



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL-UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CESAR AMARAL DE SOUZA LEITE

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALÉM DO ESPORTE:
SISTEMATIZAÇÕES DE UMA PESQUISA-AÇÃO

ERECHIM/RS
2024

CESAR AMARAL DE SOUZA LEITE

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALÉM DO ESPORTE:
SISTEMATIZAÇÕES DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara

ERECHIM/RS

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Leite, Cesar Amaral de Souza

O Currículo da Educação Física Escolar para além do
Esporte: Sistematizações de uma Pesquisa-Ação / Cesar
Amaral de Souza Leite. -- 2024.

139 f.

Orientador: Doutor Ivan Carlos Bagnara

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

1. Educação Física Escolar. 2. Cultura Corporal de
Movimento. 3. Currículo da Educação Física Escolar. 4.
Pesquisa-Ação. I. Bagnara, Ivan Carlos, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CESAR AMARAL DE SOUZA LEITE

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA ALÉM DO
ESPORTE: SISTEMATIZAÇÕES DE UMA PESQUISA-AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 15/07/2024.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

IVAN CARLOS BAGNARA

Data: 15/08/2024 15:22:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara – UFFS
Orientador



Documento assinado digitalmente

ROBSON MACHADO BORGES

Data: 16/08/2024 14:49:57-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Robson Machado Borges– UNIJUÍ



Documento assinado digitalmente

LIDIANE LIMANA PUIATI PAGLIARIN

Data: 16/08/2024 16:35:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Lidiane Limana Puiati Pagliarin– UFFS
Avaliador

Dedico aos meus pais Srs. Amado Leite e Izaura
Amaral de Souza (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade concedida em realizar um sonho, de avançar nos estudos em nível de mestrado, algo que parecia tão distante, difícil e longínquo no horizonte. Por nunca perder a fé de que um dia chegaria até aqui.

A minha esposa e meus filhos que acreditaram na “loucura” do pai na busca pelo conhecimento a mais de 2.000 quilômetros de distância da residência, sendo que tiveram força e perseverança para superar a saudade de quem não estava ali presente no dia a dia. Podem ter certeza de que o pai fez valer a ausência, esforçando-se a cada matéria, a cada tarefa apresentada. Gratidão por tudo! Amo vocês! Vocês são as peças-chave deste trabalho!

Aos colegas de mestrado! As 23 pessoas mais incríveis que compartilhei conhecimentos, vivências, experiências. Pessoas de bravura, luta e, sobretudo, amor pelo que fazem pela educação onde atuam. Humanos de corações abertos que receberam um forasteiro distante com um belo chimarrão e um grande abraço nos momentos de saudades de casa.

Ao meu orientador, Prof. Ivan Carlos Bagnara, pessoa com um conhecimento incrível, o qual me acolheu, me abraçou, iluminando o caminho do estudo, sendo que por 17 anos fiquei longe dos bancos universitários. Soube ter paciência, discernimento e firmeza, ajudando com material, nas conversas e nos infinitos áudios os quais precisou mandar. Gratidão por acreditar em mim e neste trabalho! És a minha referência!

Aos Professores Robson Machado Borges e Lidianne Limana Puiati Pagliarin, integrantes da banca examinadora, os quais fizeram apontamentos consistentes para que este trabalho ficasse mais encorpado e firme no seu propósito. Excelentes professores, que contribuíram sobremaneira, para esta pesquisa tivesse êxito.

Aos professores do PPGPE, pessoas que para além de doutores que são, representam pessoas incríveis que se doam a todos nós, alunos, com uma sutileza no tratamento humano e fraterno. Gratidão pelo aprendizado e, sobretudo, pelo convívio do curso.

A Secretaria de Educação do meu município, que viabilizou a licença para estudos, acreditando no potencial que esse professor, pesquisador, pode ajudar no desenvolvimento da educação para o município.

Aos professores que participaram do estudo, contribuindo para a pesquisa com êxito. A todos que de alguma maneira contribuíram para que eu pudesse estudar e ajudaram minha família quando estive fora nesses momentos de estudos. A todas as mensagens de incentivo e ajuda! Só tenho a dizer muito obrigado!

Seja você quem for, seja qual for a posição social que você tenha na vida,
a mais alta ou a mais baixa, tenha sempre como meta muita força,
muita determinação e sempre faça tudo com muito amor e com muita fé em Deus,
que um dia você chega lá. De alguma maneira você chega lá.

Ayrton Senna

RESUMO

A presente pesquisa possui como mote problematizar a cultura corporal de movimento (CCM) como elemento central da Educação Física (EF) escolar, para além do esporte. Apresenta como objetivo analisar o processo de uma pesquisa ação para a elaboração de uma proposta curricular de Educação Física (EF) para o 5º ano do ensino fundamental, englobando os diversos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com a utilização do diário de campo, aplicação de um questionário e o desenvolvimento de encontros programados com sete professores de EF. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que, no contexto pesquisado, os professores seguem um viés de trabalho tecnicista e esportivista, em grande medida, decorrentes de sua formação inicial ter sido desenvolvida nessa direção; há ausência de momentos de estudos/formação continuada, que problematize a EF escolar e que aborde os documentos legais (BNCC, DRC/MT, material pedagógico do município) e a literatura da área de viés crítico; as influências externas à escola e à EF escolar determinam o que acontece e o que não acontece na prática pedagógica dos professores (Jogos Escolares, Campeonatos Municipais); e que não são realizados planejamentos coletivos que atendam às necessidades dos professores, contemplando a CCM. Concluiu-se com o estudo que as aulas de EF visam à prática pela prática, sofrendo influências externas no andamento das aulas sem contextualizar a CCM como ponto de tensionamento pedagógico, sendo que, neste sentido, os professores de EF necessitam uma formação continuada com foco específico nos marcos legais e na literatura da área para que possam melhorar as aulas ministradas. A partir disso, a CCM poderá fazer-se presente nos planejamentos escolares, bem como no dia a dia dos alunos, sendo protagonista na ação de promover uma EF escolar de qualidade com foco no aprendizado e busca por conhecimentos que possam ampliar a visão dos docentes. Por fim, a pesquisa apresenta um produto final, que se constitui em uma sistematização curricular/projeto curricular para o 5º ano do Ensino Fundamental, centrado na CCM, considerando as características do contexto educacional em que a pesquisa foi desenvolvida.

Palavras-chave: Currículo da Educação Física; Ensino Fundamental; Ensino de Educação Física.

ABSTRACT

This research aims to problematize the body movement culture (CCM) as a central element of Physical Education (PE) in schools, beyond sports. Its objective is to analyze the action research process to develop a Physical Education (PE) curriculum proposal for the 5th grade of elementary school, encompassing the various contents of the Body Movement Culture. The methodology used was action research, with the use of a field diary, the application of a questionnaire, and the development of scheduled meetings with seven PE teachers. Data analysis was performed through content analysis. The results indicated that in the context studied, teachers follow a technical and sports-oriented work bias, largely due to their initial training having been developed in this direction; there is a lack of study/continued training moments that problematize school PE and that address legal documents (BNCC, DRC/MT, municipal teaching material) and literature in the area with a critical bias; External influences on the school and school PE determine what happens and what does not happen in teachers' pedagogical practice (School Games, Municipal Championships); and that collective planning that meets teachers' needs, including CCM, is not carried out. The study concluded that PE classes aim at practice for practice's sake, suffering external influences on the progress of courses without contextualizing CCM as a point of pedagogical tension, and in this sense, PE teachers need ongoing training with a specific focus on legal frameworks and literature in the area so that they can improve the classes taught. From this, CCM can be present in school planning, as well as in students' daily lives, being a protagonist in promoting quality school PE with a focus on learning and the search for knowledge that can broaden teachers' vision. Finally, the research presents a final product, which consists of a curricular systematization/curricular project for the 5th year of Elementary School, centered on CCM, considering the characteristics of the educational context in which the research was developed.

Keywords: Physical Education Curriculum; Elementary school; Physical Education Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo de trabalhos acadêmicos que resultaram da busca inicial	51
Quadro 2 - Grupo de professores que participou da pesquisa ação	63
Quadro 3 - Quantitativo de aulas por ano, em cada unidade temática	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCM	Cultura Corporal de Movimento
DRC-MT	Documento de Referência Curricular do Mato Grosso
EF	Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
MPE	Mestrado Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO.....	18
2.1	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	18
2.2	PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?	24
2.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS MARCOS LEGAIS.....	27
2.4	O CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	32
2.4.1	O lugar do esporte na Educação Física: o contexto do estudo	40
2.5	FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ALTERNATIVA PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
2.5.1	Abandono docente na Educação Física Escolar	47
2.5.2	Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação Física Escolar	49
2.6	EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DE TRABALHOS ACADÊMICOS.....	51
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	A PESQUISA.....	58
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.3	PRODUÇÃO DOS DADOS.....	64
3.4	ASPECTOS ÉTICOS.....	67
3.5	ANÁLISE DE DADOS.....	68
3.6	PRODUTO FINAL	70
4	O MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: ENFRENTAMENTOS, ANÁLISES E PROPOSIÇÕES.....	72
4.1	PRIMEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: IMPRESSÕES INICIAIS E A MOBILIZAÇÃO DO GRUPO	73
4.2	SEGUNDO MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: O ESTUDO DOS MARCOS LEGAIS.....	82
4.2.1	Os demais marcos legais	87
4.3	TERCEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: A ELABORAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	106

APÊNDICE A.....	115
APÊNDICE B.....	116

1 INTRODUÇÃO

Desde o início deste século (2006), após a conclusão da graduação em nível de Licenciatura em Educação Física (EF), tenho¹ trabalhado como professor de EF, tanto em escolas públicas quanto particulares. Durante todo esse período, tem chamado a atenção a forma como o fenômeno esportivo é tratado nas aulas de EF. Desde o 1º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio, o enfoque dado na parte esportiva no componente curricular de EF é grande. Não é difícil achar escolas que trabalham exclusivamente com os quatro esportes de quadra (vôleibol, basquetebol, handebol e futsal/futebol), deixando de ensinar, na EF, os demais conteúdos da Cultura Corporal de Movimento (CCM). Em alguns casos que presenciei, a situação mostrou-se ainda mais restrita, pois apenas o futsal/futebol era trabalhado durante as aulas de EF.

O cenário descrito, por causar incômodo pessoal, conduziu à busca por aprofundar a formação acadêmica, inclusive por perceber as dificuldades particulares em propor um currículo para a EF escolar mais alargado e centrado na produção de conhecimentos sobre o vasto universo da CCM. Dessa forma, busquei, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, o desenvolvimento do presente estudo, que está vinculado à Linha 1, Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, o qual se espera poder contribuir com esse enfrentamento.

Em boa medida, o escopo anteriormente apresentado retrata o contexto histórico² da EF ao longo de várias décadas no Brasil, vinculado fundamentalmente à prática esportivista (não apenas isso, pois as perspectivas médico-biológica, competitivista, recreativa etc., centradas na “prática pela prática”, concebendo a EF como uma atividade escolar, também estiveram e ainda estão muito presentes no contexto escolar), fenômeno que já foi identificado e referido por diversos autores e obras (Coletivo de autores, 1992; Neira; Nunes, 2009; González; Fraga, 2012; Betti, 2013, Bracht *et al.*, 2014; Kunz, 2014; Bracht, 2019; Bagnara; Fensterseifer, 2019; dentre outros). Assim sendo, é preciso avançar com o debate e propor alternativas que possam contribuir com os professores que atuam no chão da escola, preferencialmente, colocando-os como protagonistas nesse processo instituinte.

¹ A primeira pessoa do singular (eu) é adotada nos trechos da dissertação que se referem às experiências pessoais e profissionais do pesquisador, descrição de sua formação, história de vida.

² No referencial teórico, essa perspectiva será explicitada de maneira mais detalhada.

A partir da década de 1980 do século passado, esse prisma de atividade escolar da EF começou a ser severamente questionado, principalmente, pelos integrantes do nominado “movimento renovador” da EF brasileira (MREF). O MREF, conforme explicam Bagnara e Fensterseifer (2019), foi o grande responsável pela guinada ocorrida na forma de pensar a área da EF, promovendo uma espécie de virada cultural. A discussão central do MREF e, consequentemente, da virada cultural ancorava-se no pressuposto de que o movimento corporal não poderia mais ser compreendido apenas como algo mecânico, técnico ou outra forma reducionista de ver o corpo, uma vez que o corpo em movimento expressa uma série de possibilidades e significados de determinado contexto histórico-social.

Desse modo, a partir dos “ganhos” teóricos promovidos pela virada cultural, a EF escolar deveria focar não somente no ensino do esporte com um fim em si mesmo, mas considerar o ensino da CCM e os elementos vinculados a ela numa perspectiva social, passando da condição de atividade escolar para componente curricular, tematizando, no currículo escolar, o universo da CCM. Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 – (Brasil, 1996), a EF ganhou força como componente curricular obrigatório, fazendo com que sua presença fosse garantida em todas as escolas, porém, apesar da garantia em Lei, a EF ainda carecia de orientações e diretrizes curriculares. Dessa forma, muitos professores ministravam os conteúdos de acordo com o seu gosto pessoal ou o dos estudantes, visando, em muitos casos, à preparação de equipes escolares para participar de competições municipais, estaduais e federais. Ao fazer essa opção “educacional”, outras possibilidades educativas eram deixadas de lado arbitrariamente. Pode-se dizer que essa problemática possui relação com o decreto 69.450, de 01 de novembro de 1971, que ainda vigorava e que atribuía à EF uma perspectiva de atividade escolar.

Mais recentemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC³ – (Brasil, 2017), que se constitui em um documento normativo, pode-se dizer que a EF “ganhou um norte”, visto que o documento apresenta possibilidades de trabalho desde o 1º Ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Esse documento contempla a CCM como conteúdo de especificidade da EF, ampliando as possibilidades de trabalho desde a infância até a juventude, tendo, bem ou mal, uma proposta de sequência e organização interna para o componente curricular. De posse da BNCC, boa parte das Secretarias de Educação elaborou as suas Diretrizes e Referenciais Curriculares. Nessa direção, teoricamente, cada município e escola deveriam ajustar o seu currículo de forma a contemplar unidades temáticas, objetos do conhecimento e

³ Uma análise crítica acerca da BNCC será elaborada mais adiante, no referencial teórico.

habilidades que pautariam o trabalho pedagógico dos professores em cada componente curricular e, nesse caso, especificamente, na EF escolar.

No entanto, após a publicação da BNCC (Brasil, 2017), várias situações ocorreram e o documento, alvo de severas críticas, desde o seu conteúdo até a sua forma de elaboração, parece ainda não ter sido considerado de maneira significativa por boa parte dos professores de EF. Há hipóteses para essa manutenção do *status quo* do componente curricular, que serão melhor explicitadas no decorrer desta dissertação, dentre as quais podem ser destacadas a frágil preparação por parte das Secretarias Municipais de Educação para a implementação da BNCC nas escolas, poucos estudos aprofundados sobre esse documento e sua adaptação/implementação dentro dos currículos/planejamento de cada escola/professor e a não realização de formações continuadas densas, com foco específico nas mudanças que seriam necessárias na prática pedagógica dos professores.

Com base nos argumentos apresentados, a problemática central da pesquisa reside nos seguintes questionamentos: Quais são os principais elementos que emergem durante o processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação que possui, como horizonte, propor uma sistematização curricular que contemple o universo da CCM? De que forma os problemas e os entraves levantados no decorrer da pesquisa-ação podem ser pensados e tensionados para qualificar o projeto curricular proposto?

A perspectiva apresentada é particularmente importante, uma vez que é preciso pensar na elaboração de um currículo escolar que oportunize a realização de um processo formativo amplo, conectado com as realidades escolares e que tenha, como mote, o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes acerca da CCM. O universo da CCM é consideravelmente amplo, constituído pelas brincadeiras e jogos, ginásticas, esportes, danças, lutas, práticas corporais de aventura etc., não ficando restrito apenas ao esporte⁴ (Bracht, 2019; Bagnara; Fensterseifer, 2019; Brasil, 2017; González; Fraga, 2012; dentre outros).

Tendo as considerações descritas até esse ponto como pano de fundo, esta dissertação possui como objetivo geral explicitar os enfrentamentos realizados durante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação para a elaboração de uma proposta curricular de Educação Física (EF) para o 5º ano do ensino fundamental, englobando os diversos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento. Além desse objetivo geral, esse movimento de pesquisa possui como objetivo específico elaborar um produto educacional na forma de sistematização curricular/projeto

⁴ Bagnara (2017) afirma que muito mais preocupante do que somente tratar de esportes nas aulas de EF, é pensar na forma como o esporte é tratado. Para o autor, se o esporte ou tantos outros conteúdos da especificidade da EF escolar forem tratados de forma reducionista, podem fortalecer a alienação dos estudantes nas aulas de EF.

curricular para o 5º Ano do Ensino Fundamental, que contemple o universo da CCM, considerando as características do contexto educacional do município em que esta pesquisa foi realizada.

Com esses pressupostos definidos, para dar conta dos objetivos apresentados, além da introdução, este trabalho está organizado em mais quatro capítulos principais, a saber: a) o referencial teórico, que aborda temas vinculados à mudança de perspectiva da EF, que passou de atividade escolar para componente curricular, discussões relacionadas às responsabilidades sociais da escola e da EF e os pressupostos teóricos relacionados ao currículo e sua dinâmica escolar; e b) a metodologia da pesquisa, que explicita o tipo de pesquisa e o contexto de sua realização, os participantes, os instrumentos para produção de dados, os aspectos éticos, o método de análise dos dados e a proposta de produto educacional; c) a análise e discussão dos dados produzidos ao longo da pesquisa; e, por fim, d) considerações finais, que apresentam uma espécie de síntese dos enfrentamentos realizados.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO

Este capítulo teórico possui como propósito apresentar os conceitos básicos e fundamentais para a compreensão da pesquisa aqui desenvolvida. Desse modo, entende-se como fundamental explicitar a concepção de EF escolar no contexto deste trabalho, quais são os seus fundamentos, seu objeto de conhecimento, as premissas que constituem o currículo escolar, as suas possibilidades didático-pedagógicas. Trilhar esse percurso teórico é deveras importante, principalmente, para demarcar o recorte teórico-conceitual da pesquisa, bem como apresentar o pano de fundo e o fio condutor do estudo.

