogos e brincadeiras acabam sofrendo uma maior resistência das turmas compostas por uma maioria de alunos do sexo masculino, já em turmas mistas tais inserções até são possíveis, porem a intencionalidade pedagógica é ligada estritamente ao fazer procedimental.

No estudo de Gariglio (2013) podemos encontrar algumas semelhanças no que diz respeito à resistência a outros temas da cultura corporal de movimento, onde a hegemonia é justificada por meio da pressão dos estudantes, os quais dificultam colocar em prática o que é planejado.

Devido à permanência por um grande período de tempo em campo, podemos interpretar que neste espaço a seleção ou planejamento das atividades não pareciam fazer parte de uma contextualização ligada ao planejamento coletivo em discurso, mas era como um meio de atender as demandas da escola, em preparar equipes para as competições, e participações em eventos, o gosto dos estudantes e a representação de sua cultura esportiva.

Ao mesmo tempo encontramos sobreposição inadequada de valores e condições do esporte de alto rendimento nas práticas escolares, concordamos com Kunz (2000, p. 133) ao afirmar que “[...] o esporte, para ser praticado nos padrões e nos princípios de alto rendimento, requer exigências de que cada vez menos pessoas consigam dar contar, mesmo assim ele é o modelo que todos querem seguir”.

Deste modo destacamos que o esporte praticado no ambiente escolare não deve necessariamente ser tematizados sob um viés tradicional, mas pautado no desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito a competências voltadas a formação de homens livres e emancipados (KUNZ, 2000).

4.2.2 A representação das competições no contexto escolar

A partir dos relatos e entrevistas de professores, supervisor e estudantes é possível interpretar que há uma supervalorização das atividades extracurriculares, bem como dos eventos esportivos que a escola organiza e participa, tendo nestas participações um meio de reconhecimentos da EFI não somente no contexto escolar como a nível externo, reconhecendo que a escola ao cobrar o rendimento, a medalha dos estudantes nestes eventos passa a imprimir um modelo excludente, o qual prioriza e valoriza a participação daqueles estudantes que possuem melhor nível de habilidade, considerando-o capaz de representar a escola nestes eventos, o que faz com que os outros estudantes assumam outros papéis ou almejem alcançar o papel principal no contexto esportivo escolar.

Da mesma forma Gariglio (2013) encontrou nos eventos escolares um meio de reconhecimentos dentro da escola, onde as atividades extras possibilitavam maior visibilidade à EFI, o que proporcionava ainda uma participação mais intensa dos estudantes nas aulas.

Em ambas situações é possível perceber que a prática pedagógica é pensada na repercussão, no caso de Gariglio (2013) é no contexto escolar, já na Escola Comandaí a ideia de reconhecimento é na comunidade e na região, visto que a escola possui estudantes de diversas cidades, e que possuem em suas trajetórias enquanto estudantes, uma EFI voltada ao jogo e à competição.

Esta ideia de competitividade expressa nas aulas de EFI escolar nos leva a entender, a partir das observações realizadas, que por trás dos eventos e das competições havia um interesse ligado a experiências prazerosas e de socialização, mas com uma finalidade de abordar situações ou experiências de derrotas e de vitórias que podem servir de base para a vida dos estudantes, para que estes saibam lidar com estas situações no seu cotidiano, em situações de sua vida.

Podemos afirmar que diante das práticas observadas, onde de um lado os jogadores dominam o espaço de aula e por outro lado os menos hábeis, ou como chamado pelos informantes os “menos habilidosos” neste contexto competitivo, ou de preparação para competições, não atingem os padrões estabelecidos para comporem as equipes escolares, o que demonstra que “*estão transformando a educação física escolar numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo”* (SOARES *et al.*, 1994, p. 100).

Este modelo de meritocracia corresponde a um perfil de cidadão que não se preocupa com a coletividade, mas sim com o seu próprio desempenho, ou de seu grupo, vinculando-se a um tipo de mercado no contexto escolar, um mercado caracterizado pela busca do melhor, ou seja, refém do capitalismo. Assim as práticas esportivas excluem aqueles que são considerados como menos aptos, e de certo modo, empobrece as aprendizagens ao ser levada por um utilitarismo atrelado à sua prática (PERRENOUD, 1999).

Nestas aulas, onde o esporte é desenvolvido com um olhar voltado as técnicas esportivas, que segundo Bracht (1992) predominam no contexto escolar, onde a competição ainda representa o auge da aula, e isso foi visto e acompanhado nas observações, em que predominaram a realização de um modelo de prática baseada no esporte de alto rendimento e com a competição fortemente destacada. Este modelo dá uma ideia de esporte com fim em si mesmo, prevalecendo à concorrência, a busca da vitória, o lucro a qualquer custo e vencer na vida. (BRACHT, 1992)

Ideais estes que não são explícitos, mas que estão atrelados ao movimento que é realizado no espaço escolar, enquanto práticas esportivizantes, pois quando o estudante busca a competição, ele busca ser o melhor, a busca da vitória a qualquer custo ligada ao lucro e a representação desta imagem na sociedade, neste caso, a imagem que o aluno/atleta representa para a escola.

Visto que, ao vencer uma competição os estudantes são recebidos e homenageados pela equipe diretiva perante toda a escola, colocando-os em uma posição de superioridade perante os demais estudantes.

Frente a esta perspectiva, onde as práticas esportivas são voltadas à busca de melhores resultados, tornando a aula um espaço de treinamento e de esportivização (KUNZ, 1994) que acaba permitindo que os estudantes ascendam à aula somente pautando-se na técnica e na habilidade, o que resulta na não participação de grande parte dos estudantes, o que não garante a todos o acesso às mesmas oportunidades (BRACHT, 1992).

Nesta perspectiva, os PEFI apresentam um olhar fortemente ligado ao esporte de rendimento, o que permite o acesso a reprodução das regras e comparação de performance de acordo com os nível de desempenho de cada estudante, assim prevalece a competitividade e a busca acirrada por melhores resultados e melhores marcas, ou mesmo a vitória atrelada a ideia de que os

estudantes devem “vencer na vida” (BRACHT, 1992), e o esporte é utilizado como meio para que este fim seja reconhecido.

Este modelo baseado no esporte institucionalizado, que segue as regras e padrões determinados pelas federações as quais determinam as formas de jogar, e que trazem em seu contexto um forte vinculo ao mercado e ao consumo, limitando a tomada de decisão e autonomia dos estudantes, a respeito disso Bracht (1992, p. 79) destaca que:

> [...] o esporte ensinado e praticado na escola reforça a dependência ao detentor do conhecimento, o professor, que tem o poder de tornar o aluno um bom praticante; reforça o individualismo e a concorrência pela comparação das performances e reforça a obediência irrefletida às regras.

Deste modo é fácil destacar que o espirito competitivo do esporte na escola, além de representar um modelo em que "[...] já não existe mais espaço para a discussão sobre as normas do esporte, para a criação no esporte (adaptar o esporte à realidade social e cultural do grupo que faz esporte = criação cultural)” (BRACHT, 1992, p. 63).

As relações de poder e pressão existente no ambiente escolar podem ser representadas na prática do esporte, estabelecendo um contexto de relações de controle social, onde os estudantes jogam de forma livre, porém com um caráter competitivo, numa ideia de representatividade da escola, emergindo assim um esporte pautado sob um viés esportivista.

Podemos dizer que a partir deste modelo de esporte realizado na escola emergem padrões que passam a ser seguidos pelos demais membros do contexto, esta reprodução de pressão aos demais estudantes ultrapassa os limites do esporte e se alastram por todo o espaço escolar, que tenciona através do esporte meio para manter a ordem e o controle das ações dos indivíduos.

O significado do esporte parte das pressões exercidas pela direção escolar e supervisão, ou seja, grupos que controlam as ações na escola, e que exaltam a busca por prêmios, recompensas e prestígio os elevando-os cada vez mais, este aumento é derivado de uma excitação agradável que faz com que o esporte se torne uma identificação coletiva e de outros significados na vida das pessoas.

E no caso da escola Comandaí, por ser um contexto particular e com uma cultura especifica de uma realidade rural, e com um envolvimento maior dos

estudantes com o contexto escolar, ou seja, parte dos estudantes passa a residir no espaço da escola, o que necessita de algo que passe a controlar as ações dos sujeitos, e neste caso o esporte entra como ferramenta de controle das ações e limitação de espaços a fim de controlar, de certo modo, a ação dos sujeitos.

Com a necessidade de eventos na escola, apontado pela supervisão escolar, podemos interpretar que, em primeiro lugar está ligada a exposição da escola na comunidade local e regional, como um espaço onde os estudantes tem acesso a uma variada gama de opções de eventos no próprio espaço escolar, e em segundo uma ideia de manter o controle perante os estudantes limitando suas ações e deixando-os mais perto do espaço escolar, é valido lembrar que o numero de eventos realizados na escola é consideravelmente grande, e as cobranças acompanham a realidade dos eventos, onde é privilegiada a competitividade e a superação do outro.

Assim podemos dizer que a educação escolar passa a utilizar o esporte como um meio de fornecer a escolarização e de estabelecer padrões de comportamentos e valores pré-determinados (HOBSBAWN, 1995).

4.2.3 A Educação Física escolar como "fábrica de campeões"

A busca por resultados sempre foi alvo do ser humano, o qual sempre tem buscado o melhor, o esporte é o principal veículo desta representação, que no espaço escolar, mesmo com as críticas que vem sendo realizadas nos últimos anos (KUNZ, 1996; BRACHT, 1992), ainda mantém este viés representado pelo rendimento, pela busca do melhor resultado, da melhor marca, do goleador, do pontuador, do mais veloz, do mais forte, do mais resistente, características únicas encontradas em atletas, e em muitos casos buscadas nas escolas.

A partir das observações realizadas interpretamos que já nos primeiros contatos dos estudantes com a Educação Física, ainda no sexto ano do Ensino Fundamental, momento em que a aula é ministrada por docente com formação especifica na área, a aula de EFI é o esporte, ou seja, o colostro[35] passa de primeiro alimento para o único alimento, novas fontes de alimento não são procuradas (pelos

[35] Colostro: é o primeiro contato com alimento de mamíferos, ou seja, leite materno de cor amarelada que contém propriedades como sais minerais, vitaminas e é considerado como a primeira vacina de um recém-nascido e o prepara para receber o leite materno e outros alimentos.

estudantes) e nem oferecidas (pelos professores). E neste caso apenas fortalece ainda mais o vinculo dos estudantes com o esporte, e que se mantém ao longo da formação escolar como a única possibilidade, o pluralismo esta na escola, mas não é conduzido pelo PEFI.

No inicio do ano 2016, fomos convocados pela escola para participar de uma reunião com os professores de Educação Física da região e com os coordenadores do JERG's da 14ª CRE (Conselho Regional de Educação), pode-se perceber que a maioria dos PEFI mantinha um discurso em que a aula de Educação Física é um espaço de treino para estas competições e que os alunos selecionados para estas deveriam utilizá-la como treino.

Estes diálogos potencializavam a lógica de que a única forma de preparação para as competições escolares é a aula de educação física, e neste caso o JERG's tem papel centralizado para a participação de escolas da rede estadual, entendem-se destes discursos que a aula deve potencializar o "treino", os demais estudantes que não buscam a representatividade nestas competições tem papel de coadjuvante na aula, passando a assistir ou realizar qualquer outra atividade ao lado, sem exercer nenhum protagonismo.

A representação de treino ou preparação para jogos durante a aula de EFI demonstra por parte da escola, uma supervalorização do resultado nos jogos e com isso a manutenção da motivação dos demais estudantes da escola pelas práticas esportivas de rendimento.

Por meio deste modelo a escola destaca os resultados e meritocracia como modelo de aula, voltados ao treinamento, à esportivização, e de certo modo faz com que os demais estudantes aceitem a normatização e o vigor deste modelo.

Mesmo os estudantes que não ascendem às equipes representativas da escola, que não fazem parte da "equipe principal" acabam por aceitar este modelo hegemônico por ser o modelo a ser seguido, ou o alvo a ser alcançado por todos na escola, ser reconhecido pela escola como parte da equipe que a representa e orgulha trazendo a "medalha".

Neste sentido, ao tratar da EFI no contexto escolar Moreira (2010) direciona para a necessidade de uma direção a ser seguida, ou seja, buscar a participação de todos os alunos, ou ficar restrito aos jogos escolares que buscam a divulgação das escolas e a promoção de talentos e de exclusão, reduzindo a EFI escola a reproduzir valores sociais voltados ao lucro, capital e a soberania dos poderosos, e a

exclusão cada vez mais latente de culturas distas subalternas[36], por meio de uma reprodução ode ideologias de classes dominantes.

4.2.4 A monocultura no seio da pluralidade

O esporte, de certo modo, representa uma relação de desigualdade perante o formato como está tematizado no contexto escolar e reproduzido na sociedade contemporânea. Estas desigualdades acabam se materializando nas aulas de EFI, e estas geralmente dizem respeito ao acesso a este fenômeno, que é pautado no rendimento, na busca do melhor resultado, na superação do outro e no seu não reconhecimento como igual, mas como alguém a ser superado.

Este modelo de esporte quando levado à escola, além de transmitir valores ligados ao mercado e ao capital, possibilita a produção em massa da desigualdade, da exclusão e da separação entre aptos e não aptos.

Podemos dizer que esta relação é assimétrica entre aptos e inaptos, ou seja, entre os “jogadores”, e os que de certo modo, tencionam para que outras práticas sejam tematizadas. Este modelo reforça ainda mais o discurso hegemônico traduzido pelo esporte, onde os subalternos (meninas e meninos inaptos) são marginalizados e não encontram espaço na cultura escolar.

Para este grupo de alunos tido como inaptos, no caso dos meninos e as meninas como um todo, podem ascender à prática do esporte na ausência dos aptos, ou na realização de alguma forma de “movimento” [37] em paralelo ao jogo.

A pluralidade cultural, e também de possibilidades de manifestações da cultura corporal estão ali, presentes na cultura escolar, mas cristalizadas e marginalizadas pela hegemônica de um fenômeno que a própria instituição escolar entende como essencial para a formação do ser humano, reforçando ainda mais um caráter utilitarista da aula de EFI neste contexto.

A aula de EFI numa perspectiva de emancipação deve proporcionar o reconhecimento destas desigualdades, e partindo destas possibilitar o acesso e o

---

[36] Culturas Subalternas: são culturas submetidas a relações de poder desigual. (APPLE, 2008)

[37] Esta ideia de movimento diz respeito à realização de caminhadas ao redor do campo, ou a realização de passes de voleibol em rodinhas, neste caso em ambos os níveis de ensino, a lógica é o movimento, os aptos utilizam o espaço de jogo e inaptos e meninas utilizam os espaços que não são realizados jogos.

reconhecimento do outro, como alguém que de direito merece ser reconhecido neste espaço, à escola.

Outras práticas são raramente inseridas, e quando tematizadas os estudantes a realizam e passam a questionar sobre tal tema, isso pode ser confirmado nas raras observações em que foram tematizados como o salto em distância e jogo de taco.