Desse modo, ao longo deste capítulo, serão tematizados diversos assuntos, que abrangem desde aspectos histórico-contextuais da EF escolar, a responsabilidade educacional da EF, a premissa da proposição curricular, incluindo o debate acerca dos marcos legais, da formação continuada de professores e da análise de estudos que, de maneira semelhante a este, apresentam a problemática da elaboração de currículos da EF na perspectiva do universo da CCM.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Bagnara (2017) afirma que, historicamente, e, principalmente, desde o início do século passado, a disciplina de EF (então chamada de Ginástica) sempre teve muito claro os seus propósitos no ambiente escolar, possuindo foco num exercitar-se conectado com os grandes eventos de cada época. Nessa perspectiva, González e Fraga (2012) assinalam que os acontecimentos marcantes da sociedade nas diferentes épocas condicionavam os objetivos do exercitar-se para, já que a Ginástica estava presente no espaço escolar, justamente como um tempo e um espaço específico, a educação/preparação do físico.

Os autores indicam que, em época de guerra, a EF objetivava a preparação do físico para suportar a batalha e defender a Pátria. Quando houve a explosão do esporte, a EF objetivou descobrir talentos esportivos para participar das competições, sendo que isso ocorreu em outras épocas, com outros objetivos. Mas o que chama a atenção é que, de certa forma, a EF escolar sempre esteve submissa aos objetivos determinados por instituições externas à escola e atrelada

ao exercitar-se, ao desenvolvimento de atividades práticas. Variava a intencionalidade do movimento, da prática física, em cada período, mas não a característica de atividade curricular atribuída à EF.

Antes, porém, de apresentar elementos do contexto atual da EF escolar, pode ser importante referir alguns elementos históricos, que marcaram a EF ao longo do tempo. Nessa direção, Bracht (2003, p. 16) afirma que “o surgimento ou a incorporação de práticas corporais nos currículos escolares na Europa no século XVIII e principalmente XIX resultou de uma série de mudanças e desenvolvimento no âmbito da medicina e da própria pedagogia”. Para o mesmo autor, o século XIX foi o século da sistematização dos chamados métodos ginásticos, cujo discurso científico derivado das ciências biológicas proporcionou que a sua fundamentação estivesse fortemente marcada por pressupostos biológicos. Esses aspectos, inclusive, perduram, em maior ou menor medida, até os dias atuais. No contexto em que este estudo está sendo desenvolvido, argumentações de cunho biológico (aprendizagem motora, promoção da saúde, por exemplo) somam-se aos argumentos de caráter esportivista, os quais são utilizados para justificar a existência da EF, bem como suas práticas no contexto escolar.

A visão biológica, conforme descrito pelo Coletivo de Autores (1992), foi desenvolvida sob o olhar da medicina, principalmente, no que tange à saúde do indivíduo. Para os autores, a sociedade burguesa buscou criar os sistemas nacionais de ensino, consolidando o viés capitalista, em que os exercícios físicos e, nesse caso, a EF tinham um papel importante, visto que contribuía com a construção de um homem mais forte e saudável, com força física para servir como mão de obra. Dessa maneira, a EF ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos, que, fortalecidos pelos exercícios físicos, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, ou para incorporar o exército, buscando a prosperidade da Pátria.

Observa-se, então, que, além da questão da preparação física e higiene, a EF (reitera-se, que na época chamada de Ginástica) era concebida com um olhar de preparação de futuros soldados para a guerra, uma forma de “dispor” o estudante (futuro adulto) para o que vinha pela frente: Trabalho ou Guerra. A preparação do físico e do caráter eram os princípios a serem observados nessa concepção de EF.

Nesse contexto, conforme explicitado pelo Coletivo de Autores (1992), as aulas de EF eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam os rígidos métodos militares da disciplina e de hierarquia para essas instituições. Esse fato é a base da construção da identidade pedagógica da EF escolar naquele período, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, o sistema educacional foi fortemente influenciado por duas vertentes, a Ginástica-Militar e a Pedagógica (Bracht, 2003). Assim sendo, a EF era entendida como uma atividade exclusivamente prática, não havia um aporte teórico-científico-pedagógico para que os professores pudessem embasar as aulas. Os exercícios físicos passados aos estudantes, na escola, eram praticamente os mesmos realizados nos quartéis. Os professores eram formados nas instituições militares e, desse modo, não havia um currículo escolar específico para a EF.

A partir da década de 1960, começou-se a questionar se a EF era uma ciência ou uma disciplina acadêmica ou científica. Para Bracht (2003), um fator determinante para essa nova onda cientificista na EF foi o enorme desenvolvimento que sofreu o fenômeno esportivo após a II Guerra Mundial e como ele foi absorvido ou imposto à EF escolar. Dessa forma, a centralidade da EF escolar passava da preparação dos cidadãos para defender a Pátria direcionando-se para o trabalho com o esporte no contexto escolar.

A enorme influência do esporte, segundo o Coletivo de Autores (1992), foi afirmando-se, paulatinamente, em todos os países, sob a influência da cultura europeia predominante da cultura corporal. Daí deriva a expressão cunhada pelos autores de que, na EF, não há o esporte da escola, mas o esporte na escola. No período, o esporte tornou-se uma ferramenta de promoção, projetando o país dentro de um contexto mundial. O esporte virou uma extensão das modalidades olímpicas dentro das escolas, adotando todos os seus métodos, códigos, abordagens e treinamentos. Desse movimento, surgiram diversos mantras, como, por exemplo, sucesso no esporte, sucesso na vida (Coletivo de Autores, 1992).

O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (Coletivo de Autores, 1992, p. 126).

De acordo com Bracht (1997), naquele período, a escola constitui-se na base da pirâmide esportiva na sociedade. Era o local onde o talento esportivo seria descoberto. Esse contexto (EF=esporte) ainda segue muito presente em várias escolas brasileiras, inclusive, no contexto deste estudo, em que o componente curricular de EF é confundido com o fenômeno esportivo, tornando-se praticamente sinônimos um do outro. Inclusive, destaca-se que ainda

persiste fortemente a premissa da organização e treinamento de equipes esportivas de estudantes⁵ para participar de jogos escolares.

Neste sentido, pode-se vislumbrar uma EF tecnicista, focada no gesto técnico e promovendo-se socialmente como sinônimo de sucesso, divulgando ações governamentais a serviço da performance esportiva. Assim, no contexto descrito, o esporte e a EF serviriam para elevar o nível de aptidão física da população e vencer competições esportivas, selecionando os melhores. Esse aporte encontra, nos meios de comunicação, um aliado determinante para propagar tais propósitos. Dessa forma, conforme afirma Bracht (2003, p. 23), naquele momento histórico, “o discurso pedagógico na EF foi quase que sufocado pelo discurso da performance esportiva, afogado pela importância sociopolítica das medalhas olímpicas”. Assim sendo, o esporte impôs-se à EF como conteúdo e como o sentido da própria EF na escola (Bracht, 1992).

No referido período histórico da EF no Brasil, destacou-se, também, o Decreto n. 69.450, de 01 de novembro de 1971, que atribuía à EF uma perspectiva de atividade escolar. No artigo primeiro, o referido decreto apregoa: a EF, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui-se em um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Observa-se, no Decreto, uma articulação da EF com a perspectiva desportiva e recreativa, conforme explicitado no artigo terceiro do documento (Brasil, 1971).

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

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

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

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde,

⁵ É importante destacar que participar de competições escolares não é um problema, pelo contrário. O problema, nesse caso, reside em reduzir a EF escolar apenas à preparação e treinamento de equipes escolares com esse objetivo. Esse aspecto reforça os elementos seletivos, excludentes e antidemocráticos da EF escolar.

à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

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

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

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

Sendo assim, pode-se observar que o foco da EF escolar naquele momento histórico era, principalmente, o esporte e, nesse caso específico, também considerava os aspectos recreativos, de aptidão física, saúde e espírito de liderança. Abordava, igualmente, um viés nacionalista, pois o Brasil vivia a era de ditadura militar e, dessa forma, os valores morais e cívicos estavam em evidência e a EF era considerada uma ferramenta importante para essa propagação.

Nas décadas de 70 e 80 do século passado, a EF passou por um momento de renovação na sua base epistemológica, surgindo o MREF⁶. Esse processo de renovação da concepção da EF era, sobretudo, um movimento humanista (percebido também na Pedagogia), pois se caracterizava pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, tendo, como fundamento, os limites e interesses do homem, surgindo como crítica a correntes oriundas da Psicologia, conhecidas como comportamentalistas (Coletivo de Autores, 1992).

Nessa nova perspectiva, então, mudava-se a centralidade da EF, em que o esporte de rendimento (resultados, medalhas, performance) e o treinamento das capacidades físicas (velocidade, agilidade, força, resistência, equilíbrio, coordenação motora) dava lugar a preocupações relacionadas com a autonomia do ser humano. Ele, sob essa ótica, passaria a movimentar o corpo de acordo com o seu interesse, sob uma outra perspectiva que não fosse somente a esportiva.

Os anos de 1990 podem ser considerados um “marco” para a EF brasileira, pois, na referida década, foi promulgada a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil 1997). A LDB garantia a EF como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Os PCNs, por sua vez, tinham como intencionalidade apresentar pressupostos pedagógicos para o ensino da EF em todo o território brasileiro. Assim, nos referidos documentos legais, percebia-se um movimento para deslocar a

⁶ O MREF da EF brasileira foi o grande responsável pela guinada ocorrida na forma de pensar a área. Diversas foram as obras produzidas neste sentido e várias delas foram e ainda serão citadas no decorrer deste trabalho.

EF escolar da perspectiva de atividade, passando a ser pensada pelo viés de um componente curricular, com saberes a ensinar e conhecimentos a produzir.

Pode-se dizer que a publicação dos PCNs é o primeiro movimento governamental que incorpora, em certa medida, alguns conceitos e pressupostos apregoados pelo MREF da EF brasileira. Desse modo, começavam a aparecer, nos documentos oficiais, as primeiras propostas de renovação pedagógica da EF. Essa perspectiva é apresentada por Bracht (2019, p. 185), quando afirma que “os PCNs assumem a ideia de que o objeto de ensino desse componente curricular pode ser entendido como as diferentes manifestações da CCM”. Caparroz (2007), na mesma direção, afirma que, mesmo que o termo (CCM) tenha recebido várias críticas, era a primeira vez que a EF teria um “norte”, considerando uma relação eminentemente pedagógica e para além do viés técnico-instrumental.

A partir dos PCNs, nos anos 2000, a EF, como componente curricular, passou a ser discutida no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, que começaram a propor diretrizes, referenciais e propostas curriculares. Essas diretrizes, teoricamente, serviriam como referência para a elaboração dos Projetos Pedagógicos e dos currículos da EF nas escolas (Bracht, 2019).

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) foram promulgadas e apresentaram orientações para a elaboração dos currículos e dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, visando à organização, à qualificação e ao estabelecimento de bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na esfera nacional, estadual e municipal (Brasil, 2013). Posteriormente, no ano de 2017, houve a promulgação da BNCC, que possui a premissa principal de proporcionar uma base comum a ser seguida por todas as escolas brasileiras, respeitadas as características contextuais e regionais. Sendo um documento homologado pelos Colegiados da República, a BNCC necessita ser seguida pelos atores envolvidos com a educação escolar, mesmo com possíveis críticas ao documento.

É importante destacar, todavia, que a existência de uma BNCC, tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto no processo de elaboração, não se constitui em consenso na área; pelo contrário, ambas as premissas são alvos de diversas críticas e em diferentes níveis. Para Neira (2018), a BNCC retrocede política e pedagogicamente, pois mostra incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. De acordo com Betti (2018), na versão homologada da BNCC (Brasil, 2017), foi excluída a maior parte das frases da abordagem histórico-política da EF, as quais poderiam dar uma pista sobre qual ser humano, sociedade, educação e escola guiaram-na.

Para Neira (2018), as críticas à terceira versão vão muito além de aspectos teóricos, epistemológicos, pedagógicos e normativos. A exclusão e o repúdio à segunda versão (sem quaisquer argumentos contundentes e plausíveis) foi planejada e intencional por parte de alguns segmentos da sociedade. Para o referido autor, a segunda versão trazia consigo muitos riscos e incômodos para os setores mais privilegiados e, sendo assim, sucumbiu às camadas mais conservadoras de nossa sociedade e à pressão do Senado Federal, surgindo, desse modo, a terceira e homologada versão. A versão oficial, para o autor, desconsidera uma série de conquistas históricas da área e refutou, de maneira arbitrária, muitos elementos que haviam sido propostos e construídos democraticamente pelos professores de EF. A versão final da BNCC, conforme Neira (2018), em boa medida, apresenta alguns princípios, taxonomias e tipologias de décadas passadas, trazendo à tona uma espécie de racionalidade técnica, porém, com a roupagem do discurso neoliberal. Além disso, outra crítica endereçada à BNCC pelo autor é o fato de que, por ser baseada em competências e habilidades prescritas, reduz as possibilidades pedagógicas do professor, influenciando diretamente na formação dos estudantes.

Bracht (2019) considera que embora o documento tenha recebido críticas da forma como foi produzido e divulgado, era a primeira vez que havia uma oficialização e legitimação do entendimento do papel da EF escolar, incorporando, novamente, muitos dos aspectos problematizados pelo MREF ao longo das últimas décadas. O mesmo autor frisa ainda que embora a BNCC traga e aborde diversas orientações para a EF, elas constituem-se em possibilidades, mas não se configuram como garantia de uma concretização pedagógica.

Assim, tomando como base os aspectos históricos e contextuais apresentados nas laudas anteriores, o próximo tópico será destinado a apresentar aquilo que se entende como sendo a responsabilidade da EF escolar na atualidade e no âmbito deste trabalho.

2.2 PARA QUE SERVE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Após um breve relato da história da EF escolar, serão problematizados os principais pressupostos teórico-conceituais que estão imbricados na compreensão da responsabilidade da EF escolar, no que concerne à pesquisa aqui desenvolvida. Desse modo, nas próximas laudas, o esforço está centrado em apresentar o entendimento do sentido da EF escolar, conforme apregoado pela literatura de viés crítico da área e com base nos principais marcos legais brasileiros.

De acordo com Bracht (1997), a EF é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da CCM. O Coletivo de Autores (1992, p. 41) indica que “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”.

Diversos termos têm sido utilizados para designar o objeto de conhecimento/estudo da EF escolar (CCM, cultura corporal, cultura de movimento, práticas corporais). No entanto, conforme afirmam Bagnara e Boscatto (2022), tais termos, mesmo sendo considerados sinônimos em muitos contextos e com uma série de elementos comuns, apresentam algumas diferenças sem suas matrizes epistemológicas. Para os autores, os termos supracitados comungam de uma mesma premissa, qual seja a de romper com a visão histórica estritamente biologistica e mecanicista (técnico-instrumental) que a EF possuía sobre o corpo e o movimento humanos, pelo menos, até o surgimento do MREF. Nessa perspectiva, ao conceber os conteúdos de estudo pelo viés da cultura (CCM, cultura corporal, cultura de movimento, práticas corporais), a EF busca valorizar, de acordo com Pich (2014), a relação entre o corpo em movimento e a simbologia existente entre o homem e o mundo, representando a dimensão histórico-social e cultural do corpo e do movimento.

Conforme já indicado na introdução deste trabalho, o termo designado para identificar o objeto de estudo da EF escolar é CCM (Cultura Corporal de Movimento). Desse modo, lançando mão de um excerto descrito por Bracht (1997; 1999) e Betti (1996), entende-se que a CCM é configurada por temáticas que possuem como centralidade os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas, dentre outras manifestações que podem ser estudadas pelo viés da cultura.

Segundo González e Fensterseifer (2009, p. 11), a “EF é uma disciplina curricular responsável por tematizar, no âmbito da escola, o universo das práticas corporais como fenômeno cultural, assegurando aos alunos a aquisição de um conjunto de conhecimentos necessários à formação plena do cidadão”. Dessa forma, a EF escolar, como componente curricular, adquire a necessidade de preocupar-se para além do fazer, tratando, também, do saber a respeito CCM, preferencialmente, numa perspectiva crítica (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Desse modo, observa-se que, ao passo que essa perspectiva ganha corpo no currículo escolar, a EF assume ainda mais responsabilidades, abandonando suas premissas mecanicistas, técnicas ou com vistas à aptidão física, para assumir, como centralidade, o ensino da CCM, prioritariamente, com um olhar crítico sobre as temáticas que a compõem.

No entanto e apesar do contexto explicitado, para dar conta dessa premissa, González e Fraga (2012) e Bagnara e Fensterseifer (2019) assinalam que há, no mínimo, três desafios⁷ de natureza distinta, porém diretamente articulados e interdependentes, que necessitam ser enfrentados para que se possa avançar com a elaboração de projetos educativos para a EF escolar, a saber: desafio político, desafio curricular e desafio didático.

O desafio político, conforme explicam Bagnara e Fensterseifer (2019), está relacionado com a definição da responsabilidade social da escola e da EF inserida nessa escola; o desafio curricular está relacionado com a organização, a complexificação e a explicitação do conhecimento que cabe ao componente curricular; o desafio didático, por sua vez, está vinculado com a forma como os velhos e novos conteúdos são ensinados, em consonância com o que se espera de uma disciplina escolar acerca dos conhecimentos de sua especificidade. O enfrentamento desses desafios necessita ser realizado pelos professores no momento de planejar e desenvolver a ação educativa e as respostas elaboradas para cada um deles definirá os rumos da EF na escola.

Ao enfrentar tais desafios, é importante que os professores e professoras levem em consideração também o que é apregoadado pelos marcos legais, pois conforme já referido anteriormente, mesmo com críticas aos documentos, estando homologados pelos Colegiados da República, necessitam ser seguidos. A BNCC indica que a EF é o componente curricular que “tematiza a cultura corporal de movimento em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2017, p. 213). Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Neste sentido, pode-se entender que a EF escolar, na condição de componente curricular com saberes a ensinar e conhecimentos a produzir, tem a finalidade de contribuir com a formação de indivíduos dotados de capacidade crítica, em condições de agir autonomamente na esfera da CCM e auxiliar na formação de sujeitos emancipados, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (González; Fensterseifer, 2010; González; Fraga, 2012; Bracht; González, 2014, Bagnara; Fensterseifer, 2019). Essa tarefa, embora seja reconhecidamente complexa, é passível de realização.

⁷ Há também o desafio interdisciplinar, que ganha ainda mais importância se for considerada a inserção da EF na área de Linguagens, no entanto, neste trabalho, esse desafio não será tratado com maior centralidade.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS MARCOS LEGAIS

Com a promulgação da BNCC em 2017, as Secretarias Estaduais de Educação passaram a elaborar as suas diretrizes de acordo com as suas realidades. Diante disso, no estado de Mato Grosso, foi elaborado o Documento de Referência Curricular (DRC-MT), sendo promulgado em 2018. Ele apresenta-se em quatro volumes, a saber: 1) Concepções para a Educação Básica⁸ 2) Educação Infantil; 3) Ensino Fundamental Anos Iniciais e 4) Ensino Fundamental Anos Finais⁹. Já o município em que esta pesquisa foi realizada possui um documento intitulado Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino.

No documento municipal, porém, os elementos apresentados para o 5º ano configuram-se em uma cópia fiel da BNCC, no que concerne à sua organização estrutural em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No referido documento municipal, não estão agregados outros elementos em termos de conteúdos ou habilidades, apenas há uma organização fragmentada acerca das unidades temáticas e conteúdos sugeridos pela BNCC.

Já o DRC-MT apresenta o volume Concepções para a Educação Básica, em que são abordadas as articulações e alinhamentos sobre o currículo, o sujeito da ação educativa e a relação com o ambiente escolar. Ademais, ele indica princípios norteadores para a ação didática, como planejamento, intervenção pedagógica, desenvolvimento integral, competências e habilidades socioemocionais, aprendizagens ativas, metodologias ativas e avaliação da aprendizagem. Apresenta, além disso, as diversidades educacionais como a Educação Inclusiva, questões de gênero, educação do campo, relações étnico-raciais, educação quilombola, educação de jovens e adultos (EJA), educação ambiental, educação indígena e a formação continuada dos profissionais da educação básica. É um documento bastante amplo.

O volume três da DRC-MT trata do Ensino Fundamental Anos Iniciais e aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em continuidade, refere as áreas de conhecimento: Matemática, Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física)¹⁰, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e a transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

⁸ Caracterizando-se de maneira geral.

⁹ Para melhor definir esta pesquisa, serão tratados os volumes 1) Concepções da Educação Básica e do volume 3) Ensino Fundamental Anos Iniciais.

¹⁰ Da mesma forma que a BNCC.

No que se refere à EF, a BNCC indica seis unidades temáticas vinculadas à CCM para tematização no contexto escolar, ao longo da Educação Básica. São elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura¹¹. Acerca da unidade temática de brincadeiras e jogos, a BNCC sugere que seja trabalhada do 1º ao 7º Ano. Neste sentido, a BNCC traz a seguinte abordagem:

A unidade temática brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2017, p. 214).

Para o 5º Ano¹² do Ensino Fundamental, a BNCC traz, como objeto de conhecimento, o ensino das brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e as brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. O DRC-MT (Mato Grosso, 2018, p. 90), por sua vez, segue o mesmo sentido, fazendo a seguinte contextualização para as brincadeiras e jogos:

As brincadeiras, assim como os jogos são de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na proposta da BNCC (Brasil, 2017), as práticas tradicionais e contemporâneas são enfatizadas como elementos que devem ser contemplados nos Anos Iniciais, portanto, pensar em um repertório de experiências que envolvam tanto brincadeiras/jogos tradicionais, quanto práticas lúdicas contemporâneas é algo indispensável para o contexto pedagógico nos primeiros anos da vida escolar.

O lúdico ganha um forte destaque desde os anos iniciais até o Ensino Médio. A brincadeira desperta, distrai, traz alegria e motiva os estudantes, no entanto, necessita também ser abordada na perspectiva de produção de conhecimentos sobre elas e não somente uma

¹¹ Considerando o cenário do quinto ano do Ensino Fundamental, foco deste estudo, somente a unidade de Práticas Corporais de Aventura não estaria contemplada.

¹² A BNCC apresenta possibilidades de conteúdos em “blocos” de anos escolares/séries, nesse caso, o documento considera os conteúdos para turmas de terceiro a quinto ano.

prática recreativa, com um fim em si mesma. O mesmo documento (Mato Grosso, 2018, p. 92) aborda as típicas brincadeiras mato-grossenses: “roda, amarelinha, passa anel, sete ou cinco marias, telefone sem-fio, fita, pega-pega, queimada, pula corda, elástico, esconde-esconde, seu mestre mandou, vivo ou morto, dentre outras”. Propõe, além disso, as brincadeiras cantadas utilizando as mãos (nós quatro, babalú, pedra, papel e tesoura, entre outras). Cabe ao professor, dessa forma, fazer um levantamento das brincadeiras que fazem parte do cotidiano dos estudantes, propondo e ampliando o repertório destes, estudando-as no contexto escolar.

Acerca da unidade temática de esportes, a BNCC sugere que seja trabalhada em todo o Ensino Fundamental, mas apresenta para o 5º Ano, foco deste estudo, os seguintes conteúdos: esportes de campo e taco, esportes de rede/parede e esportes de invasão, como objetos de conhecimento. Adota, ainda, relacionada aos esportes, a seguinte premissa:

A unidade temática esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (Brasil, 2017, p. 215).

Diferentemente da BNCC, na unidade temática esportes, o DRC-MT não aponta conteúdos específicos para o 5º Ano do Ensino Fundamental. No entanto, a BNCC apresenta sugestões de esportes que podem ser ensinados na escola, vinculados a cada uma das classificações anteriormente referidas. Para os esportes de campo e taco sugere o beisebol, softbol e pode-se destacar o béisbol; para os esportes de rede/parede, recomenda o voleibol, vôlei sentado, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton, peteca, raquetebol, squash, dentre outros; no que concerne aos esportes de invasão, indica o basquetebol, futsal, futebol, handebol, polo aquático, futebol americano, rúgbi e hóquei sobre a grama.

A terceira unidade temática, de ginástica, é recomendada pela BNCC que seja trabalhada em todo o Ensino Fundamental. Neste sentido, traz a seguinte abordagem:

Na unidade temática ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal (Brasil, 2017, p. 217).

Por outro lado, o DRC-MT não indica conteúdos específicos para a unidade temática de ginástica, enfocando somente a ginástica geral. Mesmo com as diferenças de apresentação da unidade temática, é importante analisar as diferentes perspectivas que a temática propõe. De acordo com Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 69), a ginástica geral implica a “exploração de possibilidades acrobáticas, o compartilhamento de aprendizagens e a não competitividade. São exemplos: saltos, piruetas, rolamentos, parada de mão, pontes, pirâmides. Os malabarismos também integram este tipo de ginástica”. Para Borges (2019, p. 90), “as ginásticas de condicionamento físico dizem respeito à exercitação corporal, visando a melhoria de aspectos da condição física”. O autor continua: “[...] contempla movimentos repetidos com frequência e intensidade definidas, como por exemplo, a ginástica laboral e ginástica para gestantes”. Borges (2019) explica, também, que a ginástica de conscientização corporal é composta de movimentos suaves e lentos, necessitando determinadas posturas corporais ou respiração, visando a uma melhor percepção do próprio corpo.

A unidade temática de danças, de acordo com a BNCC, é sugerida para todo o Ensino Fundamental, que, neste sentido, apresenta a seguinte abordagem sobre as danças:

A unidade temática danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2017, p. 216).

A BNCC apresenta, como objetos de conhecimento relacionados a essa unidade temática, as danças do Brasil e do Mundo e danças de matriz indígena e africana. Por sua vez, o DRC-MT refere a mesma perspectiva, incluindo a premissa de que “os Mato-Grossenses assumem danças como representativas da cultura local, portanto são manifestações de um povo que conta suas vivências cotidianas e/ou religiosas” (Mato Grosso, 2018, p. 92). De acordo com

esse documento, podem ser vivenciadas, pelos estudantes, as seguintes danças: cururu, siriri, rasqueado, lambadão, corussé, catira, dança dos mascarados, dança do chorado.

Devido à forte presença da cultura gaúcha nesse município do nordeste mato grossense (o qual foi colonizado por esses descendentes), são mencionados também: o vanerão, o xote, o chamamé, a vaneira, a milonga, a valsa e a rancheira. Há de salientar que, no município, existem imigrantes nordestinos, dessa forma, existem algumas danças da cultura nordestina que merecem destaque, como: o forró, xote e baião, o frevo, o axé da Bahia, o maracatu do Pernambuco e o bumba-meu-boi do Maranhão.

Para a unidade temática de lutas, a BNCC sugere que seja tematizada do 3º Ano até o 9º Ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, apresenta:

A unidade temática lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikidô*, jiu-jítsu, *muaythai*, boxe, *chineseboxing*, esgrima, *kendo*etc). (Brasil, 2017, p. 216).

Como objeto do conhecimento, a BNCC recomenda uma abordagem em torno das lutas do contexto comunitário e regional somando-se a lutas de matriz indígena e africana. Do mesmo modo, o DRC-MT indica lutas do contexto comunitário e regional, lutas de matriz indígena e africana. Dentre as possibilidades de exemplos de lutas de matriz indígena, pode-se citar a aipenkuit, huka-hua, luta marajoara, dentre outras. Por sua vez, as lutas de matriz africana podem ser exemplificadas pela capoeira, laamb, ngolo, dentre outras.

Por fim, a BNCC trata das práticas corporais de aventura, no entanto, essa unidade didática só aparece como elemento a ser trabalhado a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, o qual não é o foco deste trabalho. De igual forma, também não aparece no DRC-MT. Assim sendo, essa unidade temática não será aprofundada.

Observa-se que não há proposta de atividades aquáticas na BNCC, pois, por um lado, o ensino dessa temática demanda uma estrutura mais específica, a qual não faz parte da realidade da quase totalidade das escolas brasileiras. Por outro lado, é importante registrar que há experiências do ensino de atividades aquáticas realizadas em contextos escolares em que a estrutura é adaptada, como é o caso do trabalho apresentado por Dalla Rosa, Fraga e Borges (2022). Desse modo, havendo condições objetivas para o ensino de atividades aquáticas ou de

outras unidades temáticas não referidas na BNCC ou referenciais, é possível incluir novas unidades temáticas e novos conteúdos na sistematização curricular.

Nessa perspectiva, cabe lembrar, igualmente, que, sob hipótese alguma, a BNCC, o DRC-MT ou quaisquer outros referenciais estaduais constituem documentos prontos e finalizados, o que significa que não podem ser utilizados como uma espécie de currículo escolar. Eles são documentos base, diretrizes, conforme o próprio nome indica. Dessa forma, eles configuram-se em aportes com a premissa de auxiliar os professores na elaboração dos currículos escolares de cada escola, que necessitam articular o conteúdo dos documentos norteadores com o contexto de cada município e escola brasileira.

2.4 O CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A palavra currículo, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), é originária do latim *curriculum*. Currículo significa corrida, caminhada, percurso, assim sendo, o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. Devido ao fato de o trabalho possuir a proposição curricular como centralidade, é importante apresentar as concepções de currículo e os princípios que guiam a realização desse movimento. Antes, porém, de tratar especificamente do currículo da EF, é fundamental apresentar elementos relacionados à perspectiva das teorias pós-críticas do currículo, viés teórico aqui assumido e que contrapõe as teorias tecnicistas do currículo.

Silva (1999, p. 23-24), ao tratar das teorias tecnicistas, afirma:

A proposta parecia permitir à educação tomar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

Com base no exposto, pode-se relacionar a premissa tecnicista do currículo com a perspectiva esportivista do currículo da EF escolar, em que se inicia o trabalho com habilidades motoras básicas, na intenção de melhorar/evoluir o gesto técnico na perspectiva de chegar a uma melhora na performance esportiva. Esse viés mais tecnicista do currículo, por exemplo, está articulado com a ideia de que, na EF escolar, objetivava-se selecionar e trabalhar com os alunos mais habilidosos na prática dos esportes, em detrimento aos demais.

As teorias críticas e pós-críticas concebem o currículo escolar de outra maneira. São teorias que, segundo Silva (1999), desconfiam dos currículos tradicionais, fazendo questionamentos à maneira como este está organizado e os resultados que pretende produzir, em grande medida direcionado para a manutenção das desigualdades sociais e as desigualdades de acesso ao saber.

Na perspectiva das teorias críticas, ao colocar o estudante como o foco do currículo escolar, considerando suas experiências anteriores, mas confrontando essas experiências com os conhecimentos de base científica, pode-se pensar em outra perspectiva de trabalhos dos professores. Desse modo, Freire (2005) indica que faz parte da tarefa docente, em um viés crítico, não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

Para Silva (1999), foram as teorias críticas do currículo que, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem, para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, que permitiram ver a educação a partir de uma nova perspectiva. No viés crítico, referente à questão do currículo da EF escolar, algumas abordagens pedagógicas emergiram, decorrentes das discussões promovidas pelo MREF brasileira, anteriormente relatado. Desse modo, na perspectiva desta pesquisa, a ênfase está centrada na abordagem crítico-superadora, tendo como principal base teórica a obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, de autoria do Coletivo de Autores (1992). Essa abordagem, de acordo com Darido e Rangel (2008, p. 13), propõe que se considere “a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos”. As autoras continuam:

O processo de ensino e aprendizagem deve ser um momento de reflexão coletiva, envolvendo vários temas: o projeto histórico; as condutas humanas, as próprias práticas avaliativas; as decisões em conjunto; o tempo necessário para a aprendizagem; a compreensão crítica da realidade; a ludicidade e a criatividade; os interesses, necessidades e intencionalidades objetivas e subjetivas (Darido; Rangel, 2008, p. 130).

Relacionado à EF escolar, a gama de possibilidades para serem ensinadas e experimentadas pelos estudantes é vasta e, nesse caso, o professor de EF tem uma responsabilidade significativa na elaboração da proposta do currículo para o referido componente. Para Borges (2019, p. 23), “o nível de saberes do educador influencia na escolha do tema do ensino, na seleção/ordenação dos conteúdos, na metodologia de aplicação, na escolha do tipo de tarefa, na forma de intervenção e no modo de avaliação do aluno”. Assim, o professor acaba assumindo protagonismo no processo de propor a elaboração do currículo da EF escolar.

Na perspectiva da proposição curricular, Bagnara e Fensterseifer (2019) indicam que aos professores e professoras é atribuída mais uma tarefa importante, pois necessitam tematizar os conteúdos e conhecimentos de forma multidimensional, ensinando as diferentes unidades temáticas da CCM de maneira que sejam produzidos saberes corporais e saberes conceituais sobre elas. Assim, a produção de conhecimentos acerca da CCM adquire um novo sentido, visto que, conforme assinalam Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 44):

É preciso, além dos conhecimentos corporais, tratar dos conhecimentos conceituais e críticos de cada conteúdo, para que se possa pensar para além do movimento em si, além da escola. Em outras palavras: é preciso estimular o estudante a refletir e entender as questões corporais da EF vinculados, também, com o contexto social.

Para produzir conhecimentos, é preciso, porém, atentar para o fato de que os conteúdos não podem ser ensinados de maneira fragmentada ou sem uma sequência lógica. Nessa direção, Bagnara e Fensterseifer (2019) entendem que o currículo da EF necessita permitir aos estudantes uma melhor compreensão e relação com o mundo (algo importante para a escola), o que estaria comprometido, caso houver restrição de conteúdos, temáticas abordadas e estudadas, tanto na escola, quanto na EF escolar. Desse modo, aos professores e professoras é fundamental apoiar suas decisões em princípios previamente estabelecidos, que podem ser revistos de tempos em tempos, mas que possam constituir-se em elementos fundamentais para pautar a tomada de decisões acerca das escolhas curriculares.

Sobre princípios que podem auxiliar os professores na proposição curricular, o Coletivo de Autores (1992) destaca seis principais, que se constituem em importantes elementos de reflexão, a saber: 1) a relevância social dos conteúdos; 2) a contemporaneidade do conteúdo; 3) a adequação às possibilidades sociocognitivas dos estudantes; 4) a simultaneidade dos

conteúdos; 5) a espiralidade na incorporação das referências do pensamento; 6) o princípio da provisoriidade do conhecimento.

A relevância social dos conteúdos, segundo destaca o Coletivo de Autores (1992, p. 19):

Implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.

As unidades temáticas e os conteúdos a serem ministrados na escola, dessa forma, necessitam estar vinculados à realidade social dos estudantes. De pouco adiantaria, por exemplo, o professor ensinar sobre os jogos eletrônicos, se os estudantes não possuem acesso a essa tecnologia ou se essa temática não se constitui em conteúdo relevante socialmente em determinado contexto histórico e educativo.

Relacionado ao segundo princípio, que trata da contemporaneidade dos conteúdos, o Coletivo de Autores (1992, p. 19) afirma:

A sua seleção deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O professor precisa se basear em fontes atuais e seguras para definir o seu planejamento anual e estar de acordo com a realidade atual da EF.