Na aula de salto em distância pode-se observar, mesmo que a intensão da aula era impressionar quem a observava, ela perpetua-se como um espaço onde todos os estudantes participam e fazem questionamentos, mesmo que estes ligados a regras e a melhora da performance.

Apesar de ter um caráter esportivista, pautado no rendimento devido à predominância de cuidados com aspectos técnicos e com as regras oficiais que regem o esporte de rendimento, ainda assim tendo uma intensão pedagógica deslocada[38], possibilitou o protagonismo dos estudantes. Neste caso o tema deveria ser o salto, e não o rendimento e a comparação dos saltos, na busca de identificar o melhor salto da turma para que este já fosse preparado para a representação da escola em competições.

De um modo semelhante, o jogo de taco realizado com estudantes do ensino médio, o próprio PEFI percebeu a atuação e protagonismo dos conhecedores do jogo, onde ao realizarem estes possibilitavam discussões sobre regras, desconstruções e reconstruções destas de acordo com o conhecimento deles. Era percebido também a ludicidade espontânea a partir dos estudantes, e outros fatores como a participação e construção coletiva, ajuda, cooperação e construção do jogo diferente do futsal que já está engessada na cultura escola, e enraizada na pratica esportivizada.

Estas duas ações, mesmo que isoladas e aparentemente sem intensão pedagógica, mas com o simples intuito de diversificar os conteúdos de ensino, demonstram que o futsal está na cultura escolar pela “facilidade pedagógica” de ministrar a aula da modalidade, e por ter todos os espaços e materiais ligados a este esporte, e mesmo que a região tenha estabelecido o futsal como sua preferência, é

[38] Intensão pedagógica deslocada: entendemos por deslocamento a transferência de uma perspectiva dos professores para aquilo que os estudantes desejam realizar, ou seja, o professor e a escola possuem um intensão com a aula de Educação Física e os estudantes passam a tencionar e reproduzir um modelo de esportivização sem levar em conta outras manifestações da cultura corporal de movimento.

possível a inserção de outras práticas, as quais passam a atribuir novos significados a EFI escolar.

Um dos grandes problemas apresentados não somente pelos conteúdos, mas pelo entendimento de quais práticas corporais que são alocadas como conteúdo ao longo do processo de escolarização, Bracht (2010) aponta uma preocupação voltada apenas à ampliação do repertório motor dos estudantes, onde deveria ser zelado pela ampliação do acervo cultural, de forma que este conteúdo fosse intimamente ligado e tratado num formato dialógico com a cultura contemporânea dos estudantes.

Assim, Bracht (2010) entende que:

> Aprender esporte significa não só adquirir essa destreza motriz, mas também competência de situar o esporte na história, perceber como os interesses econômicos e políticos interferem no seu desenvolvimento, identificar os possíveis benefícios que essa prática pode trazer para a vida, compreender essa prática como direito do cidadão [...].

Igualmente, entendo que a perspectiva apresentada por Molina Neto (1996, p.35) é muito visível no contexto estudado, por tratar de um modelo que tem defendido a reprodução do esporte de alto rendimento, e que no caso brasileiro tem representado um engajamento estritamente ligado à doutrina neoliberal.

Desta forma o esporte deve superar o ideal neoliberal e compreender as forças que agem por trás do esporte de forma crítica e consciente, dotado de autonomia para se posicionar perante tal prática corporal com um ser crítico e emancipado.

Não estamos aqui dizendo que o esporte não deve estar na escola, muito pelo contrário, ele pode estar presente lá, mas não somente ele e sim todo o arcabouço histórico e cultural local, toda uma capacidade de posicionamento perante o fenômeno esportivo, e não há lugar melhor que a escola para que este fenômeno possa ser desmistificado, ressignificado e transformado.

4.2.5 O esporte sob novas perspectivas

Falar de esporte é falar de um movimento que no Brasil, e na própria EFI tem ganhado um espaço privilegiado, tanto no que se refere à importância social, quanto

movimento cultural, movimento este que levou o Brasil e ser conhecido como o “país do futebol”, pela influencia que esta modalidade teve e tem, que ao longo da história passou a ser referencia quando tratamos do esporte nacional.

Este fenômeno ganhou muita força na década de 1970, como o movimento apoiado pelo ministério dos esportes, e que visava à formação de atletas pra a representação do país, por meio da Educação Física escolar. Modelo este que vem sendo criticado por se tratar de um modelo apoiado nos ideais do neoliberalismo e que tem o consumo como seu principal meio de expansão.

Historicamente, diversos estudiosos posteriores a década de 1970 tem se esforçado para que a EFI não seja encarada como uma concepção esportivista, nem como um espaço de treino para alguns estudantes, reforçando ainda mais os ideais capitalistas, excluído cada vez mais os mais fracos, os menos aptos, enfim, determinando que este espaço plural venha a ser um espaço monocultural, onde o esporte com toda a sua hegemonia histórica passe a assumir papel central nos espaços escolares (MOLINA NETO, 1996; BRACHT, 1992; ANDERÁOS, 2009; KUNZ, 2001).

Pode-se dizer que com todo o esforço de trabalhos realizados nos últimos vinte anos avançaram em alguns pontos na área da EFI de forma generalizada, principalmente na área ligada ao positivismo e a produção intelectual voltada à área biomédica, mas que em relação à área voltada à escolarização pouco avançamos, ou que ainda é possível perceber, principalmente após as observações realizadas, que a década de 1970 ainda está muito presente no espaço escolar, legitimando a força do esporte e do utilitarismo da EFI escolar no entendimento de que esta seja a responsável pelas melhoras nas condições de saúde dos estudantes, onde a aula passa a ser um espaço para apenas tratar disso.

Em meio a este contexto hegemônico, encontramos práticas que tratam deste componente curricular com uma perspectiva crítica e plural, tratando de outros elementos da cultura corporal de movimento além do esporte somente. Freitas (2001) ao realizar uma etnografia na cidade de Gravataí encontrou como conteúdo central nas aulas de EFI os esportes, e neste caso não encontrou nenhum fator que ligasse a falta de interesse docente, mas ligados a outros fatores que de forma indireta fazem com que o fenômeno esportivo passe a circular fortemente entre os muros escolares.

Para Kunz (1996, p. 38) o conteúdo para o ensino do tema esporte na escola não deve ser apenas de ordem prática, mas deve partir de uma problematização do esporte, de modo que o estudante perceba o que ele é e o que poderia ser, e isso por meio de diferentes formas de tematizar o esporte, nãos apenas nos moldes do esporte de rendimento.

O autor aborda uma ideia ligada a competências sociais que podem e devem ser desenvolvidas por meio do esporte, tais como um entendimento das relações socioculturais do esporte no contexto que vive, os papéis que as pessoas assumem nestes contextos, assim o esporte deve desenvolver, segundo Kunz (1996, p. 40):

> [...] a competência social deve atuar, também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas pela formação de turmas masculinas e femininas.

A aula de EFI deve denunciar, desvelar e superar problemas de socialização, principalmente na relação dualística entre masculino e feminino, levando os alunos a compreender o papel social através do esporte (KUNZ, 1996).

De acordo com Kunz (1996, p. 43) a emancipação parte de uma lógica que deve “[...] conduzir o aluno na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte”.

Ao tratar do tipo de prática que é realizada na escola, e que muitos autores poderão dizer que não se refere ao esporte de rendimento, mas concorda-se com Kunz (1996) que ao tratar do esporte de forma sistematizada e visando a participação em competições, estamos tratando de esporte de rendimento, mesmo que seja considerado precoce, mas que é realizado nos espaços escolares seja por desconhecimento de outras possibilidades de tratar do tema, ou pela facilidade pedagógica ou ainda, pelos fins de representatividade que a própria instituição determina, ou seja, a busca de medalhas nestes eventos que ela participa.

Kunz (1996) considera o esporte como hegemônico no espaço escolar, e que é restrita ao treino, a competição, a formação de atleta e ao esporte de rendimento, processo acelerado pelo poder midiático que o mesmo tem assumido nos últimos tempos, e isso ligado a um produto que passa a ser vinculado pelo esporte nos moldes de grandes eventos, que passam a emergir nas aulas de EFI este padrão

midiático e que o autor denuncia como agente de propaganda e consumo, por além da mera prática há o vinculo ao mercadológico atrelado ao esporte midiático.

No âmbito educacional o esporte deve partir de uma encenação pedagógica[39], que Kunz (1996) cita que deve ser encenada com intencionalidade pedagógica, com caráter educacional.

Assim como Molina Neto (1996) espera-se que a instituição escolar supere o modelo de esporte conservador e que por meio de sua prática elitista reproduz nossa estrutura social, que o esporte atenda aos interesses dos estudantes, que faça parte de sua cultura e cotidiano, e com um embasamento crítico capaz de mobilizar saberes que possam contribuir para a transformação de nossa sociedade.

[39] Encenação pedagógica: de acordo com Kunz (1996:73) estas encenações pedagógicas devem ter a intensão de não apenas auxiliar os estudantes a organizar e melhorar a pratica do seu esporte, mas proporcionar autonomia, reflexão crítica e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo produz-se algumas considerações sobre a pesquisa realizada. Entende-se – e sem ser original nesta apresentação – que o conhecimento é transitório. Ao dizer isto, sublinha-se o entendimento de que produziu-se interpretações sobre aspectos simbólicos de um universo particular que me levam à necessidade de uma finalização da pesquisa científica realizada, mas sem a concepção definitiva e definidora de que são necessárias conclusões sobre a cultura particular. Prefere-se pensar que as minhas interpretações, neste momento e em caráter de transitoriedade, remetem à essas considerações que passa-se a apresentar.

Estas considerações foram produzidas a partir da etnografia que foi orientada pela seguinte questão: **como os professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio em uma escola pública de Guarani das Missões (RS) constroem o processo de seleção dos conteúdos nas aulas de Educação Física?**

Nesta perspectiva, as inquietações circulavam em torno da compreensão do objeto deste estudo, ou seja, compreender como os professores de Educação Física constroem o processo de seleção dos conteúdos de ensino, bem como o que é levado em consideração no decorrer deste processo. Destaca-se que este aspecto simbólico, compartilhado pelo coletivo docente, representa fragmentos da cultura docente particular deste contexto, o qual passa a revelar suas mazelas e fragilidades, assim como, as relações de poder que são estabelecidas no contexto escolar.

Diante destas reflexões pretende-se refletir sobre o tema e, ao mesmo tempo, aprofundar a discussão numa perspectiva micro, entendendo que a interpretação sobre o objeto de estudo conduz-se de outros contextos e cenários, do entorno da escola e da cultura da Região, para o interior de uma escola e da cultura escolar compartilhada. Desse modo, entende-se que possibilitou novas reflexões e questionamentos a respeito do tema, lembrando que se trata de um universo particular, ou seja, as interpretações realizadas a partir da descrição do trabalho de campo e das análises de informações não são consideradas como generalizadas, por fazer parte de um contexto peculiar e particular.

Para que tais reflexões pudessem vir à tona, destaca-se o papel fundamental da etnografia. O contato intenso de quase dez meses de duração de trabalho permitiu compreender as relações que se estabelecem no contexto escolar e que passam a caracterizar possibilidades e limitações tanto na construção como na execução dos planos de ensino de Educação Física. Interpretou-se que há uma série de práticas corporais que transitam na cultura da comunidade de Guarani das Missões e que não tem sido incorporadas à cultura escolar, em função da restrição e limitação da prática esportiva monocultural. Mesmo diante de um planejamento coletivo, que teoricamente vinha a determinar os conteúdos a serem tratados durante o ano letivo, há dificuldades em contemplar toda a diversidade cultural que transita na cultura escolar.

Deste modo, o esporte é selecionado como tema central das aulas de EFI. O modelo esportivista representado na escola, pode ser interpretado como decorrente de todo um processo cultural regional onde o esporte possui grande visibilidade e centralidade entre as pequenas cidades da Região. Assim, perante uma ampla possibilidade de manifestações esportivas, o “futsal” se sobrepõe de forma hegemônica frente às outras manifestações existentes e possíveis na cultura escolar particular, assumindo o caráter hegemônico do que é compartilhado na disciplina Educação Física da escola Comandaí.

Nesse sentido, a escola Comandaí adota o processo de validação da monocultura esportiva. Esta interpretação é possível frente à representação do caráter formativo do esporte, que é atribuído e reforçado pelos PEFI e pela comunidade escolar. Por mais que nos documentos da escola haja clareza sobre a diversificação nos conteúdos de ensino, a escola acorda e atende à perspectiva de um “esporte na escola”, traduzindo a lógica produtiva e de rendimento de sua manifestação além dos muros da escola. Esta contradição parece algo significativo e representativo do universo particular pesquisado, a evidência de que nos documentos da escola é contemplada a diversidade e nas práticas sociais compartilhadas na escola, também pela EFI, são contempladas outras formas e manifestações, ou seja, há clareza sobre o documento elaborado, mas não sobre as práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar.

O domínio do esporte, de caráter hegemônico na cultura escolar, e caracterizado pela monocultura esportiva traduzida pela prática do futsal, permite-nos dizer que também é um dos meios de controlar as ações dos sujeitos. De certo

modo, a representatividade que é marcada no cenário escolar, pelas competições e busca por premiações, acabava por revelar que aqueles com talento e que cumpriam as regras exercendo liderança nas aulas de EFI e nos eventos, acabavam por manter a ordem estabelecida na cultura escolar, estes eram além dos destaques nos eventos e competições, os que determinavam quais conteúdos seriam desenvolvidos em aula.

A tradução do futsal como conteúdo hegemônico nas aulas de EFI escolar é baseado numa perspectiva de valorização dos mais habilidosos e excludente, representando explicitamente o gosto pelo futsal por um pequeno grupo que, de certo modo, passa a decidir ou influenciar as decisões quanto aos conteúdos que serão ministrados no decorrer do ano letivo. Pode-se considerar que mesmo diante de uma pluralidade de manifestações da cultura corporal de movimento, o movimento em prol da monocultura esportiva imperava em tal contexto, pautado de maneira significativa pela representatividade e valorização dos resultados esportivos no cenário escolar, quanto pelo gosto e interesse dos estudantes ou pela concepção da equipe diretiva, que ao mesmo tempo em que esperava bons resultados nas competições em que a escola participava, utilizava-se do esporte para manter o controle dentro do espaço escolar.

Assim, considerando a pluralidade existente nos espaços escolares, para os PEFI, tornava-se mais acessível dar voz aos estudantes, neste caso os boleiros, mesmo sem considerar possibilidades de grupos que não tem um espaço reconhecido na aula de EFI, e que acabam por terem sua cultura negada ao prevalecer a cultura hegemônica. Os alunos decidem o que vai ser realizado nas aulas. Não se trata de localizar uma perspectiva mais crítica, reflexiva e horizontal de EFI, com centro nos alunos e não no PEFI, mas, não havendo uma posição do professor sobre o que ensinar, são os alunos, seus interesses e práticas corporais compartilhadas na cultura não-escolar que se sobrepõem e adquirem *status* hegemônico nas aulas de EFI.