Os mesmos autores destacam ainda que o conteúdo contemporâneo articula-se ao que é considerado clássico. Nessa perspectiva, Saviani (1991, p. 21) aponta que “[...] o clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. O que é clássico, desse modo, é, também, atual. Neste sentido, Araújo, Jucá e Pinheiro (2021) consideram que os conteúdos mais abordados nas aulas de EF acabam sendo os jogos, os esportes, as lutas, as danças, as ginásticas, pois são considerados clássicos, por estarem presentes nessa área já faz algum tempo.

O Coletivo de Autores (1992, p. 20) ressalta que “há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu

próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico”. O professor, no momento da elaboração da proposta curricular, necessita, dessa forma, primar por conteúdos e conhecimentos adequados à capacidade cognitiva dos estudantes, não elencando para estudo algo que esteja além da capacidade compreensiva e totalmente alheio às suas experiências.

Com relação à simultaneidade dos conteúdos, o Coletivo de Autores (1992) entende que é determinante vincular esse princípio aos dados da realidade. A partir desse princípio, os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Os autores (1992, p. 21) acrescentam ainda: “numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade a qual não podem ser pensados nem explicados isoladamente”. Esse princípio enfrenta a problemática da fragmentação dos conteúdos na proposta curricular da EF. Isso implica pensar no desenvolvimento dos conteúdos considerando sua sequência lógica para aprendizagem.

A espiralidade dos conteúdos é outro princípio apresentado pelo Coletivo de Autores (1992, p. 21) e está vinculado com a compreensão acerca das “diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”. Nessa perspectiva, o que mudaria de um ano/fase para o outro de estudo seria a amplitude dos conteúdos, porque “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (Varjal, 1991, p. 35).

O princípio da provisoriidade do conhecimento, na visão do Coletivo de Autores (1992, p. 21), implica considerar que “se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. [...] é fundamental apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico”. O professor, nessa perspectiva, necessita mostrar aos estudantes que os conteúdos não possuem um fim em si mesmo, eles resistem e estarão presentes na realidade dos estudantes, ao longo do tempo.

Em outra perspectiva, sobre a estruturação do currículo escolar, Neira e Nunes (2009) apresentam dois pilares para pensar o currículo da EF escolar: 1) as diversas formas de linguagem, como práticas de significação que comunicam e tornam inteligíveis as culturas nas quais se produziram e reproduziram as manifestações corporais; e 2) a investigação do contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados da CCM, além do seu caráter de produção e criação. A EF escolar, dessa forma, necessita ser encarada como uma forma de linguagem, sendo entendida como uma cultura que se manifesta por meio do movimento corporal, que está localizada dentro de determinado contexto social.

Ampliando essa discussão, Betti e Zuliani (2002) trazem quatro princípios norteadores para embasar uma proposta de EF na escola: 1) o princípio da inclusão, permitindo a participação de todos; 2) o princípio da diversidade, em que os conteúdos abordados sejam amplos dentro do universo da CCM; 3) o princípio da complexidade, em que os conteúdos propostos sejam em níveis crescentes, tanto do ponto de vista motor como cognitivo; 4) o princípio da adequação do estudante, que leva em consideração suas características, interesses dentro das perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

Além dos aspectos relacionados aos princípios norteadores, há, na literatura, igualmente, discussões envolvendo as dimensões dos conteúdos na estruturação do currículo escolar. A questão dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais da EF escolar, emergiu, mais diretamente, nos PCNs (Brasil, 1997) e, depois, em algumas produções da área (Darido; Souza Júnior, 2013; Borges, 2019, dentre outros).

Borges (2019) explicita que a dimensão procedimental está vinculada ao saber fazer, realizar de forma eficaz alguma ação, de modo que, para sua análise, é fundamental a realização da referida ação (jogar, dançar, escalar etc.). O saber conceitual, para o autor, relaciona-se com o saber sobre um determinado conjunto de informações e conceitos, que possibilita explicar e compreender os assuntos. A dimensão atitudinal, por sua vez, segundo Borges (2019), está relacionada ao saber ser, aspecto que envolve valores de cidadania e desenvolvimento humano como a solidariedade, a igualdade e a liberdade.

Além da possibilidade das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, González e Fraga (2012), tendo Kunz (2005) como referência, sinalizam duas dimensões imprescindíveis que necessitam ser consideradas, em cada unidade temática descrita no currículo da EF escolar: os saberes corporais e os saberes conceituais. Os saberes corporais, para González e Fraga (2012), possuem, como base, o movimento corporal, referem-se ao saber-fazer na ação. São as oportunidades de aprendizagem e experimentação: “o fazer”. Os conhecimentos conceituais, por sua vez, de acordo com González e Fraga (2012), referem-se aos conceitos que proporcionam a compreensão da cultura corporal de movimento e sua relação com o mundo. De forma mais específica, os autores destacam que os saberes conceituais correspondem ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos da cultura corporal de movimento. Os autores entendem que a dimensão conceitual possui duas perspectivas, denominando-as de “conhecimentos/saberes técnicos” e “conhecimentos/saberes críticos”.

Os conhecimentos conceituais técnicos estão relacionados à lógica interna, pois estão diretamente vinculados com aspectos intrínsecos ao conteúdo. Dessa forma, pode-se afirmar

que os conhecimentos conceituais técnicos articulam os conceitos necessários à compreensão das características e do funcionamento de determinado conteúdo da CCM numa dimensão operacional. Os conhecimentos conceituais críticos estão relacionados a uma espécie de lógica externa das unidades temáticas, enfocando a contextualização do conteúdo em específicos cenários socioculturais. Esses conhecimentos também são abordados sob uma perspectiva transversal, conectando-se com diversos aspectos da cultura do movimento corporal e transcendendo as limitações do conteúdo específico em questão. Consequentemente, os conhecimentos conceituais críticos possibilitam aos estudantes examinarem as expressões da CCM sob uma lente ética e estética, considerando os motivos de sua criação e evolução, além de sua relação com contextos locais, nacionais e internacionais (Bagnara; Fensterseifer, 2019; González; Fraga, 2012).

Considerando a premissa de pensar a EF escolar de maneira mais alargada, com intencionalidades de produzir conhecimentos acerca da CCM, a BNCC apresenta oito dimensões do conhecimento para a EF, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2017). Não há uma hierarquia entre as dimensões, tampouco há necessidade de tratar de todas elas em todas as unidades temáticas, contudo, considerá-las durante todo o movimento de estruturação do currículo escolar, pode ser uma alternativa interessante para avançar na proposição de currículos escolares para a EF, com potencial eminentemente educativo.

Conforme descrito na própria BNCC, a experimentação refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização delas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. O uso e a apropriação referem-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar, de forma autônoma, uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas se diferencia dele por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. A fruição, por sua vez, implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. A reflexão sobre a ação está relacionada aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para resolver desafios peculiares à prática realizada, apreender novas modalidades e adequar as

práticas aos interesses e às possibilidades próprias e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização (Brasil, 2017).

A construção de valores, quinta dimensão, vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim, buscando assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais. A análise está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros. A compreensão também está associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Por fim, o protagonismo comunitário refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando, como referência, valores favoráveis à convivência social. Contempla, ademais, a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo (Brasil, 2017).

Independentemente dos pressupostos teórico-conceituais que os professores utilizarão para embasar a estruturação do currículo da EF escolar, pode ser pertinente considerar o que é afirmado por González e Fensterseifer (2010, p. 18), de que é preciso fazer o possível para que os estudantes entendam o mundo sociocultural como uma construção (plural, dinâmica, contraditória, conflitante) e que se coloquem à altura dos problemas de seu tempo que envolvem a CCM para, dessa forma, potencializar decisões mais lúcidas sobre as diversas e diferentes temáticas que a constituem.

Com base no descrito ao longo do tópico, pode-se observar que pensar o currículo na EF escolar articulado com a ideia de produção de conhecimentos sobre a CCM não é tarefa simples; pelo contrário, necessita de tempo, disposição, debates, costuras, negociações e

estabelecimento de princípios norteadores, além de conhecer as diferentes unidades temáticas e a realidade do contexto educativo.

2.4.1 O lugar do esporte na Educação Física: o contexto do estudo

Antes de apresentar os pressupostos teórico-conceituais acerca de temática anunciada nesse subtítulo, é determinante fazer algumas considerações de cunho pessoal. Além de ser professor de EF, o treinamento de algumas modalidades esportivas coletivas (vôlei, basquete, handebol) compuseram a minha rotina de trabalho por dez anos, tanto em equipes masculinas, quanto femininas. Além das aulas de EF na escola, sempre trabalhei, na própria área escolar, com um tempo determinado para o treinamento do esporte educacional, fora do horário das aulas de EF, para participar de competições escolares. Assim sendo, tenho aproximação de longa data e significativa com o fenômeno esportivo, que começou antes mesmo da minha formação inicial em EF.

Essas palavras iniciais possuem como pressuposto indicar que não é intenção deste texto “demonizar” o esporte, mas tão somente trazer para a discussão elementos que envolvem o esporte e a sua relação com as aulas de EF (como já referido brevemente em passagem anterior). Dessa forma, é preciso, inicialmente, compreender a forma como o esporte necessita ser tratado em aulas de EF na escola, o que difere da forma como ele é tratado em escolinhas de iniciação esportiva ou em locais que visam ao treinamento e à preparação de equipes para participar de competições, sejam elas escolares ou não.

No contexto deste trabalho, no ambiente escolar, o esporte é considerado um conteúdo da CCM e, assim sendo, necessita ser tematizado em sua condição de fenômeno plural, diversificado, contraditório e com diversas interfaces. Em outras palavras, muito mais do que apenas praticar determinados esportes nas aulas de EF na escola, é fundamental estudar e analisar os esportes em suas diversas interfaces, nuances e possibilidades, produzindo conhecimentos significativos sobre essa importante unidade temática.

A relação entre a EF e o esporte é tão próxima que, para Bagnara e Fensterseifer (2019), em muitos contextos escolares, eles são tratados como “sinônimos”. Os mesmos autores afirmam também que o currículo da EF escolar atrelado, sobremaneira, ao esporte está relacionado a vários motivos, dentre os quais referem: segurança do professor com relação ao conhecimento sobre os temas, as facilidades de ensinar (ou praticar), a possibilidade de manter

boa parte da turma em atividade ao mesmo tempo, a organização dos espaços escolares, a cultura escolar, o gosto dos estudantes, entre outros.

Gariglio (2013), nessa mesma direção, aponta que a maior familiaridade com o trabalho esportivo na escola proporciona economia de energia aos professores, ao não necessitar planejar e envolverem-se em outros conteúdos, muitas vezes, menos conhecidos. Além disso, não precisa convencer os estudantes de outras possibilidades que podem ser tematizadas e vivenciadas na EF escolar. É importante lembrar que, no momento que o professor trabalha pedagogicamente somente com o esporte nas suas aulas, acaba por impedir os estudantes de acessar outras unidades temáticas e conteúdos que compõem o universo da CCM, conforme é apregoado pelos marcos legais e por boa parte da literatura da área.

Além disso, o trabalho exclusivo com os esportes pode conduzir o professor a entrar numa espécie de zona de conforto, levando consigo para o mesmo caminho os estudantes. Desse modo, acaba-se por desenvolver aulas de EF com foco em praticar aquilo que mais se gosta para, dentre outras coisas, gerar prazer e satisfação. O problema, neste sentido, é que essa situação, dependendo da maneira como for mediada pelo professor, pode nem ser considerada uma aula de EF, mas um momento de recreação, lazer, desvinculada da produção de conhecimentos escolares.

Nesse contexto, observa-se o quanto seria egoísta por parte do professor e limitante aos estudantes ofertar somente um conteúdo o ano inteiro, reduzindo o direito e as possibilidades de aprendizagens dos estudantes. Ao refletir sobre essa questão, sem intencionalidade de aprofundamento acerca dos motivos que provocam a situação apresentada, emergem, hipoteticamente, alguns elementos para análise, dentre os quais são referidos: a problemática da formação inicial em EF, a qual pode não estar contribuindo com esse enfrentamento; os jogos escolares e sua importância no que concerne à divulgação das escolas e “fama” dos próprios professores; o incentivo por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, para que o esporte seja utilizado como ferramenta educacional, com o discurso vazio de promoção da saúde e qualidade de vida dos estudantes; o poder político que o esporte tem sob vários aspectos da escola (promoção social, midiático, promoção pessoal e de autoridades), dentre outros.

Mesmo sem aprofundar demasiadamente o debate acerca dos elementos referidos, é importante considerar a recomendação de Fensterseifer (2013, p. 54) sobre a formação inicial em EF, a qual, segundo o autor, deve:

Formar alguém capaz de assumir a responsabilidade por um componente curricular que cumpra a sua função educativa, tal como se espera do conjunto da escola, alicerçado em objetivos e conteúdos específicos e que não dissolva sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que permitam compreender, a partir de seus temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão humana que se liga às práticas corporais.

Dessa forma, cabe questionar: e os outros elementos da CCM como as ginásticas, as brincadeiras e jogos, as danças, as lutas, as práticas corporais de aventura, dentre outros, em que momentos seriam ensinados/tematizados? O prejuízo para a formação dos estudantes, sem o estudo de tais unidades temáticas¹³ na EF escolar é incomensurável e esse aspecto necessita ser enfrentado com bastante seriedade em todos os contextos educativos.

Ao argumentar na direção explicitada, reitera-se que não se objetiva desconsiderar o esporte, tampouco desmerecê-lo, entretanto, entende-se que é importante na EF escolar, além dos esportes, produzir conhecimentos acerca do universo da CCM, preferencialmente, adotando uma perspectiva crítica, para que o estudante possa desenvolver uma visão mais alargada sobre o fenômeno esportivo e sobre a própria CCM, produzindo conhecimentos sobre ela, algo que, no âmbito deste trabalho, constitui-se como sendo a especificidade da EF na escola.

Não é ignorado o potencial educativo que o esporte e as temáticas que o circundam possuem, mas, do mesmo modo, entende-se que os demais conteúdos da CCM, bem como as temáticas que os constituem e atravessam, igualmente, possuem enorme potencial educativo e necessitam ser tematizados pela EF escolar. Neste sentido, conforme afirmam Bagnara e Fensterseifer (2019), se esses elementos da CCM não forem problematizados pela EF, não serão por nenhum outro componente curricular, em nenhum outro contexto educacional. Borges (2019) também enfoca a temática, destacando que a EF necessita comprometer-se com uma parcela do conhecimento construído ao longo do tempo pelas gerações. O autor ainda afirma que, caso a EF não proporcione aos estudantes acesso a essa parte do acervo cultural da humanidade, nenhum outro componente curricular ensinará sobre esses assuntos.

De acordo com o exposto, entende-se que esse aspecto (relação entre EF e esporte) constitui-se num grande desafio para a EF, principalmente, no contexto em que este estudo está sendo desenvolvido, pois o fenômeno esportivo é tratado com exclusividade na escola. Isso, em boa medida, poderia ser considerado apenas parte do problema, uma vez que, além de tornar-

¹³ Obviamente, além do estudo dos conteúdos que compõem o universo da CCM, é importante considerar a maneira como tais conteúdos são ensinados no contexto escolar, pois se forem abordados na perspectiva da “prática pela prática”, ou seja, na condição de “atividade escolar”, o problema seria enfrentado parcialmente.

se o conteúdo exclusivo, ele é concebido na escola com viés significativamente competitivo e alheio às discussões de conotação contextual e crítico-social, estando, também, desvinculado da premissa da produção de conhecimentos e saberes acerca desse importante fenômeno da humanidade.

Diante do contexto apresentado, constata-se que há a necessidade de um esforço amplo, principalmente por parte dos professores de EF, que, mesmo com todas as demandas, como a elevada carga horária de aulas e o volume de trabalho, necessitam refletir sobre o currículo que está sendo desenvolvido e sobre a própria prática pedagógica, para que, nesse movimento, seja possível estabelecer pontos de melhorias para que os estudantes tenham assegurado seu direito de aprendizagem acerca da CCM e da própria EF. Entretanto, para que isso aconteça, no contexto educativo em que este estudo está sendo desenvolvido, um dos grandes paradigmas a serem superados é o trabalho exclusivo com o esporte e, principalmente, a maneira como ele é tratado no cotidiano escolar.

Dentre as possibilidades para superar esse paradigma, pode-se pensar no desenvolvimento de processos de formação continuada bastante densos (temática que será aprofundada no tópico seguinte). A formação continuada assume papel importante nesse processo, visto que, conforme afirma Borges (2019, p. 42), nem sempre “foram oferecidas condições aos docentes para que pudessem se apropriar de forma efetiva de uma série de conhecimentos, permitindo alterar o modo de atuação de acordo com os marcos legais”. Essa premissa é fundamental, pois o processo formativo inicial acontece em determinado período histórico, porém, o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor perdura por décadas e é preciso incorporar, as mudanças que ocorrem ao longo dos tempos, principalmente, no que concerne aos marcos legais, que podem e devem ser criticados e tensionados, mas não podem ser ignorados.

Desse modo, na atualidade, espera-se um professor, uma professora, que consiga desenvolver um trabalho pedagógico pautado pela produção de conhecimentos acerca da CCM no ambiente escolar, contudo, boa parte dos professores do contexto do estudo realizou sua formação inicial numa época que ainda era muito presente no ensino superior o viés esportivo, de aptidão física e da saúde numa perspectiva biológica. Neste sentido, em diversos contextos educativos, a EF escolar parece permanecer numa espécie de “limbo” ou, conforme afirmam González e Fensterseifer (2009; 2010), a EF escolar encontra-se entre o “não mais e o ainda não”.