Conclui-se, considerando que há espaço na cultura escolar, possibilidades de atender diversas demandas, de forma que uma pluralidade de saberes seja mobilizada. Haja visto que para isso, tanto os PEFI, equipe diretiva e estudantes passem a ressignificar o papel da EFI escolar como um espaço de construção de aprendizagens significativas, e não como espaço para formação de equipes, reforçando a valorização de pequenas elites e o de lideranças pautadas pelo

rendimento no esporte, mais do que pela inclusão de uma série de habilidades críticas e reflexivas, tão defendidas e alardeadas nos Marcos Legais da Educação Brasileira com vistas à formação de cidadãos.

Esta representação de lideranças ou elites já tem presentes em nosso dia-a-dia como uma confirmação das desigualdades vigentes, este modelo que reforça a competitividade e esportivização no espaço escolar, apenas proporciona reafirmar estes ideais, e ao invés de proporcionar o acesso à cultura corporal de movimento como, artefato cultural simbólico, compartilhado por diferentes grupos culturais, de modo que estes artefatos simbólicos passem a transitar na cultura escolar de forma compartilhada, proporcionando aprendizagens significativas a partir da cultura dos estudantes.

Para finalizar, em um processo longo e intenso de realização de uma etnografia, permite-se escrever sobre as minhas aprendizagens com esta pesquisa sobre a seleção de conteúdos da EFI de uma escola de Guarani das Missões, visto que, assim como Mariante Neto e Stigger (2011), também temos familiaridade com o objeto de estudo e o contexto de pesquisa. Para tal, parte-se da pertinente reflexão produzida pelos autores no tocante à reflexividade na etnografia, traduzidas nas questões: “O que se aprende pesquisando? Como refletir acerca de um trabalho de campo? Que mudanças ocorrem (podem ocorrer) durante uma dissertação, no que se refere à forma como o pesquisador pensa/ vive o objeto da sua investigação e o seu entorno”?. (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011)

A reflexividade foi muito marcante no decorrer do trabalho de campo. Em diversos momentos as práticas pedagógicas eram repensadas, refletidas e tomavam novos rumos, tendo como ponto de partida fragmentos que eram interpretados no trabalho de campo. De tal modo que as aulas passaram a dar mais voz aos estudantes, suas particularidades e objetivos, visto que a aula de EFI possibilita que uma heterogeneidade seja explorada, ou ao menos deveria ser.

Conclui-se que o movimento de reflexividade, ao mesmo tempo em que permitia um posicionamento de estranhamento de comportamentos naturalizados durante o trabalho de campo, também permitia que as interpretações pudessem ganhar sentido e significados mediante aos aspectos simbólicos compartilhados nesta cultura. Assim em forma de simbiose possibilitaram que o próprio trabalho pedagógico ganhasse novos significados a partir da cultura que se estava inserido, visto que se encontrava numa condição de pesquisador/professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGROSINO, Michael; FLICK, Uwe (coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Etnografia da prática escolar.** 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.

ALENCAR, Y. O. *et al*. As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira Ciência e Movimento,** Brasília, v. 23, n. 3, p.53-63, 2015. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5092/3996 . Aceso em 30 de ago. 2016.

ALVES, Michelle Silva *et al*. O ensino da dança no ensino fundamental II e médio da rede estadual do Recife – Região Sul. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/fef/article/viewFile/31025/18788 >. Acesso em: 23 nov. 2015.

ANDERÁOS, Margareth. O esporte como conteúdo possível nas séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, Evando Carlos (org.). **Educação física escolar:** desafios e propostas. 2. ed. Jundiaí/SP: Fontoura, 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Repensando ideologia a currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Educação e Poder.** Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael; BURAS, Kristen. Respondendo ao conhecimento oficial. In: _____. **Currículo, poder e Lutas Educacionais, com a palavra os subalternos.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251p.

BARROSO, André Luís Rugiero; DARIDO, Suraya Cristina. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 24, n.2, p.179-94, abr./jun. 2010.

BARROS, André Minuzzo de; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em Educação Física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-75, jan./mar., 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16711>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BEGGIATO, Claudson Lincoln; SILVA, Sheila Aparecida Pereira Dos Santos. Educação Física Escolar no ciclo II do ensino fundamental: aspectos valorizados pelos alunos. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.2 (Supl.1), p. 29-35, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/816/753>. Acesso: 02 nov. 2015.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na escola: mas é só isso, professor?. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p.25-31, jun. 1999.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp**., São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.

_____. "Imagens em ação": Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 95-120, dez. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2898/1534>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135–142, set./dez. 2003. Disponível em:<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1008/941>. Acesso em: 02 nov. 2015.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BONILLA, Elssi Castro; RODRIGUES, Penelope S. **Más allá de los métodos.** La investigación em ciências sociales. Colombia: Norma, 1997.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede. 2003. 279f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. **O "eu do nós":** o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. 342f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. IN: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. **O ofício de ensinar e aprender na educação física escolar.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

BOGDAN, Robert; BINKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.) **BOURDIEU – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas, 1983. v. 2, p. 82-121.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.62-68, 1986.

_____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, V. M. **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento,** Porto Alegre, Ano VI – n. 12, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504/1148>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

_____. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. **Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio – bases legais. Ministério da Educação, Secretaria de Mídia e Tecnologia, Brasília, 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2016.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

_____. **LDB nacional**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

_____. **Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1972.** Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1962, e alínea c do artigo 40 da Lei 5. 540 de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. 1972. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/decreto/d69450.html>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Lei n.9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 248, dez. 1996.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio. F. B. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e da escola:** a educação física como componente curricular. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COLL, César. **Psicologia e currículo:** uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

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

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO JUNIOR, Orozimbo. Em busca da construção de uma proposta teórico - metodológica para o ensino do judô escolar. **Pensar a Prática**, v. 3, p. 97-105, nov. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16056/9842>. Acesso em: 23 nov. 2015.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio**: questões impertinentes. 2. ed. Várzea Paulista/SP: Fontoura, 2011.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física no Ensino Médio: questões insólitas. In.: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto. **Educação física escolar:** docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. da. Etnografia de rua: estudo de antropologia urbana. **RUA: revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp,** Campinas, n. 9, p. 101-127, mar. 2003.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. **Revista Iluminuras**. v.9, n.21, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371 >. Acesso em 30 de ago. 2016.

FERNANDES, José Artur B. **A seleção de conteúdos:** o professor e sua autonomia na construção do currículo. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Antonio Luis Carlos. **Os Conteúdos Escolares da Educação Física no Ensino Fundamental.** 2001. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FORQUIN, Jean C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 28-49. 1992.

GALLARDO, Jorge Sérgio Peres. Delimitando os conteúdos da cultura corporal que correspondem à área de Educação Física. **Conexões**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 34-54, 2003.

GARIGLIO, José Angelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de educação física**. Ijui: Unijui, 2013.

GAYA, Adroaldo. Sobre o Esporte para Crianças e Jovens. **Movimento,** Porto Alegre, Ano VII, n. 13, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11787/6985>. Acesso em: 29 maio 2016.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989. p.13-44.

GÓES, Flávia Temponi; VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; OLIVEIRA, Pâmela Aparecida Silva. Algumas reflexões sobre a inserção e o ensino do atletismo na educação física escolar. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 96-108, ago./set. 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 36-48, maio, 2015. Disponível em: < https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p36/29392>. Acesso em: 06 set. 2015.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazeres da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Compainha das Letras, 1995.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.1, p.14-23, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/575/738>. Acesso: 02 nov. 2015.

_____. Sistematização dos conteúdos do voleibol: possibilidades para a Educação Física escolar. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 19, n. 2, p. 90-100, 2011.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 193-214, jan. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/4610/6953>. Acesso em: 02 nov. 2015.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo; FRANCISCHI, Vanessa Gertrudes. A dança no ensino médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1 trim. 2013.

KRAVCHYCHYN, Claudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Educação Física escolar e esporte: um vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012.

KUNZ, Elenor. **Educação Física:** ensino e mudanças. (Coleção Educação). Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: INIJUI, 2001.

_____. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijui, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1991.

LOURENÇO, Braúlio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In.: MOLINA NETO. Vicente; BOSSLE, Fabiano. **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem em didática e currículo. IN: LIBÃNEO, José Carlos, ALVEZ, Nilda (org.) **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, v. 27, n. 44, p. 164-176, mai., 2015.

MARCELLINO, Nélson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MARIANTE NETO, Flávio Py; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 95-107, jan. 2011. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1211/617>. Acesso: 19 jun. 2016.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução a pedagogia critica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

MENEZES, Rafael de; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física no ensino médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5 (especial), p. 99-107, 2006. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-5-especial-2006/art11_edfis5nE.pdf>. Acesso em: 30 de ago. 2016.

MOLINA NETO, Vicente. **A prática do esporte nas escolas de 1º e 2º graus**. 2. ed. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1996.

_____. **La cultura del professorado de educacion física de las escuelas publicas de Porto Alegre.** 1996. 489fl. Tese (Doutorado), Universitat de Barcelona, Barcelona, 1996.

_____. **Esporte na escola:** contradições e alternativas. 1991. 180fl. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (orgs.). **Pesquisa Qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/SULINA, 2004. p.107-139.

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito Educação Física. IN: MOLINA NETO, V. GIL, J. M. S. NEGRINE, A. MOLINA, R. M. K. **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MONTANDON, Isabel. **Educação Física e Esporte nas escolas de 1º e 2º graus**. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, v. 2, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Evandro Carlos. **Educação Física escolar**: desafios e propostas 1. 2 ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MOREIRA, Evandro Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tamires Campos. Desafios e Propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, Evandro Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **O Quê e Como Ensinar Educação Física na Escola**. Jundiaí/SP: Fontoura, 2009.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa na Educação Física.** 3. ed**.** Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Educação Física na educação infantil: saberes docentes necessários à prática pedagógica. IN: CORREIA, Walter Roberto. CARREIRA FILHO, Daniel (org). **Educação Física escolar:** docência e cotidiano. Curitiba: Editora CRV, 2010.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz; LOURDES, Luiz Fernando Costa. Ginástica Geral na Escola: uma proposta metodológica. **Pensar a Prática,** v. 7, n. 2, p. 221-230, jul./dez., 2004.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnográfica. In: PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relumé-Dumara, 1995. p.31-57.
PEREIRA, Andrea Apolônia; LACERDA, Yara. A dança educacional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.440-449, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n2p440/3000>. Acesso: 02 nov. 2015.

PEREIRA, Flávio Medeiros. Nível médio de ensino: aulas de educação física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Pensar a Prática**, v. 2, p. 136-155, nov. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/153>. Acesso em: 23 nov. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Thiago. HONORATO; Tony, T. Esporte moderno e mediação pedagógica nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.4, p.493-505, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16784>. Acesso em: 07 jan. 2016.

REIS, André Luiz Teixeira. **Educação Física & Capoeira:** saúde e qualidade de vida. Brasília: Thesaurus, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Regimento referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual.** Parecer CEED nº 310/2012. Disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2016.

_____. **Padrão Referencial do Currículo:** 1ª versão, Documento Introdutório, educação física, ensino fundamental. Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico. Porto Alegre, 1998a.

_____. **Padrão Referencial do Currículo:** 1ª versão, educação física, ensino fundamental. Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico. Porto Alegre, 1998b.

_____. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Porto Alegre: SE/DP, 2009a.

_____. **Lições do Rio Grande:** Livro do Professor. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Porto Alegre: SE/DP, 2009b.

_____. **Lições do Rio Grande:** livro do aluno. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Porto Alegre: SE/DP, 2009c.

PEREIRA, Flávio Medeiros. Nível médio de ensino: as aulas de Educação Física como espaço de concretização pedagógica no cotidiano escolar. **Pensar a Prática**, [S.I.], v. 2, p. 136-155, jan. jun, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/article/view/153>. Acesso em 02 de setembro de 2016.

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 143-148. ISSN 2316-9133. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/36794>. Acesso em 02 de setembro de 2016.

ROCHA, Daniela; RODRIGUES, Graciele Massoli. A dança na escola. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, v. 6, n. 3, p. 15-21, 2007. Disponível em: <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_01.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2016.

ROCHA, Leandro Oliveira. **A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física no município de Lajeado.** 2014. 241f. Dissertação (Mestrado Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

_____. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/52891>. Acesso em: 07 jan. 2016.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A Relação entre as Experiências Vividas pelos Professores de Educação Física e a sua Prática Pedagógica:** um estudo de caso**.** 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOME, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social:** o cavalo de tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o Ensino Médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n1/08.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

SCHIMITZ, Egídio Francisco. **Fundamentos da didática.** São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 1993.

SEVERINO, Cláudio Delunardo; GONÇALVES, Francisco José Miranda; DARIDO, Suraya Cristina. A visão dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem do basquetebol nas aulas de educação física: a realidade de Volta Redonda /RJ. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1283-1304, out./dez. de 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46071/32480>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SCHERER, Alexandre. **O Conhecimento Pedagógico do Professor de Educação Física na Escola Pública da Rede Estadual de Ensino e sua Relação com a Prática Docente**. 2001. 245f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

SILVA, Junior V. P.; SAMPAIO, Tânia M. V. Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 20, n. 2, p.106-118, 2012.

SILVA, Siomara Aparecida. Ensino dos jogos esportivos na Educação Física escolar: o desenvolvimento da capacidade de jogo. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 23, n. 1, p. 95-102, 2015.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Rudney. MACIEL, Paola Belleza. Características da Educação Física no Ensino Médio noturno. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 247-256, abr/jun, 2009. Disponível em:< http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2148/2289>. Acesso em 02 de setembro de 2016.

SOARES, Carmem *et. al*. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental. **Motriz**, v.8, n. 1, p.1-9, jan./abr., 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6489/4742>. Acesso em: 02 nov. 2015.

_____. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 920-930, out./dez. 2010.

SOUZA, Adalberto dos Santos. Educação Física e conhecimento no Ensino Médio. In.: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto. **Educação física escolar:** docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Estruturação da capoeira como conteúdo da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2º sem., 2001.

STIGGER, Marco Paulo. **Desporto, Lazer e Estilos de vida**: uma analise cultural a partir de praticas desportivas realizadas em espaços públicos da cidade do Porto. 2000. Dissertação (Doutorado em Ciências do Desporto), Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Porto, 2000.

_____. Estudos etnográficos sobre o esporte e lazer: pressupostos teórico-metodológicos e pesquisa de campo. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da. **O esporte na cidade**: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. **Movimento,** Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 67-86, nov. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2609/1243>. Acesso em: 29 maio 2016.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Desporto Educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. **Movimento,** Porto Alegre, Ano VII, n. 13, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11788/6986>. Acesso em: 29 maio 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo Escolar e Justiça Social:** o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TOWNSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZETI, Elisete Medianeira. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 207-221, 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100014>. Acesso em 29 mar. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 18º reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

VAGO, Tarcisio Mauro. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente - Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento,** Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, ago. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228/936>. Acesso em: 29 maio 2016.