González e Fensterseifer (2009) apresentam essa perspectiva, ao descrever que “ainda não” se consegue desenvolver, de maneira hegemônica, uma EF escolar vinculada à produção

teórica de viés crítico e aos marcos legais atuais, porém, “não mais” se pode manter apego a argumentos vinculados somente ao condicionamento físico/saúde/esporte. Segundo os mesmos autores, ainda não ocorreu uma saída do passado recente e há dificuldade para olhar o futuro, englobando todas as áreas possíveis da EF, principalmente, como prática social, buscando-se contribuir com a formação de sujeitos reflexivos e críticos, bem como pensando na formação para uma atuação cidadã.

Assim, considerando o descrito nos últimos parágrafos, parece necessário, nos distintos contextos da EF escolar, promover processos de formação continuada que enfrentem os problemas de cada contexto de maneira densa e significativa. Dessa forma, pode-se proporcionar aos professores a compreensão das mudanças pelas quais a EF escolar passou, pelo menos do ponto de vista teórico, nas últimas décadas.

2.5 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ALTERNATIVA PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação continuada, após a conclusão da formação inicial em praticamente todas as áreas do conhecimento, mas, sobretudo, nos cursos de licenciatura, é um aspecto que necessita de constante problematização. Acredita-se que os processos de formação continuada, juntamente com outras possibilidades, permitem aos professores realizarem constantemente uma análise do seu próprio trabalho pedagógico. Porém, entende-se que não é qualquer processo de formação continuada que possui potencial para provocar reflexões nesse sentido, mas se torna fundamental promover ações articuladas com os principais problemas de cada contexto e conectadas aos enfrentamentos que os professores possuem em seu cotidiano docente, produzindo novos conhecimentos e saberes ou, em outros casos, ressignificando os “velhos”.

Atentar para essa problemática é importante, visto que, neste sentido, Borges (2019) afirma que os saberes dos professores são saberes progressivos, à medida que o tempo de profissão aumenta, sua bagagem também vai se ampliando, sendo que o seu conhecimento não é restrito a um determinado tempo da vida. A formação continuada ganhou força nos últimos anos, principalmente, pelos avanços dos estudos em todas as áreas, inclusive da tecnologia, que faz com que o conhecimento propague-se com elevada velocidade.

As possibilidades do desenvolvimento de processos de formação continuada, no município em que este estudo foi desenvolvido, estão previstas na carga horária semanal dos professores. Dentro da jornada de trinta horas semanais, há destinação de dez horas para a realização de planejamento didático-pedagógico, preenchimento de diários de classe, reforço e realização de formações continuadas¹⁴.

Bagnara (2017) afirma que, de certa forma, proporcionar eventos de formação continuada configurou-se, no Brasil, como uma perspectiva atrativa e amplamente difundida para melhorar os índices da educação. No entanto, o mesmo autor ressalta que, na contramão dessa ideia, muitos professores, estudiosos, autores, palestrantes, instituições, perceberam que se tratava de um nicho de mercado promissor e, em muitos casos, ao invés de se transformar em momentos de aprendizado, produção de conhecimentos e troca de experiências, tais processos formativos foram transformados em comércio, perspectiva também apontada por Molina Neto et al. (2006) e González e Fensterseifer (2009b).

É preciso considerar, além disso, que a maioria dos professores que procura por vontade própria participar de ações de formação continuada faz motivado pela busca de conhecimento; por outro lado, não pode ser ignorado o fato de que é possível encontrar professores interessados exclusivamente na certificação, por vários motivos. Neste sentido, Bagnara (2017) assinala que esse fenômeno somado à forma como são realizados de forma hegemônica os processos de formação continuada ou permanente na maioria dos locais, seguindo a lógica da formação inicial, pautada pela dicotomia entre teoria e prática (Fensterseifer; González, 2007) não contribui para elaborar possíveis respostas e encaminhar soluções aos problemas educacionais contemporâneos.

Entender o processo de formação como algo inacabado e pensar em estratégias muitas vezes simples, como, por exemplo, o diálogo e troca de experiências entre professores, mesmo que dentro da mesma escola, promoção de tempos e espaços de estudos coletivos, grupos de estudos, realização de pesquisas colaborativas, pesquisa-ação, etc. pode ser fundamental para avançar com a estruturação de propostas pedagógicas conectadas aos marcos legais e à produção teórica de natureza crítica da área (Bagnara, 2017). Nessa perspectiva Faleiro, Leite e Ferreira (2023) apontam que a formação continuada refere-se à aprendizagem permanente, sendo um espaço de debates, atualização e, principalmente, uma forma de aprender com as experiências dos colegas.

¹⁴Na análise de dados, se poderá ver que essa é uma vontade expressa dos professores que participaram da pesquisa no sentido da formação específica para EF escolar.

A premissa do trabalho coletivo no que concerne aos processos de formação continuada tem ganhado corpo no contexto educacional, uma vez que, conforme destaca Merighi (2021, p. 109), os professores “quando estão em espaços coletivos, com profissionais da mesma área, podem compartilhar seus anseios e dificuldades e assim, aprenderem, uns com os outros”. Da mesma forma, Nóvoa (2001, p. 4) reafirma a importância dos espaços coletivos docentes, no sentido que o “esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares. Trata-se da participação em movimentos pedagógicos, da presença em dinâmicas mais amplas de reflexão e da intervenção no sistema de ensino”.

Libâneo (2001) chama a atenção para o fato de que a formação do professor precisa ser permanente, pois, com a mudança de currículos, novas tecnologias, a mudança nos comportamentos das famílias, os problemas sociais aumentando ou diminuindo, a forma como o Estado enxerga o investimento na educação etc. é motivo e necessidade de uma formação continuada constante por parte dos professores. Além disso, o autor sinaliza que as formações continuadas tornam-se determinantes pelo fato de que:

As escolas passam por inovações estruturais como as novas formas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, o interculturalismo, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a cidade, as mídias (Libâneo, 2001, p. 190).

As questões apontadas nos parágrafos anteriores também impactam a EF escolar como um todo, principalmente, se for considerada a problematização desenvolvida ao longo do referencial teórico, em que a EF migrou, pelo menos do ponto de vista teórico (marcos legais e produção bibliográfica da área), de uma atividade no contexto escolar, para ser concebida como um componente curricular que também possui a responsabilidade de produzir conhecimentos sobre a CCM.

Assim, entende-se que apresentar algumas perspectivas do contexto da atuação docente na EF escolar pode contribuir com a compreensão sobre como poderiam ser estruturados os processos de formação continuada, para que os problemas reais dos professores e da própria EF pudessem ser enfrentados de maneira densa, alargada e conectados às demandas contemporâneas. Inicia-se, dessa maneira, por tematizar a problemática do abandono docente na EF escolar, aspecto que parece impactar significativamente o potencial de desenvolvimento de processos educativos inovadores, algo almejado no movimento proposto nesta pesquisa.

2.5.1 Abandono docente na Educação Física Escolar

Ao iniciar esse tópico poderia ser pertinente questionar, de pronto: o que significa abandono docente na EF escolar? Bagnara e Fensterseifer (2019), ao elaborar respostas para essa questão, referem que o abandono docente é também conhecido como desinvestimento pedagógico, sendo caracterizado como o tipo de trabalho desenvolvido por professores que não apresentam grandes pretensões em seu trabalho pedagógico, ou mesmo nenhuma, além de ocupar os estudantes com alguma atividade prática durante as aulas de EF. É preciso reconhecer, infelizmente, que esse elemento ainda está presente no cotidiano da EF escolar, particularmente, no contexto desse estudo.

Professores que agem sob a premissa do abandono docente tornaram-se administradores de material didático, o que não justificaria a necessidade de formação superior. Dessa postura derivam adjetivos como rola bola, largobol, aula matada, pedagogia da sombra (González; Fensterseifer, 2006; Machado et al., 2010). Em boa medida, Machado et al. (2010) descrevem o fenômeno do abandono docente como a ação de muitos professores, que apenas observam os estudantes na quadra enquanto eles realizam atividades que, de certa forma, eles mesmos escolheram ou aquelas que são possíveis de realizar em função do tipo de equipamento e material existente na escola, que se resume, basicamente, aos esportes de quadra. Em alguns contextos, esses professores são conhecidos pejorativamente como professores bola e, em outros, professores rola-bola. Para os autores, embora essa figura ainda seja muito presente, a esse fenômeno, geralmente, atribui-se a culpa, de forma simplista, aos próprios professores, relatando haver falta de compromisso ou preguiça.

A problemática do abandono docente é fundamental de ser compreendida, uma vez que, para González e Fensterseifer (2006), no abandono do trabalho docente, o professor desiste de desenvolver uma aula. Para os autores, uma aula acontece:

Quando ocorre uma intervenção intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade particular, considerados responsabilidade da escola, e, na qual, se empenha em envolver a totalidade dos alunos que pertencem de direito ao grupo administrativamente definido como turma, que, por sua vez, se articula com uma sequência de aulas dentro de um projeto, o que exige procedimentos didático-pedagógicos específicos e se desenvolve num tempo específico (González; Fensterseifer, 2006, p. 6).

Pode-se considerar uma aula somente quando há mediação do professor, com um propósito, um fim, um objetivo a ser atingido por meio do estudo de determinados conteúdos, obedecendo os marcos legais oficiais e os documentos escolares. No entanto, se poderia questionar: por que o abandono docente é um fenômeno não raro na EF escolar? Machado (2010) pondera que a ocorrência desse fato não é difícil de se visualizar, porque, mesmo tendo uma formação inicial em EF, alguns professores fazem com os seus alunos aquilo que foi feito com eles, quando encontravam-se na situação de estudantes na Educação Básica.

Santini e Molina Neto (2005, p.212) salientam que, na premissa do abandono docente, os professores “abrem mão de seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar, porém continuam no emprego, imobilizados ou por falta de opção ou por certo conformismo vinculado a sua estratégia de sobrevivência no sistema”. Nessa conjuntura, são destacados possíveis motivos para o surgimento do abandono docente na EF escolar:

a) Formação acadêmica inadequada; b) A participação minimizada dos professores na implantação de inovações educativas; c) A exigência de cumprir múltiplos papéis sociais dentro da escola; d) Ambientes de trabalho inseguros e violentos; e) Relações interpessoais conflituosas com colegas de trabalho; f) Discrepância entre as condições materiais oferecidas e as desejadas pelo professor; g) A dificuldade de lidar, politicamente e epistemologicamente, com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar ao caráter e a contribuição da disciplina no desenvolvimento do currículo escolar (Santini; Molina Neto, 2015, p. 4-5).

Um elemento importante de ser melhor analisado, nessa conjuntura, possui relação com a desvalorização, por parte dos demais atores escolares, das possibilidades educativas da EF escolar. Duarte (2021) considera que o estigma de que as atribuições do professor de EF é somente passar exercícios para os estudantes cansarem e se distraírem provoca um complexo de inferioridade em relação aos demais docentes de outras disciplinas escolares, fato que também contribui para isso.

Conforme observado, o fenômeno do abandono docente é complexo, multifatorial e impacta, sobremaneira, o desenvolvimento de projetos pedagógicos eminentemente educativos na EF escolar. Entende-se que a promoção de ações formativas continuadas, dentre outras coisas, possui potencial para contribuir com o enfrentamento do abandono docente, mesmo sabendo que o tipo de ação proposta, igualmente, impacta nas soluções encaminhadas. Essas soluções, considerada a conjuntura deste trabalho, possuem como objetivo a estruturação de uma prática pedagógica inovadora na EF escolar, temática problematizada nas próximas laudas.

2.5.2 Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação Física Escolar

Uma prática pedagógica inovadora pode ser caracterizada como a “ação docente, que tem como características a ruptura das práticas tradicionais de ensino, em especial, por abranger os conteúdos do componente curricular sobre as diversas áreas de conhecimento, sejam elas, antropológicas, biológicas, fisiológicas, filosóficas, etc.” (Callai, 2020, p. 13). Considerando a especificidade da EF escolar, González (2018, p. 30) refere que o termo prática inovadora:

[...] Cognomina atuações docentes caracterizadas pelo empenho de ensinar conteúdo específicos da disciplina (em contraposição à ideia de abandono), junto com rupturas em um ou mais elementos em relação aos *modus operandi* da tradição, em direção a uma Educação Física pautada pelos parâmetros de um componente curricular.

Conforme definido pelo autor, na EF escolar, as práticas inovadoras constituem-se como um movimento contrário ao abandono docente. Neste mesmo aspecto, Bracht (2018, p. 46) atribui à inovação pedagógica o seguinte sentido:

a) inovar os conteúdos da Educação Física, ampliando-os para além dos tradicionais esportes, tematizando outras manifestações da cultura corporal de movimento, além de considerar como conteúdo de aula os aspectos ligados ao conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, como conhecimentos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc. tratando-os contextualizadamente, portanto, articulando teoria e prática; b) modificar o trato desse conteúdo não mais se resumindo a apresentar os gestos considerados corretos, e sim, envolvendo o aluno como sujeito do conhecimento, construindo um ambiente de co-gestão das aulas; c) utilizar diferentes formas de avaliação que envolvam o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e mesmo no próprio ato de avaliação (autoavaliação).

Nesse movimento, observa-se que as práticas inovadoras são desenvolvidas no sentido de ampliar os conhecimentos produzidos na EF escolar, trazendo para o contexto da escola o universo de unidades temáticas da CCM, conforme apregoado pelos marcos legais: brincadeiras e jogos, lutas, danças, práticas corporais de aventura e os esportes (Brasil, 2017). Além de proporcionar a problematização de tais unidades temáticas, é importante, na perspectiva da

inovação pedagógica, estudá-las em seu sentido antropológico, cultural e histórico. Isso, em grande medida, exige uma boa capacidade de planejamento por parte dos professores de EF.

Atentar para o planejamento é uma premissa determinante, pois, conforme escreve Bagnara (2017), na atualidade, o planejamento é considerado um aspecto fundamental para o êxito em qualquer que seja o projeto e em todos os contextos da sociedade. Tradicionalmente, em todos os casos de inovação, de sucesso, de êxito, de melhoria da qualidade, percebe-se a elevada capacidade de planejar dos envolvidos. Por outro lado, em situações de abandono e de insucesso, fica evidente a noção da falta de planejamento. O planejamento não garante a inovação ou a qualidade em qualquer processo que seja, inclusive na relação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, mas a experiência tem ensinado que, geralmente, não há inovação, tampouco qualidade, sem o desenvolvimento de um planejamento sério e comprometido.

Almeida (2017, p. 12) define as características dos professores que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras, na medida que apresentam:

Uma relação diversificada com a cultura, de maneira que quanto mais ampla for a formação do professor, mais recursos ele pode acessar para conduzir o ensino; o caráter problematizador e intencional da prática, que é favorecido na medida em que o docente tem uma relação diferenciada com a teoria, atuando como intelectual/intérprete/tradutor; a atribuição de um sentido crítico ao conhecimento, acompanhado do reconhecimento da dimensão ético-política da profissão; a compreensão da Educação Física como uma disciplina (e não uma atividade) que possui um saber específico a ser transmitido, o que exige mediação pedagógica no sentido de transformá-lo em conteúdo escolar.

Pode-se dizer que o professor que percorre esse caminho é um educador que busca a sua atualização de forma constante, seja por meio de formações continuadas, com pesquisas, estudos, leituras etc., ancorando sua prática pedagógica no desenvolvimento da criticidade em suas aulas. Um movimento que já tem sido documentado na literatura da área, muitas delas citadas ao longo desse trabalho.

2.6 EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO FUNDAMENTAL E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Antes do desenvolvimento propriamente dito da pesquisa empírica, é fundamental realizar um mapeamento das principais produções acadêmicas recentes e que abordam temática semelhante ao estudo ora proposto ou que tratam de assuntos que o permeiam/atravessam. Desse modo, nesta parte do referencial teórico especificamente, objetiva-se identificar e analisar os trabalhos acadêmicos da área, mais precisamente teses e dissertações, que versam sobre a elaboração/proposição curricular para a EF escolar, especificamente no Ensino Fundamental e que, preferencialmente, estejam articuladas aos documentos legais da área, principalmente, a BNCC e os referenciais estaduais.

Para isso, foi realizada uma busca de teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>), publicadas entre os anos de 2018 e 2023¹⁵, que versam sobre a elaboração curricular no Ensino Fundamental. A escolha pelo lastro temporal indicado possui relação com o ano de homologação da BNCC (2017) e a consequente produção de trabalhos acadêmicos que a sucedem. A seleção inicial de trabalhos foi realizada por meio da busca avançada, opção título, com os seguintes descritores: EF + currículo, EF + BNCC, EF + base nacional comum curricular, EF + ensino fundamental.

Após essa fase inicial de busca, os títulos das teses e dissertações foram analisados e os trabalhos que apresentaram relação com a temática deste estudo foram pré-selecionados. Com base nesses indicadores, emergiram os quantitativos de trabalhos descritos no Quadro 1.

Quadro 1. Quantitativo de trabalhos acadêmicos que resultaram da busca inicial

Termo de busca	Quantitativo total¹⁶	Trabalhos selecionados
EF + Currículo	115	06
EF + BNCC	06	05
EF + Base Nacional Comum Curricular	10	00
EF + Ensino Fundamental	53	03
TOTAL	184	14

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

¹⁵ Indexados até a data da realização da busca: 17 de junho de 2023.

¹⁶ Vários trabalhos apareceram de maneira repetida na busca pelos diferentes termos e estão contabilizados no quantitativo total, porém, obviamente, estão indicados na seleção da amostra apenas uma vez.

Passada a triagem inicial dos cento e oitenta e quatro trabalhos que retornaram da busca realizada, foram lidos os resumos dos trabalhos pré-selecionados, para a realização de uma segunda seleção amostral. Desse movimento, restaram quatorze trabalhos, os quais foram analisados na íntegra. Desse modo, para a continuidade da escrita, optou-se por apresentar uma breve síntese de cada trabalho acadêmico analisado, buscando subsídios para embasar a pesquisa aqui desenvolvida.