VENDRUSCULO, Cinthia Ramos Pereira. O circo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.729-737, jul./set. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2229/2543>. Acesso: 02 nov. 2015.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOODS, P. **La escuela por dentro:** la etnografia em la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao mesmo tempo em que os cumprimento, venho por esta apresentar nosso estudante de mestrado Samuel Nascimento Araújo, ingressante em 2014-2 e regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS. Solicitamos que o referido pesquisador, que está sob minha orientação – Professor Doutor Fabiano Bossle -, possa realizar sua investigação em sua escola, que consiste em uma etnografia que trata da compreensão dos significados compartilhados por professores de educação física sobre os conteúdos de ensino, de modo que serão empregados procedimentos de coleta de informações como a observação participante, diários de campo, diálogos, entrevistas semiestruturadas e análises de documentos. Os participantes do estudo serão os professores de educação física da escola, mas, à medida que entenda a necessidade de dialogar com outros membros da comunidade escolar, solicitamos, também, sua anuência.

Desde já agradeço sua compreensão e colaboração nesta pesquisa e coloco-me à disposição para eventuais necessidades.

Porto Alegre, 15 de fevereiro de 2015.

Cordialmente,

Professor Doutor Fabiano Bossle

Professor de Graduação e Pós-Graduação na ESEF/UFRGS

APÊNDICE 2: CARTA DE ANUÊNCIA

Nome da: Escola Estadual Comandaí – Centro Estadual de Referência em Educação Profissional.
Diretora: Joana Terezinha Ribeiro.
Endereço: Rua Miguel Kaminski, s/nº.
CEP: 97950-000 Cidade: Guarani das Missões (RS) Telefone: (55) 3353 1011.

Declaro que a professor/estudante **SAMUEL NASCIMENTO DE ARAÚJO** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: "**O processo de mediação dos professores de Educação Física mediante a seleção e desenvolvimento dos conteúdos de ensino com estudantes do ensino fundamental e médio: um estudo etnográfico** a partir de 03 de março de 2015, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva **compreender o processo de mediação da seleção e desenvolvimento dos conteúdos de ensino construído pelos professores de Educação Física em suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Guarani das Missões (RS).**

Para efetivar a coleta de informações, o professor/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Guarani das Missões (RS), 04 de março de 2015.

_____

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE 3: AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Nome da: Escola Estadual Comandaí – Centro Estadual de Referência em Educação Profissional.
Diretora: Joana Terezinha Ribeiro.
Endereço: Rua Miguel Kaminski, s/nº.
CEP: 97950-000 Cidade: Guarani das Missões (RS) Telefone: (55) 3353 1011.

Declaro que o pesquisador Samuel Nascimento de Araújo está **AUTORIZADO** a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: "O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA MEDIANTE A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO", a partir do mês de março de 2015.
Temos conhecimento de que o pesquisador objetiva **compreender o processo de mediação da seleção dos conteúdos de ensino construído pelos professores de Educação Física em suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Guarani das Missões (RS).**
Para efetivar a coleta das informações o professor terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar observações e entrevistas com os professores de Educação Física da Escola Estadual Comandaí – Centro Estadual de Referência em Educação Profissional.
Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.
As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo às atividades da comunidade escolar.

Guarani das Missões (RS), 04 de março de 2015.

_____
Assinatura/ Carimbo da direção da Escola

APÊNDICE 4: TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERISDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Guarani das Missões (RS), _____ de _____ de 2015.

Estamos realizando um estudo para a construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA MEDIANTE A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, UM ESTUDO ETNOGRÁFICO.** Assim solicitamos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua participação neste estudo.
Você estará recebendo uma cópia deste documento, a fim de que você possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir no decorrer da pesquisa ou a qualquer momento, se assim você desejar.

1) **Objetivo Geral do Estudo:**

Compreender o processo de mediação da seleção dos conteúdos de ensino construído pelos professores de Educação Física em suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Guarani das Missões (RS).

2) **Objetivos Específicos:**

Descrever o processo de definição dos conteúdos de ensino construídos pelos professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio de uma Escola Estadual Técnica de Guarani das Missões (RS).
Descrever o processo de desenvolvimento dos conteúdos de ensino, a partir de uma lógica de desenvolvimento das dimensões dos conteúdos, nas aulas de Educação Física do Ensino fundamental e Médio e que venha a possibilitar uma maior complexidade nos diferentes níveis de ensino.
Analisar os elementos da cultura docente particular dos professores de Educação Física que atuam junto ao Ensino Fundamental e Médio de uma Escola Estadual Técnica Guaranamo – Centro Estadual de Referência em Educação Profissional, de Guarani das Missões (RS) e que configuram o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física.
Identificar como ocorre a inclusão de saberes que circulam na cultura corporal de movimento da comunidade de Guarani das Missões (RS) no processo de ensino e aprendizagem das aulas de Educação Física.

3) **Procedimentos:**

Você irá participar de uma ou mais entrevistas, que serão previamente agendadas e serão realizadas no espaço escolar e terá uma duração máxima de 1 (uma) hora. Reitero a mesma deverá ser gravada, transcrita e posteriormente devolvida pra que possas realizar a leitura e confirmação das informações coletadas.
Também irá permitir a realização de observações das aulas de Educação Física da escola, bem como, a participação nas reuniões e atividades diversas que fazem parte da cultura do contexto escolar e que você estará envolvido.

4) **Riscos ou Benefícios da realização do Estudo:**

Esta pesquisa segue os preceitos determinado pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, assim este estudo buscará garantir que nenhum dano venha a lhe ocorrer mediante a adesão como colaborador, respeitando sua dignidade e integridade, assim conformo que:

a) Quanto a sua adesão: ocorrerá de forma voluntária e gratuita, e sua adesão não lhe acarretará riscos à sua integridade física e moral, nem tampouco lhe serão colocadas situações de constrangimento no decorrer do estudo.
b) Você irá receber uma cópia da entrevista, com a finalidade de poder avaliar, retirar ou modificar informações que julgar necessário, antes destas serem transformadas em fonte de pesquisa.
c) Embora o (a) senhor (a) venha a aceitar a participação neste projeto, estará garantido que o senhor (a) poderá desistir a qualquer momento do estudo, bastando para isso informas tal decisão.

5) **Confiabilidade do Estudo:**

Os dados referentes aos senhores (as) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do C.N.S., de forma que os senhores (as) poderão solicitar informações durante todas as fases de realização do projeto, inclusive após a recolha e publicação dos dados oriundo deste.

6) **Voluntariedade dos participantes:**

Os participantes poderão recusar-se a seguir contribuindo com o estudo, assim como for seu desejo, em qualquer momento do processo de coleta de informações, se assim desejarem.

7) **Contatos e Orientações sobre o Estudo:**

Possíveis duvidas ou orientação que possam ocorrer durante a realização deste estudo, você poderá contatar:
Prof. Dr. Fabiano Bossle.
Escola de Educação Física da Universidade federal do Rio Grande do Sul.
Rua Felizardo, nº 750.
Bairro Jardim Botânico.
Fone: (51) 3308-5884/33085821.
Porto Alegre (RS).
Prof. Samuel Nascimento de Araújo.
Rua Ijui, nº 519.
Bairro Esperança.
Fone: (55) 9918-7748.
e-amil: araujoedf@hotmail.com
Guarani das Missões (RS).
Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria da Pesquisa (PROPESQ)
Avenida Paulo Gama, nº 110, 7º andar.
Fone: (51) 3308-4085.
Porto Alegre (RS).

_____
Samuel Nascimento de Araújo
(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS).

_____
Assinatura do Participante

APÊNDICE 5: TERMO DE ASSENTIMENTO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar como colaborador (a) da pesquisa intitulada: **"O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA MEDIANTE A SELEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO".**

1) **Objetivos do Estudo:**

A partir deste estudo pretendemos compreender o processo de mediação da seleção dos conteúdos de ensino construído pelos professores de Educação Física em suas aulas no Ensino Fundamental e Médio de uma escola da rede estadual de ensino de Guarani das Missões (RS).

2) **Procedimentos:**

Minha participação neste estudo, enquanto colaborador envolverá os seguintes procedimentos:
Participar de uma entrevista ou mais, desde que seja previamente agendada, e seja realizada nas dependências da escola e com duração de no máximo 1 (uma) hora. A mesma será gravada, transcrita e devolvida para que eu possa confirmar ou corrigir as informações respondidas.
Permitir, também a observação de minhas aulas, bem como os momentos de reuniões ou outros que fazem parte do cotidiano escolar.

3) **Riscos e Benefícios do Estudo:**

Este estudo buscará a todo momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis de forma que seja respeitada a sua integridade, sua dignidade e sua moral, conforme a Resolução 466/12 do C. N. S. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, o qual estará lhe autorizando a participação de forma voluntaria neste estudo.

4) **Confiabilidade:**

Os seus dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12 do C. N. S. onde você poderá solicitar informações durante todas as fase de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

5) **Voluntariedade:**

A recusa sua, ou da instituição responsável, em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu, _____, portador (a) da Carteira de Identidade nº _____, fui devidamente informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim desejar. Tendo o consentimento sido assinado por mim, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma cópia do T. A.

(Termo de Assentimento) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Guarani das Missões (RS), _____ de _____ de 2015.

_____
Samuel Nascimento de Araújo
(Mestrando em Ciências do Movimento Humano)

_____
Assinatura do professor participante

Em caso de qualquer dúvida com relação aos cuidados éticos desta pesquisa, você deverá consultar:
Samuel Nascimento de Araújo
Rua Ijui, 519, Barro Esperança.
Guarani das Missões (RS)
Fone: (55) 9918-7748
e-mail: araujoedf@hotmail.com
Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria da Pesquisa (PROPESQ)
Avenida Paulo Gama, nº 110, 7º andar.
Fone: (51) 3308-4085.
Porto Alegre (RS).

APÊNDICE 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PROJETO DE PESQUISA: **"O PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA MEDIANTE A SELEÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO".**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA DOCENTES.

INFORMAÇÕES GERAIS
Entrevista Nº: _____
Nome do (a) Colaborador (a):_____
Ano de Conclusão Graduação: _____ Ano de Conclusão Pós-Graduação:____
Tempo de Trabalho Docente: _____ Tempo de Trabalho na REE: _____
Tempo de Trabalho 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: _____

Bloco A: História de vida.

1) Me fale um pouco sobre teu percurso na Educação Básica, e com EFI como estudante.
2) Me fale sobre o teu percurso na formação inicial:
3) Me fale sobre a tau trajetória com docente em EFI? Realizas algum tipo de formação?

Bloco B: Trabalho docente.

4) Me fale como são tuas aulas de EFI nesta escola? E nos dias de chuva? Ou quando lhe mandam mais turmas?
5) Me fale se você utiliza outras fontes de informação com meio de auxílio nas aulas de EFI? Quais?
6) Qual a sua opinião sobre os recursos materiais da escola?
7) Me conte a tua opinião sobre os eventos que a escola realiza.
8) Me descreva se a escola participa de eventos esportivos fora do espaço escolar?
9) Como você vê a valorização da escola quanto as aulas de EFI?

Bloco C: A seleção dos conteúdos.

10) Descreva como você seleciona os conteúdos para serem trabalhados nas aulas de EFI?
11) Descreva quais conteúdos que você selecionou para serem trabalhados neste ano letivo?
12) Você acha que seria possível a inserção de novos conteúdos nas aulas de EFI?
13) O que você acha que poderia melhorar na tua prática docente em tuas aulas de EFI?
14) Você realiza alguma atividade além das aulas de EFI?

Bloco de: Considerações Finais:

15) Neste espaço você pode comentar algo que possa ter se passado, ou aprofundar em algo que falamos, ou ainda falar o que você quiser.

Agradeço pela sua compreensão!

APÊNDICE 7: ROTEIRO ENTREVISTA COM ESTUDANTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA DISCENTES.

INFORMAÇÕES GERAIS
Entrevista Nº: _____.
Nome do (a) Participante Privilegiado: _____
Série: _____
Data da Entrevista: ___/____/____
Horário de Início: _____ Horário de Término:_____
Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

Bloco A: História de vida escolar.

1) Me fale sobre a tua experiência em EFI no Ensino Fundamental na escola onde tua estudavas?
2) Que conteúdos eram desenvolvidos nestas aulas?

Bloco B: Realidade vigente.

3) Como são as tuas aulas hoje na escola?
4) Que conteúdos são desenvolvidos em tuas aulas hoje?
5) Quais os conteúdos que você acha que deveriam estar presentes em tuas aulas hoje?
6) Como você vê o papel do professor neste processo de desenvolvimento dos conteúdos em tuas aulas de EFI?
7) Você tem alguma ligação com o esporte de rendimento fora do espaço escolar?
8) E o que você acha que deveria aprender nas aulas de EFI?

Bloco C: Considerações finais.

9) Neste espaço você podes comentar algo que possa ter se passado, ou aprofundar algo que falamos, ou ainda, falar o que você quiser.

Agradeço pela sua participação e compreensão!!

APÊNDICE 8: ROTEIRO ENTREVISTA COM SUPERVISOR ESCOLAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA SUPERVISOR ESCOLAR.

INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº: _____.
Nome da Participante Privilegiado:_____
Área de sua formação: _____
Ano de Conclusão Graduação:_____ Ano de Conclusão Pós-Graduação:_____
Tempo de Trabalho Docente:_____ Tempo de Trabalho nesta escola:_____
Tempo de Trabalho 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: _____

Bloco A: História de vida.

1) Me fale sobre a tua trajetória como professor anterior a teu cargo de supervisora escolar.
2) Me fale sobre a tua função na escola hoje?
3) O que representa para você esta função no espaço escolar?

Bloco B: Função na escola.

4) Qual é o teu papel junto aos professores de EFI?
5) Existe uma proposta de escola para a EFI?
6) Vocês fazem com que os professores façam com que esta proposta seja transposta nas práticas docentes?
7) Como você pensa os conteúdos nas aulas de EFI?
8) Me fale como você vê os conteúdos que são ensinados nas aulas de EFI?
9) O projeto da escola abrange que tipos de conteúdo? Eles são colocados em prática?
10) Como você vê a aula de EFI assim como ela é realizada na escola?
11) Me fale sobre as aulas em que ocorre agrupamento de turmas.
12) Você acha que a aula de EFI deve abranger algum tipo significativo de aprendizagem?
13) Como está organizada a EFI na escola?
14) Os professores tiveram ou tem acesso aos PCN's, Lições do Rio Grande, Diretrizes Curriculares Nacionais?

Bloco C: Considerações finais.

15) Neste espaço você podes comentar algo que possa ter se passado, ou aprofundar algo que falamos, ou ainda, falar o que você quiser.

Agradeço pela sua participação e compreensão!!

APÊNDICE 9: REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Local:
Professor Presente: Ademir.
Dia da Observação: 01 de julho de 2015.
Início: 7h 18min. Término: 11h 35min.

Chego à escola bem cedo (7h18') e sou recepcionado por alguns meninos que vem logo me cumprimentando, eles estão com largos sorrisos e seu grupo é observado pelos demais colegas da escola, eles são o centro das atenções neste momento na escola, pois no dia anterior estive observando o evento em que eles participaram com a escola na cidade de Santo Ângelo, na disputa da Fase de Coordenadorias do JERG's da modalidade de handebol, ocasião em que eles ficaram campeões regionais da modalidade.