Gonçalves (2018) apresenta como foi construída a proposta curricular do município de Contagem, Minas Gerais, em que, no ano de 2009, um grupo de professores reunia-se continuamente para estudar propostas curriculares elaboradas por escritores que tratavam da EF escolar. Os resultados do estudo apontam para o fato de que, apesar desse trabalho realizado pelos professores, após a publicação da BNCC no ano de 2017, muito do que havia sido construído após anos de estudo não apareceu na proposta propriamente dita no currículo municipal, fazendo com que o trabalho realizado pelos professores não fosse contemplado no referido referencial. Por fim, a autora constatou também que o documento recém-construído não era considerado nos planejamentos realizados por cada professor, em seu contexto de intervenção.

Sales (2020) realizou uma pesquisa semelhante em sua dissertação, tratando da construção e implementação da proposta curricular de EF da cidade Senador Canedo-GO. A referida proposta curricular, segundo Sales (2020), foi elaborada de maneira burocrática e sem a participação do conjunto de professores de EF do município. Os resultados do estudo indicam que, após a reformulação, o referencial curricular municipal passou a englobar as unidades temáticas previstas na BNCC, ficando, desse modo, “inchado” e servindo apenas como um documento formulado, porém distante das intervenções didático-pedagógicas realizadas pelos professores. A autora conclui afirmando que a proposta parece mais uma maneira de “controlar” o professor na sua prática pedagógica, possuindo, como pressuposto, cumprir com uma demanda burocrática no sistema educacional. Assim sendo, encerra afirmando que a proposta precisa ser repensada no seu potencial de desenvolvimento, pois, da maneira como se encontra, apenas cumpre formalidades.

Silva (2019), desenvolve uma pesquisa com foco na abordagem entre cultura e currículo nos referenciais de EF no nordeste brasileiro. Apresenta discussões sobre o engessamento do currículo, realizado por meio da BNCC e de outros referenciais estaduais, apontando que esses documentos não deixam espaço para que a cultura local possa estar presente nas aulas de EF. Indica que fixar os currículos escolares apenas nos documentos oficiais produzirá sempre os mesmos resultados, pois, dessa forma, as possibilidades da cultura de movimento podem estar

distantes da realidade da escola, dos professores e dos estudantes. Silva (2019) conclui afirmando que o currículo da EF escolar necessita ser concebido com base nas especificidades do universo escolar.

Merighi (2021) aborda a implementação do currículo da EF na escola por meio da formação contínua em serviço, no município de Votorantim-SP. Os professores de EF do município possuíam, em sua carga horária semanal, um tempo destinado para estudar sobre a EF escolar, com uma formadora da Secretaria de Educação. Nesse tempo de estudo, o grupo de professores elaborou um currículo para a EF do município, baseando-se nos documentos legais e na realidade local. O principal entrave do processo, atribuído por Merighi (2021), refere-se ao fato de que os professores saem das suas graduações com uma concepção esportivista bastante presente. Porém, conclui que, com estudos de longa duração, de forma continuada, conseguiram criar e promover a implementação de um currículo para a EF com elevado potencial de contribuição ao trabalho didático-pedagógico de cada professor, em cada escola.

Barreto (2023), por sua vez, desenvolveu um estudo acerca das várias formas de futebóis no ambiente escolar: futebol para pessoas com deficiência, futebol adaptado, futebol no protagonismo das meninas e futebol com ênfase no cooperativismo. Apesar das dificuldades apresentadas pela autora no que concerne à quebra de paradigmas, como o machismo e a indisciplina, principalmente por parte de alguns meninos, ela conseguiu promover o surgimento de uma outra visão nas aulas de EF, mostrando o quanto elas podem ser diferentes, com potencial para agregarem outros elementos da CCM na EF escolar.

Silva (2023), em seu trabalho acadêmico, versa sobre a BNCC e, principalmente, como o documento curricular de referência de Canoas/RS foi construído. Ao longo do trabalho, trata da construção do referencial e a forma como está sendo desenvolvido no cotidiano das escolas. Conforme Silva (2023), mesmo que o referencial tenha sido construído coletivamente, os dados apontam que ele não está sendo implementado de forma sistêmica pelos professores que atuam na rede municipal de ensino. Os dados indicam dois principais motivos para isso, a saber: desconhecimento por parte de alguns professores e pelo fato de que outros professores não querem sair da zona de conforto em relação aos conteúdos que dominam. O autor conclui que existe a necessidade de melhorar/criar um movimento de formação continuada para que os professores possam, coletivamente, analisar os limites e as possibilidades do projeto elaborado.

Em boa medida, os trabalhos apresentados até este ponto indicam que houve diversos movimentos de elaboração do currículo para a EF escolar após a promulgação da BNCC, no entanto, os dados apontam que boa parte dos referenciais elaborados nos diferentes municípios, ainda não foi implementada de maneira significativa nas diferentes escolas, das diferentes

regiões brasileiras. Outros estudos, porém, possuem como mote desenvolver uma análise mais centrada na própria BNCC, desde seu processo de elaboração até as vinculações do seu conteúdo.

Nessa direção, Pinheiro (2018) trata sobre o trabalho de construção da BNCC junto ao Governo Federal e órgãos que se dizem apoiadores das políticas públicas. Problematisa a construção da BNCC e a influência que entidades como a ONU, Banco Mundial e fundações particulares possuem sobre o documento, da mesma forma que aponta como esses organismos internacionais interferiram na construção dos diversos documentos curriculares do Brasil. Essa construção, apesar de possuir uma roupagem de *status* democrático, na verdade, foi imposta aos estados e municípios pelo Governo Federal. Pinheiro (2018) afirma que cabe aos professores de EF tentar quebrar esse paradigma, assumindo uma responsabilidade perante o processo educativo acerca da CCM, proporcionando experiências genuinamente educativas aos estudantes.

Vidotti (2020) visa identificar, a partir de uma sequência didática desenvolvida pelos professores de EF, as oito dimensões do conhecimento da EF propostas pela BNCC (Brasil, 2017), quais sejam: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário. Os resultados apontam para o fato de que algumas dimensões do conhecimento recebiam tratamento diferenciado, evidenciando-se quando comparadas com as demais, as quais foram: uso e apropriação, construção de valores, análise e compreensão. Foi observado, porém, que os professores, na medida do possível, tentavam trabalhar suas sequências didáticas com base nas competências descritas na BNCC, mesmo que algumas pudessem ser mais destacadas que outras. Dentro de suas possibilidades, os professores trabalhavam as competências e as dimensões do conhecimento, não somente na perspectiva do saber fazer. Vidotti (2020) chegou à conclusão de que os professores podem melhorar os seus planejamentos de aula e as suas sequências didáticas, tratando de todas as dimensões do conhecimento que estão previstas na BNCC.

Prietto (2021), em sua pesquisa, argumenta que, na BNCC, a EF é vista como um componente curricular a serviço do mundo do capital, apresentando, resumidamente, competências e habilidades que representam os interesses do capitalismo. Neste sentido, para Prietto (2021), a BNCC representa uma forma de controle sobre os currículos escolares, sobre a formação inicial e continuada e sobre o material didático, assumindo, desse modo, o controle do trabalho dos professores. Nessa perspectiva, conclui que a EF encontra-se na mesma situação dos demais componentes curriculares, que não busca o desenvolvimento de um olhar crítico,

fundamentado em uma educação emancipatória, mas está, sobremaneira, estruturada a serviço do capital.

Alvarenga (2022), por sua vez, trata da implementação da BNCC no município de Ibiporã, no Paraná. Ao longo do seu estudo, aponta que, pouco antes da promulgação do referido marco legal, os professores do município em questão reuniram-se para o desenvolvimento de um estudo, junto com uma equipe da Universidade Estadual de Londrina, objetivando elaborar, coletivamente, o currículo para a EF. Entretanto, devido a algumas mudanças políticas ocorridas na eleição municipal, o grupo acabou sendo desfeito. Após a promulgação da BNCC, houve a estruturação de um currículo para as escolas de Ibiporã-PR, tomando como base o referido documento. No entanto, quando esse documento chegou nas escolas, não foi bem aceito pelos professores, devido ao fato de não ter sido elaborado por eles. Desse modo, houve resistência na implantação do currículo, a qual permanece até hoje, em diversas escolas.

Megale (2020) desenvolveu um estudo em que analisa uma unidade didática desenvolvida no 5º Ano do Ensino Fundamental, em que é ensinado o Rúgbi. Conforme explica Megale (2020), a proposta de trabalho teve uma aceitação muito boa em uma escola pública do município de São Carlos-SP. As atividades foram adaptadas no que concerne à faixa etária dos estudantes e aos materiais, trabalhando-se com o Tag-Rúgbi e o pique bandeira, em duas diferentes turmas de quinto ano. Megale (2020) explica que foram abordadas algumas dimensões do conhecimento da EF, conforme proposto pela BNCC: experimentação, fruição, análise e compreensão. Ao concluir, constatou que o Rúgbi é um ótimo conteúdo vinculado aos esportes de invasão a ser ensinado nas aulas de EF.

Em certa medida, os estudos apresentados nesse segundo movimento possuem, como centralidade de análise, a BNCC e alguns desdobramentos decorrentes de sua homologação. Ao mesmo tempo que apresentam alguns limites do próprio documento, como apontado por Pinheiro (2018), referem elementos que os professores identificaram nas escolas, com a implementação dos pressupostos indicados por ela. Desse modo, constatou-se que, mesmo com as possíveis fragilidades, o elemento de maior resistência por parte dos professores parece ser os referenciais elaborados arbitrariamente, a partir da BNCC, ignorando as possibilidades do desenvolvimento de trabalhos coletivos.

Lamana (2023) problematiza a unidade temática dos jogos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com uma turma de 8º Ano. Aborda os principais elementos dos jogos, tensionando o fato de que, comumente, o jogo acaba sendo subordinado ao esporte. No decorrer do texto, relata a falta de vivência dos jogos a partir dos Anos Finais, principalmente do 8º Ano e, depois,

no Ensino Médio. Os resultados do estudo apontam para o fato de que o professor, ao abordar várias tematizações dos jogos com a turma do 8º Ano, percebeu haver ganhos de aprendizagem, principalmente no que concerne a conhecer os jogos, sobretudo, aqueles desconhecidos, que, por vezes, foram deixados de lado nas aulas de EF. Para concluir, Lamana (2023) indica que pode ser pertinente pensar na continuidade do estudo da unidade temática dos jogos também no Ensino Médio.

Sousa (2020) fez uma análise sobre como o esporte é tratado em dez escolas da rede pública do Distrito Federal. Os resultados do estudo de Sousa (2020) apontam para o fato de que o esporte aparece de forma mais intensa que a própria EF no Projeto Político Pedagógico das escolas. O estudo revelou, também, nas entrevistas com os professores, que a maioria aborda, fortemente, os quatro esportes básicos de quadra, em detrimento aos demais elementos da CCM. No contexto estudado, observou-se que o esporte é utilizado como justificativa para promoção da saúde e das relações sociais, além de ser um meio de acesso aos jogos escolares, por intermédio de sua prática no ambiente escolar.

Por fim, o estudo de Silva (2021) tratou do planejamento e implementação dos conteúdos da EF escolar na cidade de São José, Santa Catarina. Os resultados do estudo indicam que, se por um lado, boa parte dos professores de EF trabalha, especialmente, com os esportes tradicionais, denominado de quarteto fantástico (futsal, handebol, basquetebol e voleibol), por outro, alguns professores buscam desenvolver novas formas de trabalho na EF escolar. Silva (2021) identificou que são os professores considerados mais antigos que buscam promover uma nova forma de desenvolver os conteúdos da EF escolar, quebrando certos paradigmas da área (como, por exemplo, o trabalho exclusivo com os esportes). Ao finalizar, o pesquisador afirma que, mesmo que, em algumas escolas, há preocupação com o ensino da CCM numa perspectiva mais alargada, constatou que essa premissa não é hegemônica, tendo ainda muito o que se fazer para que esse cenário possa ser modificado.

Ao finalizar a apresentação dos estudos analisados e que foram desenvolvidos recentemente, constatou-se que a premissa de promover estudos e análises coletivas da BNCC e dos demais referenciais, para posterior construção, também coletiva, dos referenciais municipais e escolares é um aspecto que impacta positivamente o desenvolvimento de currículos escolares com potencial educativo na EF escolar, contrapondo a premissa de currículos impostos aos professores, sem a sua participação na proposição deles. Essa perspectiva é fundamentalmente importante no contexto deste trabalho, que possui como pressuposto o desenvolvimento de uma pesquisa-ação para a elaboração do currículo da EF escolar para o 5º Ano do Ensino Fundamental, que considere o universo da CCM na elaboração

curricular e que conta com a participação dos professores. Esse prisma será explicitado no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Pesquisar é um ato de busca, de ampliação dos conhecimentos já existentes. Desde os tempos mais remotos, o homem tenta descobrir não só a si mesmo, como compreender a realidade na qual está situado. Para essa descoberta, é necessário um caminho a ser percorrido, com método científico para que se tenha validade dos conhecimentos outrora visível. Minayo (1994) expressa que sempre existiu, no Homo Sapiens, a preocupação com a realidade.

Pesquisar um evento, um elemento, um problema, não termina em si mesmo, pelo contrário, na busca de respostas para um determinado problema, encontram-se soluções para algumas perguntas e formulam-se novas perguntas que precisam, também, de novas respostas. Pesquisar é sempre um recomeço, pela dinâmica do ambiente, do lugar, das pessoas, um ciclo que inicia e reinicia a cada pesquisa.

De acordo com Markoni e Lakatos (2003, p. 155), “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui num caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Dessa maneira, Minayo (1994, p.16) “aponta que o caminho do pensamento é a prática exercida na realidade”. A mesma autora (1994, p. 18) afirma que “as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção nele encontrando suas razões e seus objetivos”. Para Demo (1995), os conhecimentos científicos são construções da realidade e a metodologia é o treino para a neutralidade, tendo em vista a objetividade da realidade.

3.1 A PESQUISA

Para sair a campo, o pesquisador necessita fazer um levantamento sobre o seu tema, delimitando sua área de atuação. Não basta simplesmente sair a esmo, sem o que, quando, como e para que pesquisar. Somente a curiosidade sobre determinado assunto é insuficiente para agregar o seu conhecimento. Pesquisar é um ato formal. Minayo (1994, p. 25) escreve que “a pesquisa se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular”.

A pesquisa é um fator primordial nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em que o pesquisador faz o levantamento da bibliografia existente, separando o material de acordo com a sua pesquisa, observando a literatura atual e que poderá contribuir com a sua investigação. “A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica, é sua base de sustentação” (Minayo, 1994, p. 40). Dessa forma, a revisão bibliográfica recebe um tratamento especial, para que o pesquisador possa ter elementos que o norteiem em sua investigação, aportando uma bagagem de conhecimentos necessários para que a sua pesquisa ganhe corpo e direção dentro do seu propósito.

No levantamento da pesquisa bibliográfica, o pesquisador precisa fazer uma investigação das pesquisas existentes sobre a sua problemática, em que ponto dentro da contemporaneidade está localizado o seu objeto de pesquisa. Tal estratégia é conhecida como Estado do Conhecimento e consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155), aspecto que já foi desenvolvido no capítulo anterior.

Observando-se o problema da pesquisa, no que concerne à sua abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. De acordo com Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível na realidade que não pode ser quantificado, trabalha com um universo de significados, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

A mesma autora (1994, p. 21) afirma ainda que “o fenômeno social tem de ser entendido, nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, [...] uma relação intrínseca entre o mundo natural e o social”. Para Bogdan e Bicen (1994), o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. Para que a pesquisa qualitativa tenha êxito e cumpra o papel a qual se propõe, a comunicação entre os envolvidos necessita ser efetiva e próspera.

Os mesmos autores ressaltam as características da pesquisa qualitativa: 1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados

produzidos não se constituem em número, mas em forma de palavras ou imagens. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substantiar a apresentação; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto; 4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de grande importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Todo o processo qualitativo possui uma condução muito pessoal e indutiva, na produção, na análise e no tratamento das informações.

Para que este trabalho não ficasse restrito somente à parte escrita e levantamento de dados sobre o que já foi pesquisado sobre o assunto, foi desenvolvida uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo, de acordo com Fonseca (2002, p.32), “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realiza-se coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos”.

Ainda em conformidade com Markoni e Lakatos (2003, p. 185), a “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. O interesse da pesquisa de campo, conforme explicitam os autores, está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade.

Diante da premissa apresentada e considerando as particularidades desta pesquisa, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação, pois se acreditou tratar-se de uma proposta adequada para a problemática posta neste estudo. Conforme afirma Thiollent (2008, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor pontua, ademais, que “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (Thiollent, 2008, p. 21).

Neste mesmo sentido, Barbier (2007, p. 54) argumenta que:

A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade, possuindo um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. O autor afirma que na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas sim com os outros. Ela requer do pesquisador ser mais que um especialista: por meio da abertura concreta sobre a vida social, política, afetiva, imaginária e espiritual, ela faz um convite para que ele seja verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um ser humano.

Nessa perspectiva, conforme afirmam Toledo e Jacobi (2013), ao envolverem-se em uma pesquisa-ação, os sujeitos participantes, por meio de reflexão crítica sobre a realidade em que se inserem e a problemática posta para a pesquisa, começam a questionar sobre suas práticas, a formular perguntas e propostas que os auxiliarão na resolução de seus problemas. Betti (2015, p. 252) indica ainda que, na “pesquisa-ação pode ser dada ênfase na resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimentos”. No decorrer desse processo, além da produção de conhecimentos individuais e coletivos, desenvolvem-se novas habilidades e atitudes que propiciarão a ressignificação de valores e a transformação de situações indesejadas.

Para Fonseca (2002, p. 35), “o pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador”. A função do pesquisador, nesse processo, será a mediação do assunto a ser pesquisado, bem como trazer aportes para que os participantes possam sentir-se à vontade nas suas contribuições para êxito da pesquisa-ação.

Betti (2015, p. 253) pontua que o processo da pesquisa-ação tem quatro momentos, a saber:

- a) Na exposição dos problemas a serem estudados conjuntamente por pesquisadores e participantes;
- b) Nas “explicações” ou “soluções” apresentadas pelos pesquisadores e que são submetidas à discussão entre os participantes.
- c) Nas “deliberações” relativas à escolha dos meios ação a serem postos em prática;

- d) Nas “avaliações” dos resultados da pesquisa e da correspondente ação desencadeada.

Neste sentido, considerando os ensinamentos de Betti (2015), inicialmente, foi apresentada aos participantes a problemática da pesquisa, que possui como centralidade propor um currículo para a EF escolar para além do esporte, contemplando, desse modo, pelo menos parte do universo da CCM. Após a apresentação do problema, o grupo passou a estudar e debater sobre os marcos legais da EF, especialmente a BNCC, o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso e as Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Por fim, no movimento da pesquisa-ação, o currículo escolar para o 5º Ano do Ensino Fundamental foi elaborado coletivamente, pelo grupo de professores participantes da pesquisa.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram convidados a participar da pesquisa os professores de EF, que ministram aulas no 5º Ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais de um município do nordeste mato-grossense. Neste sentido, esses professores eram os responsáveis pelo componente curricular de EF, independentemente de serem efetivos ou contratados. A opção por convidar todos os professores, sem levar em conta o vínculo institucional, é decorrente do pequeno número de professores e de escolas desse município, localizado no nordeste de Mato Grosso, pois, nesse nível de ensino, há somente turmas de responsabilidade municipal. A escolha pelo município deu-se por ser o local de residência e trabalho do autor/pesquisador.

Desse modo, os sete professores de EF que participaram da pesquisa trabalham nas quatro escolas municipais que possuem turmas de 5º ano do ensino fundamental. No entanto, o número de participantes por encontro teve uma certa rotatividade, em função de outros compromissos profissionais dos professores (que, dentre outras coisas, trabalham também em outros locais) e devido às alterações no quadro de professores das escolas na mudança do ano letivo.

Considerando o calendário escolar e as combinações realizadas com os responsáveis pela Secretaria de Educação do Município, a pesquisa-ação iniciou ainda no ano de 2023, com

a realização de dois encontros. No primeiro encontro, participaram quatro professores, ao passo que, no segundo encontro, três professores se fizeram presentes.

Os demais encontros da pesquisa foram realizados no ano de 2024, durante a semana pedagógica do município, ocorrida no mês de janeiro. Desses encontros, participaram cinco professores, entre efetivos e contratados. O problema, nesse caso, foi o fato de que três professores que haviam participado dos encontros iniciais da pesquisa no ano de 2023 não puderam participar dos encontros de 2024, por serem contratados e, no mês de janeiro, ainda não possuírem sua situação funcional regularizada, estando impossibilitados de participar da semana pedagógica.

Os encontros tiveram o formato de reuniões, acontecendo nas duas escolas urbanas em que os professores trabalham. Os participantes posicionaram-se na forma de semicírculo para que todos pudessem ver e serem vistos, sobretudo, com o intuito de uma participação com voz ativa no processo, podendo intervir a qualquer momento.

Apesar da alternância no número de participantes, os encontros da pesquisa-ação foram bastante produtivos do ponto de vista da produção de dados para a pesquisa, porém, observou-se um certo prejuízo no processo de “autoformação¹⁷” do grupo de participantes, algo inerente e importante no movimento de uma pesquisa-ação, o que se deu justamente pela falta de continuidade na participação em todos os encontros da pesquisa-ação.

Considerando o exposto, o grupo que participou da pesquisa-ação, ao longo do seu desenvolvimento, foi formado pelos professores apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Grupo de professores¹⁸ que participou da pesquisa-ação

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na EF	Localização da escola	Encontros participados
Maria	62	Licenciada em EF	20 anos	Zona urbana	9
Mariana	42	Licenciada em EF	15 anos	Zona Urbana	8
Ricardo	35	Licenciado em EF	05 anos	Zona Urbana	2
Tânia	29	Licenciada em EF	01 ano	Zona Urbana	2

¹⁷A pesquisa-ação, dentre outras coisas, possibilita aos participantes uma espécie de formação continuada, pois os debates, estudos, análises e encaminhamentos/ações propostas e realizadas produzem conhecimentos para “consumo próprio”.

¹⁸ Nomes fictícios.

Luciana	39	Licenciada em EF/Pedagogia	01 ano	Zona Urbana	7
Antônio	39	Licenciado em EF	17 anos	Zona Rural	7
Leandra	35	Cursando EF	10 anos	Zona Rural	5

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

A moderação/mediação do processo de pesquisa-ação foi realizada pelo pesquisador, autor do trabalho, fazendo a organização prévia dos encontros e suas temáticas para estudo, mantendo-me como um membro do grupo da pesquisa-ação, mas, particularmente, respeitando o poder de decisão dos participantes.

3.3 PRODUÇÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, foram realizados nove encontros com os professores participantes, abordando as seguintes temáticas: 1º encontro) Apresentação e explanação da pesquisa; 2º encontro) Levantamento dos currículos escolares municipais e planejamentos; 3º e 4º encontros) Estudo da BNCC, Diretriz Curricular do Estado de Mato Grosso, possíveis livros didáticos e levantamentos de propostas curriculares; 5º, 6º, 7º e 8º encontros) Elaboração da Proposta Curricular de EF para o 5º Ano; 9º encontro) Apresentação da proposta curricular para ajustes finais. O primeiro e o segundo encontros foram realizados na tarde de terça-feira, nos dias 24 de outubro de 2023 e 14 de novembro 2023; os encontros três até o nove, por sua vez, foram realizados entre os dias 22 e 25 de janeiro de 2024, seguindo o calendário de formação continuada dos professores do município. Essa dinâmica foi organizada em comum acordo com as escolas e Secretaria Municipal de Educação. A duração de cada encontro foi de aproximadamente duas horas e, em algumas datas, foram realizados mais de um encontro no mesmo dia, sendo um pela parte da manhã e outro pela parte da tarde.

Diante desse contexto, Thiollent (2008, p. 47) explica que:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Os passos descritos seguem a proposta de Thiollent (2008, p. 53-54) no que tange à pesquisa social em educação, no caso da pesquisa-ação, os problemas colocados são, inicialmente, de ordem prática.

Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada. Na sua formulação, um problema desta natureza é colocado da seguinte forma: a) análise e delimitação da situação inicial; b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações.

Nessa perspectiva, Borges (2019) refere que os estudos colaborativos na EF escolar e, nesse escopo, pode-se inserir uma pesquisa-ação, visto que se mostram úteis não apenas para o professor aprender uma nova maneira de pensar e trabalhar, mas também como uma experiência que, potencialmente, poderá levá-lo a apreciar o exercício de refletir/discutir/estudar como forma de constituir e aprimorar uma nova concepção de ensino.

Para a produção dos dados da pesquisa, foi feito um diário de campo, explicado por Kroeff, et al. (2020, p.466) da seguinte maneira:

A utilização de diários de campo como ferramenta de pesquisa possibilita visibilizar aspectos da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado. Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a).

O diário apresenta inúmeras possibilidades, entre as quais, pode-se destacar: angústias, desejos, frustrações, narrativas, ações, propostas. No mesmo sentido, os autores evidenciam também que, dessa forma, o diário de campo constitui-se como ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica.

Os encontros foram gravados e, após, os áudios foram ouvidos novamente, na íntegra, objetivando ajustar as anotações do diário de campo e transcrever as falas dos participantes. A

gravação teve como objetivo, além de extrair os dados da pesquisa de forma fidedigna, não perder partes importantes das discussões e dos encaminhamentos realizados pelo grupo.

Além do diário de campo, foi realizado um questionário com questões abertas (Apêndice A), no primeiro encontro do estudo, para que a problemática prevista no escopo do projeto pudesse ser melhor introduzida e para que fosse possível obter as primeiras impressões do contexto. Neste sentido, Gil (1999, p.128) aponta que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Bauer e Gaskell (2002. p. 62) abordam também que “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes e o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações”. Ribeiro (2008, p. 13) destaca que o questionário traz benefícios como: “garantia do anonimato, questões objetivas de fácil pontuação, deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas”. Diante dessa premissa, foi utilizado o questionário com perguntas abertas, que conforme, explicam Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), são aquelas que “permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente”.

No caso dado, o questionário realizado neste estudo, além de ter sido realizado individualmente, foi desenvolvido no formato escrito pelos próprios participantes. Ao final da pesquisa-ação, no último encontro, foi solicitado aos professores participantes que elaborassem um pequeno relato sobre o trabalho que fora desenvolvido.

Por fim, é pertinente explicitar que, nesse processo de pesquisa, buscou-se dar protagonismo ao “nós”, pois quando se constrói argumentos em conjunto, o trabalho adquire maior legitimidade e proporciona aos participantes deslocarem-se das zonas de fronteiras para a área central de aprendizado. Como consequência, teoricamente e potencialmente, é concedida uma identidade pessoal ao grupo participante da pesquisa, em que, por meio de estudos, conversas e debates, pôde agir como ator principal do seu próprio processo de formação continuada.

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa que envolve a participação de seres humanos deve resguardar a participação destes, sendo assegurado o seu sigilo, bem como das informações prestadas, além de estar de acordo com as diretrizes éticas estabelecidas.

Para que a pesquisa pudesse ser realizada, a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, Escolas, Secretaria Municipal de Educação foi firmada. Em tal documento, constam as informações referentes à pesquisa, frisando que todas as exigências éticas seriam cumpridas durante o transcorrer do estudo.

Os participantes da pesquisa puderam beneficiar-se com a participação no estudo, dentre os quais, destaca-se: elaborar o currículo escolar para ser desenvolvido na escola de atuação sem ser um documento imposto externamente; oportunidade para refletir sobre a própria prática docente; trocas de informações entre os participantes da pesquisa; análise do currículo escolar e planejamento individual de acordo com as possibilidades de cada realidade. Ao final da pesquisa, os dados produzidos foram devolvidos aos participantes e à mantenedora, por meio da elaboração e entrega do produto final, isto é, a sistematização do currículo de EF para o 5º Ano do Ensino Fundamental.

O Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLE) foi entregue aos participantes para análise e assinatura. O TCLE foi firmado em duas vias, de igual teor, sendo assinadas pelo pesquisador e pelo participante, cada qual permanecendo com uma via.

Foi garantida a liberdade do participante em qualquer momento da pesquisa para retirar-se do estudo se assim entendesse. Contudo, buscou-se estabelecer um ambiente de conversa amistosa entre os participantes para que pudessem sentir-se mais à vontade, colaborando de forma espontânea para o estudo.

Outra questão ética importante foi a garantia do sigilo das informações. Portanto, os participantes da pesquisa não foram identificados, respeitando, assim, o princípio de “VII – garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção da sua identidade” (Brasil, 2016). Ao final da pesquisa, nenhum dado ou informação de cunho pessoal foi ou será publicizado, sendo os nomes dos docentes substituídos por nomes fictícios.

A participação na pesquisa pode causar riscos, sendo eles: desconforto; medo; vergonha; estresse; cansaço; aborrecimento; quebra de sigilo e anonimato; possibilidade de constrangimento; interferência na rotina do participante; alterações de comportamento. Para evitar, ou minimizar, os riscos oferecidos, foram adotadas as seguintes medidas: garantir o

sigilo em relação às respostas, as quais foram tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas; foi garantida a não identificação nominal no arquivo, nem no banco de dados, a fim de afiançar o seu anonimato, bem como foi possibilitado, aos participantes, interromper o processo quando desejassem, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; foi propiciada ao participante a liberdade de recusar-se a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; foi assegurada ao participante, caso necessitasse, a assistência de profissionais da Psicologia junto a Secretaria Municipal de Educação, e foi garantido que não haveria interferência do pesquisador nos procedimentos habituais do local de trabalho ou na vida do participante, assim como ao participante de pesquisa foi concedido o direito de acesso ao teor do conteúdo a ser estudado em cada encontro da pesquisa-ação. Cabe constar que não houve qualquer intercorrência vinculada aos riscos descritos.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – com parecer consubstanciado de número 6.413.291, no dia 07, de outubro de 2023.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Para sistematizar e analisar os dados produzidos pela pesquisa, optou-se pelo método de Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). A análise de conteúdo é entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A técnica da Análise de Conteúdo apresentada por Bardin (2011) estrutura-se em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Os dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa foram organizados e separados de acordo com as temáticas que emergiram na transcrição dos

encontros, filtrando os assuntos e agrupando-os, para que o tratamento e a interpretação pudessem ser o mais fiel possível à realidade. Desse modo, a estruturação da análise dos dados no capítulo seguinte segue a mesma lógica do movimento desenvolvido ao longo da pesquisa-ação, em que as temáticas e categorias foram agrupadas considerando o que foi realizado em cada encontro da pesquisa e não, necessariamente, em categorias que se repetem nos diferentes encontros e tarefas realizadas.

Conforme ensina Bardin (2011), a Pré-Análise é a primeira etapa da organização da Análise de Conteúdo. Nessa fase, o material dos encontros com os professores foi separado por encontro. Diante disso, os dados foram sistematizados por meio de quatro etapas, sendo elas: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; as reformulações de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores, as quais contribuíram com a preparação do material como um todo.

A exploração do material, segunda fase, teve por finalidade a categorização ou codificação dos dados do estudo. Nessa fase, a descrição analítica vem enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos (Mozzato; Grzybovski, 2011). Nesse segmento, a definição das categorias é classificada, agrupando os termos que são similares.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa foi destinada à busca de significação de mensagens por meio ou junto da mensagem primeira, o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Nessa fase, o tratamento dos resultados tem a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos (Fossá, 2003). Essa fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2011, p. 41).

Ludke e André (1986, p. 48) acrescentam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. Desse modo, foi necessário um olhar aguçado sobre o material produzido para que não ficasse apenas análise superficial, pois, muitas vezes, quando o conteúdo não está explícito, é preciso um esforço e dedicação para realmente entender o que foi produzido na pesquisa.

No caso do tratamento dos dados produzidos no desenvolvimento desta pesquisa, seguindo o recomendado pelos autores supracitados nas respectivas fases de análise, os temas recorrentes foram agrupados em categorias centrais, que se constituíram por aproximação semântica. Os termos que referem as categorias foram criados pelo pesquisador, em articulação com os objetivos da pesquisa e a recorrência quantitativa de expressões verbais ou escritas que,

em maior ou menor medida, aproximavam-se de temáticas que foram problematizadas ao longo da pesquisa-ação. Assim sendo, em suma, pode-se dizer que as categorias que emergiram para análise possuem sua essência na representatividade dos dados, porém, os termos que as nomeiam foram criados pelo pesquisador, de maneira articulada com o viés teórico-metodológico do trabalho realizado e buscando dar conta dos objetivos propostos para o estudo.

3.6 PRODUTO FINAL

No Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim-RS, há a exigência de um produto final, em que, após o estudo desenvolvido, é necessário apresentar uma possível solução para o problema da pesquisa. Pereira e Sartori (2019) explicitam que o Mestrado Profissional, observando os princípios de uma pesquisa aplicada, busca, por meio de um diagnóstico ou intervenção, construir/elaborar um produto educacional.

Pereira e Sartori (2019, p. 31) certificam, além disso, que “os Mestrados Profissionais assumem uma característica mais próxima do mundo do trabalho e dos dilemas sociais e naturais cotidianos”. Desse modo, longe de diminuir a importância da pesquisa científica, reafirma e acrescenta novas possibilidades na Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Os autores em questão (2019, p.31) relatam também sobre a importância das pesquisas produzidas nos Mestrados Profissionais, indicando que a necessidade de:

[...] serem aplicadas ao enfrentamento de problemas que desafiam os profissionais da área da educação. Para isso, a concepção de produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional.

Nessa mesma direção, Pimenta (2017, p. 02) entende que:

A pesquisa desenvolvida na Pós-graduação em Educação, na modalidade profissional, apresenta a característica de pesquisa aplicada, permitindo ao sujeito pesquisador delinear a sua investigação na perspectiva de resolver problemas identificados ou vivenciados na sociedade, em especial relacionado à sua atuação laboral. A pesquisa

aplicada é instigada pela ideia de apropriar novos conhecimentos com o objetivo de aplicar os resultados apresentados e assim apresentar a solução para o problema formulado no projeto de pesquisa, a partir de necessidades concretas.

Portanto, vislumbra-se que a pesquisa em si articulada ao Mestrado Profissional em Educação não satisfaz a sua exigência, é preciso que o mestrando busque não só apontar o problema dentro do seu movimento de pesquisa, mas, sobretudo, definir uma possível solução para a situação pesquisada.

No contexto desta pesquisa, o produto final desenvolvido foi a elaboração de uma sistematização curricular para o componente curricular de EF, para o 5º Ano do Ensino Fundamental, considerando um ano letivo (Apêndice B). Assim sendo, representa uma proposta possível de ser realizada pelos professores da escola, com base não apenas na BNCC, no Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso e nas Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino, mas, particularmente, considerando o estudo e o aprofundamento acerca da CCM, aproximando-a da realidade escolar. Nessa direção, o produto busca enfatizar os mais diversos objetos de conhecimento, abordando desde o fenômeno esportivo, passando pelas danças, jogos e brincadeiras, ginásticas e lutas.

O produto foi dividido em unidades temáticas, contendo os objetivos de aprendizagem, os aprofundamentos dos conteúdos em suas diferentes dimensões e subdimensões e possibilidades metodológicas e de avaliação.