Logo ao bater o sinal, aglomeram-se no pátio grande numero de alunos (7h28'), a Orientação Educacional encaminha alguns recados de rotina, e posterior um dos estudantes realiza a leitura de uma mensagem de reflexão seguida de uma oração. A orientadora educacional comenta sobre a realização dos Conselhos de Classe (7h32') onde os professores escolheriam alguns alunos destaques do ano anterior, para alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio politécnico, técnico em agropecuária, pós-médio e técnico em agroindústria. Posterior a sua fala foi realizada a entrega de certificados a estes alunos, e que no curso técnico a entrega do certificado seria realizada no ato da formatura na segunda quinzena do mês de julho.

Após o ato, os alunos foram encaminhados as suas salas, no caminho o professor de história veio falar comigo e perguntou como os meninos da escola haviam ido aos jogos de ontem na etapa do JERG's na fase de coordenadoria. Falei que a cidade havia disputado quatro categorias, ficando campeã em três e terceiro lugar em outra, mas com escolas diferentes, a Escola Comandaí havia ficado campeã no Handebol juvenil masculino.

Encaminho-me a sala dos professores para realizar a leitura de documentos escolares, (8h36') no trajeto encontro professor Ademir que veio comentar sobre as disputas na fase de coordenadoria no dia anterior. Durante um tempo falamos sobre os jogos, as arbitragens, e sobre o rendimento dos alunos em uma modalidade que é pouco praticada na escola.

Já as (9h08') fomos à sua sala, 3º ano politécnico, no trajeto professor comenta que realizaria um jogo de futsal no inicio da aula e na parte final voleibol para as meninas, e se os meninos quisessem poderiam jogar voleibol também, e as (9h11') estávamos no ginásio. Algumas meninas solicitavam falar com outros professores para tratarem de outros trabalhos que teriam que realizar.

No ginásio os meninos se organizaram para jogar futsal, e as meninas ficaram ao lado conversando. Uma das meninas veio até Ademir e pergunta onde estavam às colegas e ele comenta que foram falar com outros professores sobre os trabalhos das suas disciplinas, mas que elas podiam ir jogando vôlei ao lado da quadra. Uma das meninas me convida para ir jogar com elas, fui e ao fundo da quadra, no palco, ficamos tocando bola, realizando toques e manchetes, elas me perguntavam sobre meu trabalho em outras escolas que elas conheciam alguns colegas que eram meus alunos, e sobre rotina do mestrado.

Logo são chamadas pelo professor (9h35') para ajudarem montar a rede, chamou ainda alguns meninos e meninas para jogarem juntos, mas a maioria dos meninos neste intervalo do futsal fica ao lado chutando a bola no gol.

Enquanto eles tentavam jogar (9h42), professor Ademir comenta:

- Nesta turma tem três grupos de alunos, eles sempre divergem em tudo, nas opiniões, nas participações das aulas e nos jogos. Vem sem uniforme e não jogam.

Antes de continuarmos o diálogo, alguns alunos vieram lhe trazer fichas de inscrições da Gincana Cultural da Escola, e enquanto recebia as fichas encaminhava a turma para a sala de aula ele fala:

- O complicado é estar em mais de uma escola, e atender a tudo que elas tentam organizar, aqui é muita coisa pra fazer depois das aulas.

Pesquisador:

- Que tipo de coisas tem a mais pra fazer na escola?

Ele calmamente responde:

- Cara, eu tenho que apitar os campeonatos que a escola organiza o de futsal e futebol de campo, e isso tudo é sempre depois da aula, então sempre fico até pelas sete (19h) na escola. Sem contar que tenho que ficar com os internos ainda cuidando eles à tardinha.

Pesquisador:

- Cuidando como? Realizas alguma atividade com eles?

Professor:

- Não tenho aula, nem treino, são horas que seriam pra treinar, mas como tem muitos alunos eles acabam só jogando e ai eu fico só cuidando pra que não aconteça nada de errado, que ninguém brigue, não saiam da escola, só controlando o que eles fazem. Por isso aqui demanda mais da gente, tem muita coisa além.

As aulas das turmas de terceiro ano eram envolvidas como uma enorme demanda de atividades extras à aula, pois nestes períodos de educação física as turmas encontravam para se organizarem em seus eventos, formaturas, grupo de gincana, enfim nestas aulas poderia ser perdido um tempo para organizarem as demandas das outras disciplinas escolares.

Professor Ademir, ainda fala da tentativa de cobrar a participação dos alunos nas aulas e que após varias vezes tentando, não iria discutir com eles e nem ficar insistindo sobre o assunto participação. Reforçou ainda:

- Cansei! É terceiro ano. Não vou ficar insistindo, eles deviam ter noção das coisas.

Nisso bate o sinal do intervalo, indicando o retorno às salas, e vou com ele a turma do segundo ano. Lá ele comenta sobre a gincana, a formação dos grupos e as regras de participação, ainda reforçou o uso do uniforme, celular nas aulas e a quadra a ser usada para aula.

No trajeto me fala:

- Vou começar com voleibol no primeiro período e no segundo futsal. O vôlei vamos fazer misto, tem bastante material e dá pra todos usarem, encaminhou todos ao ginásio (10h18').

Já no ginásio (10h21') os meninos começam a chutar as bolas de voleibol, outros se trocavam e outros ainda ajudavam professor Ademir a arrumar a rede para realizarem o jogo. Começaram o jogo (10h25') de voleibol e o professor tentava ir paralisando o jogo para dar instruções sobre posicionamento na quadra e formas de execução de movimentos.

Percebi que havia um grupo de meninas ao lado, estas mesmo que realizasse qualquer coisa nas aulas, elas realizavam a sua aula independente do que a turma

fazia. Elas pulavam corda, brincavam de pegar jogavam vôlei de duplas sem rede e se, quadra e isso paralelo à aula realizada pelo resto da turma.

Logo após o inicio do jogo professor Ademir me fala:

- Vou à secretaria avisar pra direção anunciar e chamar os guris que ganharam no handebol na fase de coordenadoria ontem, para tirarem um foto da turma e até pra valorizar o esforço deles.

Pesquisador:

- Sempre é feito esse ritual quando eles vencem jogos?

Professor:

- Sim. A escola nos cobra com relação a vitórias, quando eles sabem que alguma das escolas da cidade ganhou mais que a gente em JERG's, por exemplo, eles chamam a gente e cobram para que os nossos vençam também.

Pesquisador:

- E os alunos o que acham disso?

Professor:

- Eles gostam, a escola os percebe e reconhece aquilo que ele fazem que representem a escola, são tidos como exemplo de liderança e superação na escola.

Assim que professor Ademir vai até a secretaria veio um menino e me perguntou sobre o posicionamento 4x2 no voleibol, mas antes de eu tentar lhe explicar sobre tal posicionamento ele mesmo explicou toda a movimentação da equipe e no final me perguntou se ele estava certo. Falei que sim, esta correta à explicação. Este menino era o mesmo que na semana anterior falou sobre aulas de dança na escola, e que de certo modo, mesmo ele tentando intervir com outras possibilidades elas eram sufocadas pela pratica tradicional da escola.

E ainda continua:

- Eles deviam jogar assim, o jogo fica mais bonito e emocionante.

Enquanto isso os colegas tentavam jogar, mas com muita brincadeira no decorrer do jogo, além de expressões machistas representadas em forma de chutes fortes sem direção, entre estes chutões a linguagem também confirmava diante das falas:

- Vai na bola pau no cu!

- Chupa!

- Chupa veadinho! Vai na bola baitola!

E quando ocorriam estas situações eles riam, e no ato eram chamadas suas atenções pelo professor. Estas expressões eram vistas com frequência nas aulas.

Há doze pessoas na quadra tentando jogar (10h40') e os demais sentados ao lado batendo papo e mexendo no celular conversando com outros colegas.

Fico observando e professor (10h46') me fala:

- Semana passada minha esposa varria a calçada e enxergava mina aula ali na quadra que é na frente da nossa casa. Quando cheguei em casa ela me fala: *"- que aula era aquela?"* fiquei por alguns instantes sem saber o que falar. Senti vergonha na hora, mas falei pra ela que aquela turma não quer participar em nada, é só futsal, eu tento dar vôlei, mas só tento.

Pesquisador:

- O que exatamente ela viu?

Professor:

- Estavam muitos alunos sentados, as meninas tocavam com bola de bolei, uma pra outra, e eu estava parado ao lado. Falei pra ela que os alunos não querem nada, não tem interesse, é só telefone e namoro, não se importam com a aula ou com o jogo, aí tu não tens o que fazer.

Ficamos em silencio por alguns instantes, eu realmente não sabia o que lhe falar, e ele parecia abatido por tentar e não conseguir fazer aquilo que se propõe e acabar se entregando ao que os alunos querem.

Alguns minutos após (11h05') chegam ao ginásio os meninos que venceram no handebol, comentavam lances e jogadas, o professor se empolga novamente com o assunto, eles planejam realizar treinos no turno da noite para se prepararem para a fase inter-regional. Os outros alunos seguem com seu jogo e toma conta da aula a discussão sobre os atos da turma, de certo modo todos queriam saber os relatos e detalhes do que aconteceu, pois a grande maioria gostaria de estar lá com eles, mas poucos ascendem a este grupo seleto.

APÊNDICE 10: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) INFORMAÇÕES GERAIS
Entrevista Nº: 03
Nome do (a) Colaborador (a): MARCOS.
Ano de Conclusão Graduação: 2001. Ano de Conclusão Pós-Graduação: 2003 (Interdisciplinaridade).
Tempo de Trabalho Docente: 31 anos (município).
Trinta e um anos no município né, no caso na rede municipal e quinze anos com a educação física como concursado no estado, e trabalhei também com escolas particulares né, na escola cenecista né, na escola cenecista né eu trabalhei dezesseis anos, e na escola do colégio das irmãs, no colégio São José né, que é a escola São José eu trabalhei quatorze anos.
E nesta escola quantos anos?
Só na Comandaí... Na Comandaí eu tenho doze (12) anos.
Regime de trabalho: convocado.
Número de horas/aulas semanais: 26h/cumprir. 20h/aula
Data da Entrevista: 11/12/2015 Horário de Início: 13h 46min Horário de Término:
Local da Entrevista: Sala de Educação Física. Tempo de Duração: min. seg.

Bloco A: História de vida.
1) Me fale um pouco sobre teu percurso na Educação Básica, e com EFI como estudante.
Bom, quando eu era estudante nós tínhamos, nós sempre tivemos professores, na verdade “leigos” nós nunca tivemos no período da educação básica um professor de educação física formado... Porque eram professores que gostavam do esporte e acabavam trabalhando a educação física né, e depois no ensino médio em si aí nós tivemos um professor que era formado na área de educação física, mas assim no ensino básico, no ensino fundamental no caso sempre era um professor leigo né. Assim como eu também comecei como leigo dando educação física e depois eu fui fazer a minha faculdade, nesse período que eu te falei que eu trabalhei como professor de educação física eu trabalhei como leigo né, eu não tinha a formação na educação física. A minha formação do ensino médio era no magistério.

2) Me fale sobre o teu percurso na formação inicial?
Bom, como aqui na época a gente não tinha condições de fazer uma faculdade e financeiramente os pais não tinham condições de pagar pra gente, eu primeiro procurei em trabalhar, eu me formei em magistério né, fiz meu estágio no Comandaí né e tive meu estagio de meio ano na escola né e depois eu fiquei até o final do ano contratado pelo CPM da escola Comandaí pra mim terminar até o final do ano. E aí no outro ano eu comecei a trabalhar pela prefeitura né, e seguindo a minha experiência como professor, professor de educação física porque eu gostava muito né, e aí eu... Eu... É procurei cursar ela na verdade né. E aí com o passar do tempo às escolas do município, os professores foram motivados a fazer a licenciatura, então cada professor procurou mais ou menos a área que mais gostava pra fazer, e eu procurei a educação física, e como eu não tinha condições de pagar, e eu tive que procurar uma de férias porque eu tinha que trabalhar e pagar minha faculdade pra fazer em período de férias, porque em Santa Rosa tinha, mas no caso eu tinha que larga do meu trabalho e os meus pais não tinham condições de pagar a faculdade, então eu procurei uma faculdade que me oferecesse de férias e, então eu fui parar lá em Santa Cruz do Sul, num vestibular na UNISC eu consegui de férias, nós fazia em janeiro e fevereiro, quinze dias em julho só que em uma conversa com o reitor, o reitor aceito de a gente ter um mês de aula em julho e aí reduziu pra quatro anos e meio mesmo nas férias né.
Fale-me sobre teu inicio na prefeitura, foi no magistério ou teve alguma outra atividade?
Ah, no município eu trabalhei com series iniciais e eu praticamente visitei (lecionou) praticamente em torno de quase dez escolas em períodos diferentes assim, viajando de transporte, viajando de ônibus de linha até onde o transporte não passa, caminhando dois, três quilômetros do asfalto até a escola, isso se dava muito na questão política muitas vezes, a gente não era vinculado a partido, mas como os pais eram vinculados e eles te tachavam junto, e muitas vezes mudavam de partido político eles te mandavam na escolinha mais longe do município pra te castigar, pra sacanear, como se fosse uma castigo naquela época né, isso foi no ano de 1984, né que eu entrei 24 de setembro de 1984 que eu entrei a trabalhar na, na, no município e a partir dali comecei a trabalhar na secretaria de educação,

eu trabalhei no setor de esportes, no centro de esportes né, no CMD que era... É um nome que na verdade nunca se consolidou né.
E aí a partir daí eu comecei a andar de uma escolinha pra outra escolinha, de quatro em quatro anos eu andava aqui, e quando mudava o partido me mandavam pra cidade pra um lugarzinho mais próximo e ganhava um partido adversário te mandavam lá num fundão que não passava transporte, na época que eu comecei tinha só uma Kombi no transporte escolar, e não era pra carregar aluno, na verdade ela era pra SMEC né, só pra isso mesmo, e daí a gente tinha que pegar ônibus de linha, ir de transporte, ir de moto com algum colega de carona lá pros fundão, aí um colega ia lá pra uma escola e te deixava.
Amassei muito barro nesta vida né, às vezes eu comento com os meus filhos o que eu andei... E depois a coisa foi se acalmando politicamente e fui fazendo um bom trabalho no esporte e permaneci até numa outra administração ajudando, na própria Banda Municipal né, eu ajudei muitos anos como alunos e depois eu acabei organizando a banda municipal né e assim foi indo de vagarito né, foi, foi.
Como que era esse trabalho no CMD, no esporte?
No CMD na verdade eu tinha a função de organizar, de ajuda juntamente com outra pessoa né, eu fazia mais questão da parte burocrática né, fazia mais a parte burocrática, como professor, e professor na época tinha mais condições de digitar, digitar na verdade não, de datilografar na época né, que eram maquinas, nós não tínhamos ainda a questão do computador. E aí eu fazia a parte de regulamentos, distribuição de carnês, reuniões, e depois a gente visitava, faziam campeonatos de bocha, de bolão o Sete de Setembro pertencia pra guarani né, então a gente fazia campeonato de bolão ia pro sete, no Clube Grêmio Guarani, a gente participava com este senhor que ia junto, que era o cara contratado mesmo pela prefeitura, o cabeça pra organizar, mas na verdade quem trabalhava era eu neste sentido, ele trabalhava em outra função na vida dele.
E nos finais de semana a gente ia nestes locais pra verificar estes campeonatos de bocha, de bolão né, de futebol sete e de campo. Na minha época dava muito futebol de campo porque cada comunidade tinha um time, a gente fazia campeonato com vinte e três, vinte e quatro times de futebol onze né, muitas vezes com um quadro de primeiro time e segundo time, pra ti ver como tinha jovens no interior, com o tempo depois acabou se fazendo jogos de futebol sete, foi se reduzindo e hoje nem toda comunidade tem um time né.
Então esta parte a gente fazia no CMD, campeonato de vôlei a gente organizou uma vez, “Esporte para Todos” a gente fazia na praça né, fazia bastante isso aí, com mateada. Era um dia de lazer na praça, uma empresa te oferecia erva, a gente instalava rede de vôlei, fazia aquela quadrinha lá, aquela espera de futebol, fazia a mateada, brinquedos quase na época não se trazia né, a cama elástica a gente não se ouvia falar só via em circo né... Então era pra criançada brincar, pros pais vim ali, a família, neste sentido né.
Tiveste algum destaque com atleta no município?
Eu, pra te dizer assim como jogador de futebol, né meia boca, eu tive três anos campeão consecutivos com um time que nós tínhamos que era o tal do “Unidos” né, que nós tínhamos praticamente a base hã, hã a base do nosso time era pra representar o município nas competições, naquela época nem existia AMM, era outra nomenclatura, então eu fiquei três anos aqui campeão no município nas competições que o município fazia. Porque eu comecei num timezinho que era o “Porcelana” que na verdade eu joguei no terceirinho, no segundo, nunca cheguei a jogar no primeiro do porcelana, depois quando foi acabando esses times nós acabamos formando um time nós, com um grupo de jovens da igreja, onde nós tinha cerca de 150 jovens que participava, e inclusive, assim... As meninas, as moças elas participavam indo junto, dois ônibus a gente levava pro interior pra jogar com dois, três times, então era uma coisa muito lega, a família ia e dava jogo é. E eu tive a felicidade de três anos seguidos ser campeão pelo mesmo time, dois anos seguidos e no terceiro perdemos a semifinal e no quarto ganhamos novamente.
Mas uma coisa que eu gostava bastante assim era o futebol e o voleibol, no voleibol eu tenho algumas medalhas assim, mas de torneios não eram muito mais assim o foco, Guarani sempre foi muito mais o futsal e o futebol de campo né.
E como se inseriu nestes trabalhos com as bandas municipais?
Bom, a banda eu desde a quinta serie aqui na escola João Przyczynski eu comecei a tocar na banda, nós tínhamos quatro tambores na época, e nos éramos instruídos por uma professora, uma professora que eu nem sei de que disciplina ela era, mas ela era apaixonada pela banda a professora Monica Sobucki, ela que nos dava os ensaios e ensinava-nos na banda, então era um surdo, um bumbo, uma taról e uma caixa, e eu fazia parte era sempre fome pra tocar a taról né, e aí fazia parte desta banda com quatro instrumentos, e aí depois do quinto ano eu fui estudar no Comandaí e lá na Comandaí eu estudei no sexto, no sétimo e no oitavo ai a banda já tinha aumentado, e fui pro

segundo grau pro São José pra fazer o magistério, e lá eu participei no primeiro, no segundo e no terceiro, então em todas as escolas que eu tive, foram quase oito anos tocando em banda.
Aí quando eu sai no terceiro ano né, que eu me formei em 1983, eu já parti pra organizar a Banda Municipal aonde o município por si próprio juntou algumas escolas e porque estas escolas tinhas suas próprias bandas, e nos íamos La nas escolinhas do interior com quinze e vinte aluninhos ir lá bater.
Então como eu gostava muito desta área do esporte e eu não tinha nem noção que uma dia eu ia fazer a faculdade de educação física, eu sempre imaginava que não teria condições né, parecia, dava a impressão e na realidade que não iria conseguir, não tinha bolsa, e então você acabava imaginando que você nunca iria sair do magistério pra fazer uma faculdade de educação física. Pra ti ter uma ideia Samuel que eu trabalhei contigo como teu professor de educação física e eu nem era formado, você deve lembrar, eu não era formado em educação física eu trabalhei... E aí eu fui em busca eu consegui colocar na banda sete batidas diferentes que eu já achava uma grande coisa na vida, e hoje eu vejo uma banda com trinta batidas, trinta e poucas, mas aís já são profissionais nesta área né, então foi dentro desta função, fiquei muitos anos, depois hã... Um período veio outra colega e entrou um pouco a política e eu fiquei de lado, mas aí vieram me procurar pra eu dar um apoio pra este professor... E eu dei. E aos poucos eu fui me afastando né, fui me afastando da banda.

3) Me fale sobre a tua trajetória como docente em EFI? Realizas algum tipo de formação?
Bom professor, como eu te disse eu me formei na UNISC em Santa Cruz do Sul, hãã... A realidade de uma universidade é uma coisa e você chega à escola é outra, ela numa, numa universidade do tamanho de uma UNISC onde você tem... Tem uma bola pra cada atleta, uma bola pra cada aluno ou pra cada universitário e ainda tem numa caixa um monte sobrando né, e você trabalha assim com um vasto material, não digo que agora não se consiga, mas quando eu retornei da universidade com um monte de sonhos, com um monte de vontade, e aí você chega e se depara... Bom você aprende muito na universidade que você tem que adaptar na escola do interior e não se trabalho, e você chega clã e você tem um campinho de terra, um campinho com grama né, uma bola descascada, uma bola de vôlei que também falta à metade, que tu vem com aquele sonho da universidade em que tu tens duas quadras, uma sala de ginástica, uma, uma... Várias situações que você passou por isso também professor como universitário, e aí você vem e se você não for forte você quebra a cara e se desespera mesmo que você tem uma experiência de saber que lá era uma coisa e aqui é outra. Aí você pega lá o professorado que trabalha com você que são mestres, doutores e te colocam algumas situações e depois você chega à escola com outra realidade né, então aí é você tem que ser, tem que ter cabeça pra conseguir né, e eu já fui fazer a minha faculdade com um pouco já além da idade, não fui com 17, 18 anos como vão os jovens hoje, mas não é questão disso né, é questão de você gostar e de fazer né, porque eu trabalhei muito sem formação também neste sentido né.
A formação até agora no momento, até um ano atrás eu vinha acompanhando as minhas formações fazer sempre algo, algo... Mas aos poucas a gente também vai deixando de lado e acaba não... Não... Não indo mais né tu se acomoda, acaba se acomodando, no inicio você faz, não só na área de educação física, mas em outras formações, em outras áreas, só que com o tempo você também vai se desgastando psicologicamente, fisicamente... Um tanto você aproveita e você faz, mas aproveita só o canudo só porque se você não faz tal formação você não muda de classe, você não muda disso, não muda daquilo né. Então às vezes eu acho um erro essa cobrança de tal formação, você precisa de tal formação, de tantas horas disso e não interessa o que tu fez o que interessa são àquelas horas lá. Eu acho que a avaliação devia ser de uma forma diferente, o professor ser avaliada pelo teu trabalho naquele momento, e não porque você fez um curso sobre avaliação, quarenta horas de como avaliar... A questão é que será que somou pro meu currículo esta avaliação? Somou pro meu trabalho esta avaliação? Eu me conheço a trinta e um anos na rede municipal e continuam falando em avaliação e vão continuar falando.
Como tu vês a avaliação na escola, nas aulas de educação física?
Olha, eu tenho um pensamento pra miss assim, da avaliação na educação física não assim só o lado do atleta ser um bom atleta, que vai muito de tu ver o interesse, o que ele desenvolve o que ele busca a vontade de participar independente se ele é bom ou ruim ele esta ali pra aprender na, a gente não avalia pela beleza ou não beleza né, eu acho importante que ele é... É... Ele deve vir com uma roupa adequadamente pra praticar né pra praticar os esportes, ele tem que vim com aquela vontade como ele vai pras outras disciplinas com vontade que ele tem pra aprender né, por isso que eu acho que a educação física é tudo, eu acho que sem a educação física seria igual um medico sem uma medicação pra tratar um paciente, hoje... Hoje o que... Anos atrás os médicos não incentivavam ninguém a caminhas você não ouvia de um médico, você não ouvia de um médico “você caminha pra

você melhorar a tua vida", ele já tacava remédio, porque além de tudo ele ganhava em cima disso, quanto mais gente doente, melhor pra ele.

Bloco B: Trabalho docente.

4) Me fale como são tuas aulas de EFI nesta escola? E nos dias de chuva? Ou quando lhe mandam mais turmas?

Bom professor, eu na escola Comandaí eu tenho um sistema que eu adotei coma gurizada lá, a gente conversa, a gente no inicio do ano a gente combina algumas coisas, alguns objetivos que a gente traça né, e a gente tenta desenvolver, mas hoje eu vejo assim ó, com a tecnologia está muito aí a mil, o aluno hoje ele se envolve muito com telefone, com internet, com faze, enfim com esta serie de coisas que eu não... Não vejo assim que seja uma coisa errada, mas vejo assim é uma coisa boa, é boa só que é uma coisa que às vezes estraga porque eles começam a se tornar um vicio e aí às vezes a própria atividade física que eles gostariam de fazer, a tecnologia tira o tempo deles. E eu vejo assim que tá muito assim, uma guerra pra fazer com que eles abandonem essa tecnologia pra fazer atividade física, eles se tornam muito sedentários por causa disso, e muitas vezes em casa se tu não tiver me cima deles e mesmo daqueles que gostam de fazer atividade física eles estarão sempre, sempre na internet... Navegando né...

Então eu sinto que hoje eu tenho bem mais dificuldades que anos atrás quando eu trabalhei educação física com... Com... E muitas vezes o aluno nem tinha telefone, e num campinho de terra estavam jogando, adoravam chegar este horário da educação física. E hoje o que da pra ver aí que é uma dificuldade, muitos ainda resistem de continuar jogando, de deixar essa tecnologia de lado, então eu procuro assim professor tenta desenvolver um trabalho em muitas vezes não é possível né, não é a gente tem... Tem turmas assim que você consegue fazer um trabalho diferente e outras turmas que você não consegue a gente trabalha assim com turmas com meninos e meninas, e poucas meninas que se tem na área técnica, no curso técnico, às vezes as próprias meninas ficam abandonadas, tem turmas que tem quatro meninas e aí você tem que se você quiser dar uma atividade só pras meninas você não consegue e misturado com os meninos tem que ser alguma atividade especifica tipo voleibol ou uma coisa assim né.

E nos dias de chuva com funciona suas aulas?

Bom, quando a gente tem o ginásio em mãos, que a gente tem só o ginásio na escola lá, a gente procura hã... hã usar o ginásio só que às vezes quando não da à gente trabalha com alguns joguinhos na sala de aula né, um xadrez, uma dama, cartas e alguma coisa assim, e a dificuldade geralmente, geralmente as aulas nossas na escola Comandaí elas batem um com a outra, de um professor com outro né, e então quando você vê você tem uma turma de primeiro ano e uma de terceiro junto no mesmo espaço, e quando vê você tem o novo ano e o terceiro ano que é muito desproporcional, ou você divide lá um espaço de tempo só pro nono ano e só pro terceiro, ou mistura, mas é desproporcional a idade né, e é uma dificuldade maior né. Então é... É este é um dos problemas que a gente enfrenta além de não ter um espaço tão grande né, claro que você tem alternativas né, tu podes ficar um período na sala e o colega vai pro ginásio e assim... Mas e o aluno, eu acredito que ele passa a semana toda sentado praticamente na sala de aula, que é uma coisa que eu não consigo fazer e não conseguia fazer também quando era aluno, de ficarem quatro horas, ou oito horas numa cadeira sentadinho bonitinho, é... Só tendo outras disciplinas, e aí chega aquele momento e você não levam eles pra um ginásio, tira pra um ginásio pelo menos pra eles respirar um ar diferente, fazer um trabalhinho diferente, hã... Dá uma corridinha ou qualquer outra coisa dentro da área de educação física né... Por isso que eu não sou muito adepto a permanecer dentro da sala dando joguinho né professor, eu não consigo é... Respeito os colegas e professores que fazem esse trabalho e que gostam desse trabalho né.

Mas eu não me sinto eu, eu me coloco no lugar deles de ter que ficar na sala jogando algo no momento em que pode ser esporte.

Então tua acha mais importante que eles façam atividade física, ou um jogo, ou o que?

Ó, ó eu acho que assim ó, sair sala e fazer um jogo, fazer uma atividade física, uma caminhada, uma ginástica hã... Estar fora com a natureza assim, onde tem arvores, independente se, você senta lá com eles e conversa, esfria a cabeça e sai daquela rotina deles de... De... Dá um giro diferente, e no dia que realmente não se tem condições você trabalha, porque o próprio xadrez ajuda a desenvolver mentalmente também, qualquer um dos jogos assim que você fizer vai ajudar o aluno a se desenvolver, muito mais que outras coisas né, às vezes muito mais que outras disciplinas de repente né. Não que eu sou contra, mas eu não gostaria que eu tivesse que ficar na semana toda na sala de aula né.

Qual tua opinião ao acesso de turmas no mesmo espaço (varias turmas com o mesmo professor)?

Olha professor, eu sou bem sincero pra te dizer, eu acho assim a coisa fica bem complicada. A visão que as pessoas têm da educação física é que pode socar 100 alunos pra ti... E eu perguntaria assim ó: "-e se eu mandasse os meus pra uma aula de português ou matemática numa sala, ou duas turmas numa sala"? Primeiro não caberia duas turmas numa sala de aula né, e no ginásio às vezes você tem que comportar três e que também não caberiam na verdade, caberiam porque ficariam em pé ao redor, ou em uma arquibancada sentada num ginásio maior, por exemplo, né. Só que se torna assim, uma coisa que quase antiética né, porque parece que a educação física pra algumas pessoas ela é... Pode jogar... Não tem professor vai pra educação física, ou faz isso e depois pode descer pra educação física né, então se torna uma coisa pra desempilhar na aula de educação física. Da uma ideia que tudo é mais importante que a educação física, não tem o que fazer: vai pra educação física, terminou uma disciplina, vai pra educação física né. Então parece que tudo é fácil na educação física, porque é fora, é no ginásio e você pode botar uns pra jogar, uns sentados e assim, assim... Então parece que é uma coisa corriqueira que não tem valor.
E se você não a trabalhar, aí as pessoas notam que você não tá trabalhando ela nas turmas, mas como que você vai trabalhar às vezes né, eu te pergunto professor: "- bota setenta numa sala de aula pra dar um português, inglês, você acha que conseguiria"?
Mas e eles aceitariam que da educação física fosse ter português?
Com certeza não aceitariam, eu nunca vi até hoje isso. Já vi atenderem dois professores, mas em salas diferentes, corre aqui, vai pra lá e de lá vem pra cá, mas e ainda assim com muita contradição em fazer isso, eu acredito que não aceitariam não... A gente que diz amém, a gente leva, a gente colabora, a gente faz com que... Só que na verdade isso não se torna uma aula né professor, se torna uma coisa é... É... Um faz de contas, joga quem quer quem não quer não joga, e aquele aluno que já tem dificuldade jamais ele vai querer jogar referente aos outros que jogam melhor, o jogam que eu digo que participam da atividade, até de uma brincadeira, a principio assim digo jogos, jogos, o jogos que eu quero dizer é entre aspas né, a educação física em si não é só jogos né, mas mesmo uma brincadeira que ele não tem tanta coordenação, ele não vai querer fazer na frente daquele grupo e deu né. Então aquele aluno que tu tenta trabalhar e que na tua aula tu conscientisa os teus alunos pra não... Não tirar sarro, mas considera o colega pra tentar ajuda, ele vai sentar num cantinho e não vai querer participar porque tem outros colegas de outras turmas e muitas vezes ele se adapta numa turma, ele participa, bota um outro grupo junto ele não quer participar, e aí pra pode atender essa demanda você deixa de lado né porque não é que você é culpado, é que você acaba fazendo isso porque é uma necessidade pra tentar atender aquele que quer né.
Como tu se sente quando acontece isso?
A gente percebe assim que o teu trabalho caiu por terra né... É mesma coisa tu chegas à escola prepara o teu trabalho e ali naquele momento vira aquela bagunça né, bagunça que a gente não deixa acontecer porque tu estás ali controlando, mas cai por terra o trabalho que tu organizaste, ainda mais quando você não tem um material, assim em quantidade que você, e o espaço né, você vai fazer um trabalho três a três, dois a dois num espaço que não comporta daí também não tem nem condições, e aí o que é que você faz: você larga de mão o teu trabalho e faz o joguinho... O que é o joguinho?
O joguinho é a coisa mais prática né, é mais óbvio e na verdade faz com que professor, faz com que a gente também se acomoda, eu sinto que a gente acaba se acomodando, porque quando você tenta planejar e vai fazer uma coisa certa, vem aquele turbilhão de alunos e você pega, na outra aula você... De novo, e aí você acaba se acomodando e aí essa acomodação faz com que você vai se acostumando, se acostumando por quê? Uma que você já este também cansado... Eu hoje estou falando para o professor uma coisa que já... Eu tenho 31 anos já de escola né, mais estadual e mais particular que trabalhamos, então na minha própria idade, o tempo que eu estou, e ai a gente também vai deixando de lado, mesmo que tu se da por conta "poxa eu estou me acomodando", mas se é assim vamos tocar assim né, então eu ainda vejo e fico me questionando o pessoal novo que tá chegando e vem né, com toda aquela bagagem que quer né... Fazer acontecer e às vezes acontece à mesma coisa que acontece com a gente, você não consegue desenvolver o teu trabalho como gostaria né.

5) Me fale se você utiliza outras fontes de informação com meio de auxílio nas aulas de EFI? Quais?
Olha professor, agora com a, com a... Anos atrás quando eu comecei, na verdade a gente se baseava em alguns livros né... Mas hoje com a informática você adere a algumas pesquisas né, e o próprio andamento dos anos tu vais adquirindo, e tu vais adaptando as tuas aulas né, tu conhece tu só vai ficando de olho nas mudanças de regras, e o restante a gente tem como decoreba do tempo vivido nessa área né, independente disso eu sempre pratiquei atividade física, então isso ajuda. Uma coisa que eu sempre adorei era praticar todo tipo de esporte né, na educação física na faculdade,

chamava alguém eu era o primeiro a participar, só que eu gosto muito de qualquer atividade esportiva. Só que hoje eu me deparo muito com o aluno né, o aluno que pra você mover pra educação física tá difícil né, tá complicado pra fazer com que eles se motivem independente de se tu preparas uma aula legal, eles não... Não... Os pequenos que a gente trabalha também com as series iniciais, os pequenos, pra eles é diferente, tudo é alegria né, tudo é prazeroso porque eles não tão naquela onda ainda né da tecnologia, mas no momento em que eles amadurecem um pouquinho e vem que tem coisa bem mais atrativa muitas vezes, por isso que tá se tornando também bastante difícil o trabalho da própria educação física também né.
Eu te coloco a seguinte situação, eu quando eu venho para o ginásio e olho alguns jogos nos campeonatos, eu vejo aqueles meus ex-alunos de muitos anos atrás, eu vejo o que eles aprenderam na minha época, que a gente olhava um pouquinho torto pra eles e eles já sabiam o que tinham que fazer na quadra de voleibol, de futsal, principalmente no voleibol, e hoje você grita você mostra trezentas vezes e nada está acontecendo, então eu vejo assim, pela experiência que eu tive de muitos anos atrás, os alunos que eu tive e pela idade que eles têm eles estão muito melhores no voleibol que estes novos, recentes que estão aí. Os mais velhos que eu digo, que anos atrás, e eles estão mais velhos e são participativos e tão na ativa ainda, jogando o voleibol que aprenderam a 10, 12, 15 anos atrás ou mais e motivados ainda, e os de hoje muitas vezes você não consegue montar um time pra participar de alguma coisa, porque é na aula e depois em casa é aquilo que eu te coloquei antes... Ele tão amadurecendo muito cedo é... É... Este muito rápido o amadurecimento destes jovens né, rápido demais e aí eles acabam se envolvendo com outras coisas e acabam se esquecendo de outras atividades.

6) Qual a sua opinião sobre os recursos materiais da escola?
Olha professor pela escola que a gente tem algum tipo de material esta dentro da possibilidade, dentro do que a gente necessita na verdade, mas algum tipo de material que a gente necessita, porque a gente é uma escola onde tem bastante meninos, hã... Devido à questão de ser uma escola técnica agrícola, falando especificamente da escola onde você tá fazendo o teu trabalho, hã... Dificulta né, porque a gurizada gosta muito da atividade que é o futsal né, de voleibol né, só que a complicação com o material de futsal sempre é mais né, porque a gente os envolve durante as aulas, e, além disso, ele tem aqueles horários a tarde né, à tardinha depois do horário de aula que eles têm, e o ginásio, o ginásio que a gente procurou com a escola adaptar algumas coisas pra não estragar tanto as bolas, mas é uma dificuldade ela é uma quadra áspera que ela come, é uma parede que a bola bate e vai arrebentando, então à bola que num ginásio normal duraria dois, três meses ou mais, lá é questão de uma semana né, porque é muita gente jogando, e muita parede tomando bolada e... Então essa é uma dificuldade né.
Quais outros materiais poderiam ser disponibilizados?
Olha professor, a gente não teria muitos, porque na questão de basquete nós teríamos as cestas de basquete, mas como o ginásio é ocupado pra outras atividades e a questão de botar tabela, tira tabela então à gente acabou tirando a tabela do ginásio né e aí acabou não colocando mais, e aí têm umas duas, três bolas de basquete, mas a gente na verdade nem usa por questão de a tabela não estar lá, bola de handebol tem o suficiente, voleibol é mais, mas precário mesmo é o futsal, então às vezes tem que tá guerrilhando pra ti ter aquelas bolas, elas estouram muito fácil por causa da parede né.
Torna-se precário o material no caso do futsal, por que ele é muito jogado?
O futsal é bastante jogado, ele é bastante jogado na escola, como você tem observado as aulas também, hoje pra tirar o futsal da meninada são complicados, eles... Ele vem com as... Com aquilo já de joga o futsal, na tua própria comunidade né, onde nossa escola comporta meninos de vários municípios, tudo já vem com o futsal, tu vê pouco eles falarem que jogam vôlei nas comunidades deles, das escolas de onde eles vieram, a maioria gostava de futsal né, então eles já vem com aquela...
Outra coisa é pegar uma bola e começar a bater para o lado que você pode chutar pra aquele lado, é bem mais pratico do que ter um domínio de uma bola de voleibol, por isso que tem que entra com a questão, com a parte dos pré-educativos né, do voleibol, e um atleta de voleibol, um alunos de voleibol pra ele praticar mais ou menos você tem que ter pelo menos um ano dois anos ali com pré-educativos pra ele poder se motivar pra fazer um jogo de voleibol mais ou menos, porque ele não vai ter aquela motivação sabendo que ele não consegue da um saque, que ele não consegue cominar uma bola, fazer um passe né. Eu acredito que uma tanto não é trabalhada muito com estas questões porque ele envolve um trabalho mais de pré-educativos, e futsal já não envolve ele desde pequenininho já tá chutando uma bola, aí isso parece que já é uma coisa corriqueira né, que vem de casa, você não vê uma pai ou uma mãe jogando vôlei com os filhos em casa, você o pai e mãe até

com as meninas muitas vezes jogando futsal, ou com uma bola de futebol. Então isso também pesa bastante na nossa área.

7) Me conte a tua opinião sobe os eventos que a escola realiza?
Bom, a escola como ela tem um potencial muito grande, ela... Como referencia né, é eu vejo assim ó, eles tem vários projetos né, bastante projetos na área técnica né, que é uma coisa que eu não vou entrar em detalhes né porque são coisas que são projetos deles né e a gente não tem nem como fala porque são coisas que ele sabe né, mas a gente na verdade tem o que em participação na escola... Eu tenho um horário depois às aulas as cinco e meia que eu trabalho com os internos três vezes por semana né, onde a gente oferece a oportunidade de eles poderem praticar... O futebol de campo né, pista hã, futsal, o laço, eles tem laço na vaca parada, tiro que 48, temos o ctg lá que fica aberto, e também tem o material no ginásio que eles podem usufruir né.
E aí tem os campeonatos que saí à tardinha, que a gente organiza, eu faço parte né eu faço a arbitragem na Comandaí desde que eu me cheguei sempre arbitrei os jogos à tardinha, o futebol de campo, o futsal... O voleibol também já saiu uma vez, tem algumas participações dos times femininos também que é quando acontece sempre no horário de depois das aulas das cinco e meia às seis e meia né.
E a gincana na escola, a gincana nós já estamos este ano na 19ª se eu não estou enganado, se não me falha a memória que é uma gincana que é trabalhada a questão do meio ambiente junto com os outros professores no projeto do meio ambiente que é a reciclagem né, onde a escola recolhe litrões peti né e latas né, hããã... Para ser vendido arrecadado dinheiro pras turmas no caso, e também pra cuidar o meio ambiente, para o pessoal não jogar em rio né, pra conscientização né. E aí também a outra parte que o pessoal também sempre junto, que é a parte do material de higiene, de limpeza, junta na sua categoria pra colaborar com a escola, porque só o que o governo manda também não... Uma escola deste tamanho vai muita coisa, então toda essa parte que a gente faz depois no dia da gincana, toda essa parte recreativa, como agora teve no dia do estudante, mais atividades culturais né, mas a gente faz vários tipos de atividades e cada ano a gente vai mudando.
A questão da gincana a gente organiza com os colegas todos juntos né, mas no dia a questão da coordenação é comigo, mas os colegas sempre ficam ajudando e auxiliando na montagem das coisas ali, mas pra tocar a gincana em si... Em chamar turma, conversar com turma essas coisas cabe a mim, e os campeonatos também que o grêmio estudantil organiza junto com a sua coordenadora é depois eu que faço o restante, eu quem faço as arbitragens, a coordenação sabe? Cabe a mim esta função cabe a mim não, na verdade ninguém nunca me disse que eu teria que fazer, mas a gente foi fazendo e puxando, os colegas vão deixando, e às vezes eu quero deixar pra eles esta parte, mas eles preferem ficar nesta parte ali, mais burocrática, puxar material, montar as coisas e aí então eu que tenho que me vira com a galera... Com a conversa.
A escola participa em eventos fora dela, qual a cobrança em relação a essa participação?
Bom professor, assim a gente tem participado mais, efetivamente assim a questão do JERG's né, a cobrança sempre é bastante grande né, na verdade, eles... Sempre alegam né que se você tem horário de trabalho na escola a tarde né, e você tem um nível de alunos que vem de fora né, de vários municípios, então você pode montar equipes... Equipes bem competitivas. É então a direção sempre nos cobrou essa história né de sempre você ter bons resultados né, nunca deixou pra trás e às vezes a gente consegue resultados astronômicos né, em JERG's né e às vezes tu não é tão agraciado assim né, porque às vezes você não conquistava né... A gente levava uns puxões de orelha né.
E assim além de JERG's a gente participa de Olimpíada Estudantil, Guri bom de Bola né, cada ano que surge alguma coisa a gente está tentando participar né. Eu sei pela minha colega coordenadora do grêmio que às vezes eles iam pra fora participar, muitas vezes em outras escolas de outras cidades, que são alunos oriundos destas cidades. Só que com o passar do tempo ficou complicado, não com a nossa escola, mas houve desavenças entre outras escolas e a direção achou melhor não participar destas atividades.
Tu entendes que nas aulas de educação física é espaço pra preparação para estes eventos?
A direção assim ela é, ela é conhecedora e bem compreensiva, e a gente tem colocado... Há muitos anos atrás era cobrada essa questão, em outras escolas que eu trabalhei de que você tinha que ter resultados só com a aula, mas só que quando você monta uma equipe pra participar de algo fora, você na monta só com alunos da mesma turma, você acaba montando juntando alguns alunos de uma turma ou de outra, até pode causa da idade né.
Então na verdade você não pode fazer um treinamento na aula porque você não tem todos os componentes, você pode juntar, mas ai pra juntar eles tem que ser em um horário fora de aula porque aí não tem como tu fazer mais. Então na escola onde eu atuo hoje, que é a escola Comandaí que o

professor vem observando, neste sentido não ela vem cobrando cada vez mais a saúde né, mais pratica e por ter um horário que eles podem treinar à tarde, depois do horário das aulas, eles cobram nisso nesse sentido nesses resultados né.

8) Como você vê a valorização da escola com relação às aulas de EFI?
É... Eu acho assim professor são duas situações, a escola ela, ela tenta fazer com que você tenha o espaço só teu pra fazer uma aula bem desenvolvida, mas como a gente hoje vive hã... Trabalhando em varias escolas digo... O financeiro faz com que você tenha que correr de uma ponta pra outra... Se você fosse valorizado financeiramente você não teia que ficar correndo de escola em escola pra ganhar um pouquinho melhor, então muitas vezes os nossos horários batem, de você está numa escola e na outra e a coordenação que organiza ali o horário faz com que você tenha aula no mesmo horário que muitas vezes um colega teu tem, e... Na verdade não é culpa de quem organiza o horário da escola, é o tempo que você tem disponível né, então isso também a escola não tem culpa de fazer um trabalho assim. Então que vejo que a escola sofre também por você não poder se disponibilizar só pra aquela escola.
Mas tu sente valorização das aulas de educação física por parte da direção da escola?
Olha, pelas, pelas direções que estão... Assim no momento eles sempre consideraram assim umas das aulas importantes né, com essa cobrança de que você tenha que fazer com que eles pratiquem a educação física... Às vezes cobrando o uniforme porque às vezes a direção passa e vê aluno sem uniforme eles questionam o porquê eles estão sem uniforme, se não sabem que tem educação física, e como é que se vai praticar né. Então um tanto disso eles estão conscientes porque nas reuniões de inicio de ano a gente sempre coloca né, e cada inicio de ano eles (direção) nos colocam que tem que cobrar bastante, cobrar cada vez mais, porque a própria direção hoje ela sente que talvez o aluno não só na educação física, mas em todas as disciplinas ele tá passando... Devido a se envolver com celulares e essa tecnologia que eles trazem pra escola, que muitas vezes pra eles, adolescente, é mais prazeroso o que dá a impressão.

Bloco C: A seleção dos conteúdos.
9) Descreva como você seleciona os conteúdos para serem trabalhados em EFI?
Olha professor, a gente mais ou menos seleciona conforme o espaço que a escola tem né e daquela rotina que às vezes você vem trazendo na bagagem mais ou menos né. E aquilo que tu conhece dos alunos que de um ano pro outro, aquilo que mais... Na verdade gostam.
Então a gente barra às vezes com eles de oferecer algo diferente, de repente à gente peca por isso... Eu pelo menos, eu sinto... Muitas vezes a gente peca de não oferecer algo diferente, mas ai quando você se dá por conta você tem só aquele tipo de espaço e não que naquele espaço você não possa fazer outras coisas né. Mas você se depara com aquele cotidiano que eles vêm... Oriundos do fundamental... Das series iniciais que... Brincar não é mais, é jogar, é jogar, é jogar... Jogar futebol e jogar futebol. Porque é uma coisa... Então eu vejo assim ó professor, com esse comodismo que a gente tá a gente faz também com que desenvolva só aquelas atividades que eles mais gostam né.
Então eu procuro organizar os meus planos com aquilo que... Não adianta eu trazer algo novo. Porque às vezes nem estando nos meus planos, no meu planejamento na, na... Minha base aí que eu tenho, eu vou... Eu aplico pra eles pra vê o que vai acontecer e acaba... Às vezes de teste a gente não tem resultado nenhum.
Há, enquanto escola a realização de um planejamento coletivo?
Olha muitas vezes a vente até tentou, pra dizer assim vamos planejar, vamos planejar e às vezes a gente acaba adiando de um dia pro outro e às vezes quando é pra sentar mesmo as coisas acabam não acontecendo, e isso é uma conversa que se vem há muito tempo, é sempre vamos fazer, vamos trabalhar todos as mesmas coisas no primeiro ano, no segundo ano no primeiro trimestre, no segundo trimestre... E quando vê a coisa não é aquilo né. Então é uma dificuldade que se tem, em sentar, para e fazer. A escola proporciona, mas muitas vezes é em um horário em que um professor pode outro não pode e acaba não saindo.

10) Me descreva quais conteúdos (saberes) que você selecionou para serem desenvolvidos neste ano letivo?
Bom, hã... A escola onde eu estou atuando né... Eu coloquei como conteúdo a parte do futsal né, a parte handebol, a parte do voleibol e um pouco de atletismo no caso, o atletismo e a parte do futebol de campo, que a escola nos oferece um campo também né, só que é como eu te coloquei, tem turmas muitas vezes que você não consegue levar para o campo porque são menores, tem umas que são... De meninos praticamente, que são técnicos aí tu joga mais futebol de campo né, e isso que bate com algumas outras turmas né e aí acaba um grupo ficando no lugar, e quando não é tão quente

né, porque no verão tu levar para o campo já fica difícil né, até nem é permitido de levar né, mas às vezes. Mas é nessas áreas aí além dos exercícios físicos né.

11) Você acha que seria possível a inserção de novos conteúdos nas aulas de EFI?
Com certeza... Com certeza, eu hoje vejo que assim, tem varias atividades que você pode fazer só que às vezes você barra sempre no aluno né, na questão de não querer muitas vezes fazer né. Tem aqueles que adoram a atividade física e estão prontos pra tudo né, se você convidar ele pra jogar pedra, ele vai jogar pedra, e têm aqueles que você pode ofertar tudo o que você quiser e ele só quer lancha, então essa é uma grande dificuldade. Eu sei por que eu, eu te coloco professor Samuel, porque eu já vivi uma experiência muito grande na vida e... E como antes você que foi meu ex-aluno, a diferença que você mesmo deve ter percebido, onde todo mundo participava e... Hoje são aqueles que gostam realmente. Tem aqueles que tão se arrastando, que tão cansados naquele dia, mas eles tão lá jogando e tem aqueles que pra eles nada serve né, é só um copo de Coca-Cola e um telefone.
Tu achas que o gosto pelo futsal dificulta inserir novos conteúdos?
Sim, é... Eu acho que ele já vem focado com isso devido à praticidade né, pra você jogar um basquete com eles você teria que ter uma cesta em casa pra começar a praticar aí eles viria com essa mentalidade né, “ah... e adoro basquete”, se não é na escola tu não oferta né. Então... Haãã o futsal eles pegam uma bolinha ali e tão jogando né, na terra, na grama não interessa onde, então que é que eu te digo, é bastante... Eles são resistentes a você mudar, se você questionar uma aluna, por exemplo, o que ela quer fazer, o que ela gostaria de praticar hoje de... De... Em casa... Que é aquilo que ela gosta de fazer né, que vem oriunda dos campinhos da sua infância, é aquilo ali né. Quem sabe por falta de oportunidades, quem sabe num centro maior eles tenham a oportunidade de praticar, porque tem essa oferta né... De... De outras atividades, de outras modalidades né. Tem aquele menininho que gosta basta de skate né, por exemplo... Se você pegar aqui em Guarani não tem nem espaço pra fazer isso, então não... Não... Numa escola maior num grande centro de repente ele teria uma pista de skate na escola né.

12) O que você acha que poderias melhorar a tua prática docente em aulas de EFI?
Olha professor eu já coloquei pra ti umas quantas vezes fora do... Desta proposta que tu está me falando agora, e eu não sei se pela própria idade que a gente vai pegando, pelo tempo de trabalho, pelo estresse físico do nosso dia a dia de hoje que... Esses dias eu comentava em casa a gente não tem tempo pra sentar mais pra conversa entre família, pra sair... Um tempo atrás, não muito tempo atrás à gente tinha horário, no sábado a gente podia ficar até mais tarde dormindo que poderia descasar, até fazer uma caminhada fora da tua aula, hoje você trabalha até meio dia em casa e a tarde você continua trabalhando e no domingo você já tá envolvido também... Então isso tá tão corrido que a gente não tá se dando por conta... E no passar deste ano a gente vai se acomodando também, e vai dizendo falta tantos anos pra me aposentar... Falta tão pouquinho... Acho que eu não quero mais nada, tentando não transparecer para o aluno, eu procuro não transparecer, eu jogo junto, eu participo junto só que parece que pra trazer algo novo também eu não estou tão motivado hoje em dia né.
Porque eu vejo no meu aluno né professor, eu hoje eu estou com 50 anos de idade vejo aquele meu aluno com 14, 15 anos de idade e que tá se arrastando, um jovem cheio de vida, e eu com 50 anos de idade jogando um futebol, um voleibol, sempre a mil, estando com dor de cabeça ou não eu estou ali fazendo de conta que estou bem, e eles por qualquer coisinha que dói já não querem fazer nada, e a gente nunca para e isso eu coloco muito pra eles e às vezes tu fala: “- vocês não imaginam a dor de cabeça que o professor tá hoje, cansado mentalmente...” né, mas eu não deixo transparecer, eu sempre estou rindo, estou brincando né, e da vontade de parar, mas hoje tu vai desistir da tua carreira agora que falta tão pouco pra se aposentar, de descansar, então às vezes isso faz que dê um comodismo, há um comodismo e tu vais para? Vai largar tudo com 50 anos? Trinta anos de carreira e largar tudo o que você já trabalhou? Não. Você tem que continuar firme, mas quem sabe essa é uma própria resistência que a gente trás de não criar alguma coisa nova porque o comodismo agora no fim, nos últimos dois, três anos se tornou... Bom, o aluno acha bom porque ele já não quer fazer muita coisa, faz o gosto dele, a gente já não procura puxar muito né, porque já tá cansado e o aluno ele adora isso aí, mas eu sempre procuro trabalhar com aqueles que querem, eu não deixo mal aqueles que querem né, puxo aqueles que não querem e aqueles que não querem nada mesmo às vezes a gente acaba... Eu não posso deixar de tratar trinta bem pra me preocupar com dois lá, três que não querem fazer nada.
Às vezes, agora no final do ano, no terceiro trimestre eu tenho cobrado trabalho, eu procuro cobrar trabalhos né, questão de descreverem a aula muitas vezes, mas isso é coisa que eu tenho pra mim não deixar sem cobrar. Os trabalhos são pra estes grupos que não realizam e também te digo mais

professor, quem sabe talvez seja um erro meu porque esse trabalho quem sabe muitas vezes não vai leva a nada pra eles... Ele vai hoje mesmo que tu o mandares fazer escrito a punho, ele vai tirar de algum lugar da internet e ele vai descrever aquilo, você pode pedir de varias formas, mas pra ele não vai mudar muita coisa né. Mas é importante você cobrar, pra mostrar perante aos outros que eles tão fazendo alguma coisa, senão você desestimula, desmotivam cada vez mais os outros. Então quem sabe aí é o erro da gente, aí é o detalhe, eu sou muito sincero em te dizer... Não adianta eu falar aqui coisas que eu tenha que inventar, não eu é bem realista, e você me conheceu há muitos anos atrás, o trabalho que eu realizava que a gente desenvolvia, mas também como eu conheci vocês e depois de vocês, estas gerações que tu pegavas assim, tu queres fazer a gente ia, queriam aprender, eles buscavam modificar, pra melhora o toque, melhora a manchete, melhora o saque... E hoje eles acham engraçado todo erro que eles cometem, eles riem e você diz é de chorar e eles acham a maior graça. E eles despertam, mas despertam quase no final quando já estão saindo da escola e eles se dão por conta "porque que nós não fazíamos isso antes"? E eu pergunto: - e por que é que vocês não ouviam o professor?

Esse trabalho né professor, ele é realizado de segunda a quinta das cinco e meia às seis e meia, que é o horário que eles têm pra ir para o banho, pra janta e depois os estudos. Este é um trabalho que nós tratamos com oficina né, oficinas hã de atividades, porque na Comandaí nós temos o espaço do ginásio onde eles podem praticar um vôlei, o futebol e tem o espaço onde tem o 48 e podem jogar bocha, e tem laço eles têm laço, tem uma pista de atletismo onde eles podem correr e jogar um futebol de campo, então nesse horário das cinco e meia as seis e meias eu sô responsável em ofertar o material e na época de JERG's mais próxima a gente faz as equipes pra treinamento né, dá uma selecionada né, convida os que não são internos, porque este horário é somente pra internos, pra envolver eles, porque são duzentos internos na escola e você tem que os envolve com atividade e não fica vagando por lá, e é pra todas as series do internato não é uma coisa especifica só pra um grupo x, a gente tenta organizar um grupo x, quando tem que treinar pra participar de eventos né os JERG's e outros campeonatos e quando começa os campeonatos da escola aí só sai jogos das equipes que estão participando, mas aí é aberto pros alunos que não são internos né, os que são sócios do grêmio estudantil, tem que ter a carteirinha de sócio pra participar, isso é uma norma adotada, não sei se é um regimento do próprio grêmio. Eu simplesmente desenvolvo as arbitragens, não me envolvo com controle de pontuações, cartão nada eu só arbitro...

Bloco D: Considerações finais.

13) Neste espaço você podes comentar algo que possa ter se passado, ou aprofundar em algo que falamos, ou ainda, falar o que você quiser.

Olha professor, eu vejo assim ó que fala r da educação hoje é complicado né... É... É... Do jeito que tá assim ó, você analisando... Você educar, educar e educar, hããã eu acho que uma das coisas que mais educa é a própria educação física. A educação física faz com que você tenha o teu aluno na tua mão e que ele pode fora aí está fazendo besteira, se ele tá praticando atividades físicas, ele tem regras e ele cumpre essas regras, e essas regras servem pra ele e no dia a dia dele. Porque tu vês uma grande diferença no aluno que ele é ativo na parte esportiva, ele é ativo nas outras áreas, ele é ativo na comunidade, na sua cidade, ele é educadíssimo, ele te respeita, tu não precisa pedir duas vezes né. Então eu acho assim que a educação física hoje, quem sabe eu esteja contrariando um monte de professores, mas a educação física é a base, porque hoje você geralmente oferta o que o aluno gosta, mas pra aqueles que gostam, mas aqueles que não gostam da educação física quem sabe vão gostar de outras coisas que muitas vezes nem vai servir pra vida dele.

E assim professor, eu entendo que a escola em que você trabalhou agora, que realizou as tuas observações, ela é uma escola que ela tenta acertar o que dá o que é possível né, então às vezes a gente não consegue né, fazer o que a escola almeja, mas graças a deus sempre tiveram satisfeitos com o trabalho da gente.

E acho que ter você na nossa escola lá junto... Observando as nossas aulas, estando com a gente trocando ideias, tu não foi lá pra fiscalizar, tu foi lá pra trocar ideia, trocar opinião, sugestões, muitas vezes a gente batendo um papo de situações que aconteciam na aula né, eu acho que foi maravilhoso, somou pra vida da gente, motivou também como eu te coloquei... Hã, às vezes a gente esteja errado em dizer que estamos quase pendurando a chuteira nesse sentido, hã... Nesse sentido eu não almejo assim, depois que me aposentar eu vou continuar porque aquilo ali me satisfaz, me satisfaz... Eu vou quere continuar praticando atividade esportiva, mas não vou querer ficar enchendo um lugar que ó, aqui já deu. Tem que vir essas pessoas novas com, cheias de ideias e motivações pra tocar o barco né, porque tem pessoas que vem se arrastando e já venceram a etapa delas de aposentadoria e elas querem permanecer, e a gente tá lutando pra chegar ao final de cabeça erguida

e deixar o lugar pros outros, só não se larga muitas vezes antes professor, porque tu tens que chegar ao final da tua etapa né. Foi muito importante esse momentos que a gente teve aí, e pela amizade que a gente tem e vai continuar tendo, as trocas de ideias, eu nunca vi você dizendo que, pô, mas aquilo tá errado ou assim ou assado, sempre trocamos ideias juntos né, e somou bastante né, os próprios alunos te conhecerem já pelo trabalho que tu realiza então se tornou um circulo de amizade bem importante, eu só tenho a agradecer.

APÊNDICE 11: DOCUMENTO ANALISADOS

Nº documento	Descrição
01	Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).
02	Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo (BRASIL, 1998).
03	Padrão Referencial do Currículo: 1ª versão – Documento Introdutório (RIO GRANDE DO SUL, 1998a).
03	Padrão Referencial do Currículo: 1ª versão – (RIO GRANDE DO SUL, 1998b).
04	Bases Legais. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 1999a).
05	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 1999b).
06	Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006).
07	Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (RIO GRANDE DO SUL, 2009a).
08	Lições do Rio Grande – Caderno do Professor (RIO GRANDE DO SUL, 2009b).
09	Lições do Rio Grande – Caderno do Aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2009c).
10	Regimento Escolar do Ensino Médio Politécnico.
11	Plano Integrado da Escola 2013-2015.
12	Planos de Estudo de Educação Física do Ensino Fundamental (2015).
13	Planos de Estudo de Educação Física do Ensino Médio Técnico e Politécnico (2015).
14	Plano de Trabalho dos Professores de Educação Física.