4 O MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: ENFRENTAMENTOS, ANÁLISES E PROPOSIÇÕES

Com os dados da pesquisa em mãos, para a forma de apresentação ao leitor, surgiram algumas possibilidades distintas, algo que está imbricado nas características de uma pesquisa-ação. Uma investigação-ação possibilita pensar em diferentes formas de apresentar os dados aos leitores e, no caso deste estudo, dentre as possibilidades analisadas, foi realizada a opção por apresentar os dados com base nos principais momentos da pesquisa-ação. Assim, três principais movimentos foram identificados, os quais nortearão a estruturação deste capítulo: 1) apresentação da pesquisa-ação e mobilização dos colegas para participação; 2) estudos e debates acerca da temática central da pesquisa; e 3) elaboração da proposta curricular para o 5º Ano do Ensino Fundamental, objetivo central da realização da pesquisa.

Desse modo, no decorrer deste capítulo, o primeiro tópico de apresentação, análise e discussão dos dados está vinculado com o movimento de mobilização dos participantes para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse primeiro momento, a ênfase da pesquisa incidiu na apresentação da proposta aos colegas professores de EF que ministram aulas no 5º Ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais. Nessa ocasião, os participantes da pesquisa também puderam apresentar suas concepções, seus anseios, frustrações, medos e perspectivas, para que, coletivamente, fosse possível pensar em encaminhamentos acerca do planejamento da pesquisa.

Na sequência do capítulo, a análise está centrada naquilo que foi chamado como segundo momento da pesquisa-ação, ou seja, a realização dos estudos, análises e discussões acerca dos documentos escolares (PPPs das escolas, principalmente, a parte que trata da estrutura curricular) e dos marcos legais (BNCC e Referencial curricular do MT, parte do específica do componente curricular de EF do 5º Ano, Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino). Por fim, no terceiro momento deste capítulo, são tematizados os dados que se relacionam com a elaboração da proposta curricular propriamente dita.

Diante dessas considerações, serão apresentadas, nas laudas que seguem, as análises de todo o material obtido com o desenvolvimento da pesquisa, com o questionário, o diário de campo e com a transcrição dos diálogos realizados durante os encontros para o desenvolvimento da proposta curricular.

4.1 PRIMEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: IMPRESSÕES INICIAIS E A MOBILIZAÇÃO DO GRUPO

Os dados produzidos no primeiro momento da pesquisa-ação, em que a ênfase esteve na apresentação da proposta aos colegas, na realização de um breve questionário, bem como na realização de uma roda de conversa inicial sobre o contexto e possibilidades futuras para a EF no 5º Ano do Ensino Fundamental, são analisados e problematizados no decorrer deste tópico. Desse modo, com base nos dados, foi possível identificar algumas temáticas centrais ou categorias para análise no presente tópico, a saber: metodologia das aulas de EF; a cultura esportiva; a problemática da formação continuada; e, por fim, o planejamento na EF escolar.

Acerca da primeira categoria de análise, que trata da metodologia de ensino utilizada nas aulas de EF, os professores afirmam que desenvolvem suas aulas:

Com brincadeiras competitivas ou não, jogos cooperativos, atividades desportivas (Professora Maria).

Com brincadeiras, jogos, ginásticas, danças (Professora Mariana).

Circuitos e ensino dos principais esportes (Professora Luciana).

Parte prática e parte teórica (Professor Antônio).

É possível constatar na fala dos professores a referência a quatro unidades temáticas, as quais compõem a BNCC, a saber: 1) Brincadeiras e jogos, 2) Esportes; 3) Ginásticas; 4) Danças. Porém, ao mesmo tempo, observa-se, nos dados, que há uma certa “mistura” nas respostas, referindo, ao mesmo tempo, unidades temáticas e possibilidades metodológicas para a realização das aulas. No que concerne às unidades temáticas abordadas pelos participantes, além da relação com o apresentado pela BNCC (Brasil, 2017), observa-se haver congruência com outros autores, como é o caso do Coletivo de Autores (1992), Betti (2015), Bagnara e Fensterseifer (2019), dentre muitos outros.

Pode-se inferir, com base nas afirmações dos participantes da pesquisa, que pode haver uma certa ênfase no desenvolvimento de atividades práticas sobre os conteúdos de ensino em cada unidade temática, ou seja, mesmo que o professor Antônio relate haver parte teórica e parte prática, não está claro como acontece esse movimento. Desse modo, as falas dos professores remetem para a proposição de atividades práticas na EF escolar, e outros elementos podem não ser abordados de maneira aprofundada.

Para aprofundar a temática referente à metodologia das aulas, apresenta-se o relato da professora Tânia:

As minhas aulas foram divididas por semestre, onde costumo trabalhar teorias e práticas. As aulas são passadas de formas diferentes, com atividades e circuitos para chamar atenção dos alunos.

Com base nesse registro, observa-se que a professora procura trabalhar com atividades práticas e teóricas e circuitos, ou seja, é possível perceber uma busca por alternativas que despertem um “certo” interesse dos estudantes nas aulas de EF. No relato da professora Tânia, considerando o escopo desta pesquisa, dois pontos merecem certo destaque: a perspectiva apresentada, mesmo indiretamente, de que a professora busca apresentar aulas diferentes; e o fato de buscar chamar a atenção dos estudantes para as aulas.

Sobre o primeiro ponto, Bagnara e Fensterseifer (2019) entendem que, em muitos contextos, ainda é necessário realizar um enfrentamento com a tradição da área, que parece ter cristalizado a perspectiva da “prática pela prática”, sem o estudo ou produção de conhecimentos acerca da CCM. O fato de realizar aulas diferentes pode não estar relacionado com a ideia de estudo de conteúdos diferentes, tampouco vinculado à produção de conhecimentos nas aulas de EF. Sobre o segundo aspecto, associado à ideia de chamar a atenção dos estudantes ou, em outros termos, atentar para o “gosto dos estudantes”, Bagnara e Fensterseifer (2019) ponderam que as decisões dos professores não devem ser balizadas pelo gosto do estudante (tampouco pelo gosto ou preferências pessoais do professor). Isso não significa, segundo os autores, que os estudantes não podem participar das decisões da aula. Entendem, porém, que tal participação necessita dar-se em aspectos de menor relevância e não vinculada à decisão sobre o que ensinar ou não ensinar nas aulas de EF, quais conteúdos estudar ou não estudar, pois, para essas decisões, há outros elementos para balizamento (formação do professor, marcos legais, documentos escolares, literatura da área etc.).

A questão do gosto dos estudantes pelas aulas de EF, temática introduzida no parágrafo anterior, também foi algo que emergiu durante a realização da pesquisa.

A disciplina tem grande aceitação por parte dos alunos (Professora Maria).

Os alunos participam de todas as aulas (Professora Mariana).

A maioria dos alunos aceitam com maior facilidade, mas sempre pensando no futebol no final da aula (Professora Tânia).

Muito bem aceita, pois eles, os alunos, amam participar da EF. (Professora Luciana).

Todos são bem participativos. (Professora Leandra).

Muitos alunos apresentam resistência e não querem desenvolver as atividades propostas pelo professor. (Professor Ricardo).

Precisa do apoio profissional para que alguns participem. Os professores acham que todos os alunos que saem da sala amam EF, mas as dificuldades que eles têm em português, matemática...o professor de EF também é xingado, também tem as caras emburradas, que fica emburrada que não quer fazer, que não vou e o professor tem que estar ali, tem que fazer...cara é complicado! (Professor Antônio).

Determinadas respostas dos professores indicam que alguns estudantes, em certas escolas, gostam das aulas de EF. Em outros contextos, não participam ativamente. No caso dos estudantes que participam das aulas, poderia ser pertinente aos professores aproveitar essa oportunidade e produzir conhecimentos significativos sobre a CCM e não centrar as aulas “apenas” em atividades práticas de determinados esportes, como parece sinalizar a referência aos dados até aqui expostos. Esse ponto, em certa medida, é apontado por Bagnara e Fensterseifer (2019), quando afirmam que os professores de EF necessitam aproveitar essa condição de ser um componente curricular que agrada aos estudantes e trabalhar pedagogicamente as mais variadas situações nas aulas e os diversos conteúdos no decorrer dos anos letivos, produzindo conhecimentos sobre a CCM. Do mesmo modo, Betti (2015, p.48) afirma que “o aluno não pode estar apenas formalmente presente na escola, mas deve ter acesso pleno a todas as vivências que ela oferece. Nesse sentido, a EF deve incluir todos os alunos nos conteúdos que propõe, adotando, para tal, estratégias adequadas”.

Outro aspecto que chamou a atenção na análise e necessita ser problematizado, considerando o escopo deste trabalho, é o fato de que o termo CCM é algo que, infelizmente, não faz parte do vocabulário de alguns dos professores participantes da pesquisa. As explicações para isso são diversas. Os professores Antônio, Maria e Mariana relatam que não conheciam o termo por não terem visto isso na formação inicial¹⁹ e continuada, dessa forma, não possuem entendimento do conceito desse termo; por outro lado, as professoras Leandra e Luciana afirmam não conhecer o termo: no caso da professora Leandra, ainda está cursando a licenciatura em EF; a professora Luciana, por sua vez, pelo pouco tempo de atuação na área. Isso significa, em certa medida, que boa parte dos professores que fez parte do grupo da pesquisa-ação ainda não concebia a EF escolar como um componente curricular que, segundo Bracht (2003), tematiza, com intenção pedagógica, as manifestações da CCM.

¹⁹ Os referidos professores concluíram a graduação entre 20 e 40 anos atrás.

Em boa medida aqui se poderia relacionar o desconhecimento do termo CCM com o fenômeno do abandono docente ou desinvestimento pedagógico, tematizado no capítulo anterior. Outra possível explicação para o fato de alguns professores não possuírem proximidade com o termo CCM pode ser decorrente, conforme apregoam Bagnara e Fensterseifer (2019), do fato de que o contexto formativo desenvolvido ao longo de décadas no Brasil possuía como centralidade um currículo formador esportivo-tradicional com grande apelo tecnicista e não centrado no estudo das possibilidades do universo da CCM. No contexto do estudo, aparentemente, parece que, além da formação inicial, a formação continuada também não proporcionou mudanças acerca dessa perspectiva.

Em outra direção, dois professores apresentaram, em suas respostas, alguns poucos elementos relacionados à CCM:

Procuro trabalhar e seguir o planejamento, trabalhando a CCM, para que eles possam vivenciar um pouco de cada atividade, como a ginástica foi vivenciada em diversas formas e adaptadas aos alunos (Professora Tânia).

A cultura corporal é trabalhada através de jogos e brincadeiras (Professor Ricardo).

Pode-se observar, no relato dos professores, que o termo é conhecido, no entanto, não fica evidente a maneira como a CCM é tematizada em suas aulas, conforme apontaram os dados oriundos do questionário realizado com os professores. Mais uma vez, aparentemente, a forma como as palavras foram colocadas nas respostas remete à perspectiva da “vivência” de determinadas atividades práticas, não se vinculando ao estudo e produção de conhecimentos sobre as distintas unidades temáticas relacionadas à CCM. A fragilidade acerca da produção de conhecimentos na EF escolar é algo já amplamente retratada na literatura da área, como, por exemplo, Bracht (2003; 2015; 2000), Bagnara; Fensterseifer (2019); Betti (2015), dentre outros, contudo, ainda parece constituir-se num entrave a ser superado no contexto do estudo.

Essa problemática adquire ainda mais importância pelo fato de os marcos legais da área tratarem dessa premissa há décadas no Brasil, exemplo disso é os PCNs, que mesmo constituindo-se apenas como parâmetros e não como algo obrigatório, foram publicados há quase três décadas atrás. Mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2017) também faz referência central a ideia de que a CCM é o principal objeto de estudo da EF escolar e, de alguma forma, sendo um documento aprovado pelos Colegiados da República, mesmo com possíveis críticas, necessita ganhar corpo no contexto escolar.

Com base nesse cenário, entende-se que seria importante ao professor de EF desenvolver uma visão ampliada do componente curricular, demonstrando, explicando, contextualizando as unidades temáticas e os conteúdos da EF aos estudantes, de maneira articulada com o contexto de vida dos estudantes. Desse modo, conforme descrito na BNCC, a EF necessita:

Assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017, p. 213).

Problematizando ainda a dimensão metodológica da EF escolar, foram referidos, pelos professores, dois elementos que impactam diretamente no trabalho docente: o diagnóstico e a avaliação da aprendizagem.

O diagnóstico e a avaliação são feitos de forma contínua, observando o aluno no desenvolvimento das suas atividades, observando todos os seus avanços (Professora Maria).

É feito o diagnóstico durante as aulas, e avaliação no desenvolvimento das atividades propostas de cada aluno, sua participação e desempenho (Professora Mariana).

A avaliação dos alunos é feita de forma descritiva ao final de cada semestre (Professor Ricardo).

Faço as avaliações em forma de observação de cada aluno, de acordo com as execuções feitas em cada aula (Professora Tânia).

Observação em movimentos dos alunos por bimestre/trimestre (Professora Luciana).

Em cima da participação e desenvolvimento de cada um (Professor Antônio).

A avaliação é contínua a cada movimento e desempenho do aluno (Professora Leandra).

A análise das respostas dos professores remete a uma impressão já descrita anteriormente, neste mesmo tópico, de que a centralidade das aulas reside em atividades práticas, sem evidências de haver um processo sistematizado de produção de conhecimentos acerca da CCM. Os excertos textuais remetem à crítica elaborada pelo Coletivo de Autores (1992) há mais de três décadas. Conforme os autores, a avaliação, na EF escolar é, em grande medida, realizada com base na “presença” em aula ou na execução de gestos técnicos, destrezas

motoras, qualidades físicas, habilidade em praticar determinado esporte. Observa-se, também, com base nas respostas, que, para atender os aspectos burocráticos da escola, ela é realizada de forma descritiva.

Rezer (2014) entende que a avaliação não é um termômetro no qual se mede o quanto alguém aprendeu, mas é um processo que necessita ser concebido considerando um jeito diferente de ensinar e aprender frente a desafios, que necessitam ser resolvidos individual e coletivamente. Desse modo, percebe-se que a avaliação em EF necessita extrapolar apenas a dimensão do fazer, da prática corporal ou aspectos de participação ou presença em aula, conforme apresentado no contexto da pesquisa.

A avaliação é um momento de significativa importância, que, conforme argumentam Rezer (2014) e Bagnara e Fensterseifer (2019), necessita ser desenvolvida ao longo do processo e não apenas ao final dele, para avaliar o quanto foi aprendido ou não. A avaliação, segundo os autores, possui potencial para, além de avaliar a produção de conhecimentos e saberes, retroalimentar o processo educativo que está sendo desenvolvido pelo professor. Em outros termos, o professor necessita considerar os resultados das suas avaliações para realinhar, se necessário, a intervenção pedagógica que está sendo realizada com aquela turma.

Estruturar um processo educativo diferente daquele comumente e historicamente desenvolvido, constitui-se em desafio para os professores, porém é preciso entender que os processos avaliativos, principalmente, aqueles realizados sobre o próprio processo educativo, constituem-se como importantes para contribuir com os aprendizados do professor nessa empreitada instituinte. Nessa direção, Bagnara e Fensterseifer (2019) afirmam que pode ser pela análise recursiva do próprio fazer pedagógico que o professor encontrará subsídios para repensar e qualificar as ações docentes e, conseqüentemente, se for o caso, redirecionar/readequar/reestruturar/ o projeto educativo.

Isso posto, da mesma forma que Bagnara e Fensterseifer (2019), pode-se entender que é pertinente pensar que a avaliação pode auxiliar, tanto professores quanto estudantes, a compreenderem de forma mais organizada os processos de ensinar e aprender. Assim sendo, conforme os autores, é preciso considerar que avaliar, da mesma forma que definir objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, possui papel respeitável no processo educativo, ou seja, as ferramentas avaliativas necessitam ser pensadas pelos professores, quando o processo educativo estiver sendo planejado.

Acerca do planejamento das aulas, categoria que emergiu da análise dos dados do movimento inicial da pesquisa, algumas indicações dos professores foram selecionadas para ilustrar o processo.

O planejamento é feito seguindo o planejamento anual, onde cada professor planeja de forma individual (Professor Ricardo).

Através de pesquisa e experiência (Professor Antônio).

No dia dedicado ao planejamento, o professor busca atividades de acordo com a turma, baseado nas habilidades que devem trabalhadas (Professora Maria).

O meu planejamento segue de acordo com o planejamento anual, mas procuro colocar em prática atividades diversas e até mesmo adaptadas para melhor entendimento e aceitação dos alunos. É feito em conjunto com os outros professores de EF. Quais seriam, como seria dividido, por semestre, por bimestre, aí a gente monta o plano anual, né? E aí os nossos planejamentos são para serem feitos de acordo com o planejamento anual, porque se o aluno está, por exemplo, na escola X e se for transferido para a escola Y, então ele tem que dar continuidade nas aulas, para que ele não fique perdido (Professora Tânia).

Antes de analisar as indicações dos participantes da pesquisa, pode ser pertinente refletir acerca do que escreve o Coletivo de Autores (1992), em que a aula deve constituir-se em um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelos estudantes, dos conhecimentos específicos da EF e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. Entretanto, a experiência e as vivências de décadas na EF escolar parecem demonstrar que o planejamento restringe-se em pensar em atividades práticas para que os estudantes possam praticar, como, em boa medida, é representado pelos relatos dos professores. Desse modo, Bagnara e Fensterseifer (2019) entendem que a maneira como o próprio planejamento é desenvolvido pode constituir-se como um ato inovador na EF, quando ele migra de uma dimensão basicamente preocupada com a prática de atividades corporais e assume uma condição vinculada à produção de conhecimentos.

Os dados do estudo indicam que o planejamento é realizado de maneiras variadas: individual, em grupo, seguindo o plano anual, por bimestre, para melhor aceitação dos alunos, por meio da pesquisa e experiência, etc., no entanto, parece que o planejamento, em boa medida, é realizado considerando a EF escolar como uma “atividade” (González; Fensterseifer 2009; 2010) e não como um componente curricular com conhecimentos a ensinar e saberes a produzir (Bagnara; Fensterseifer, 2019; Borges, 2019; Coletivo de Autores, 1992; González; Fraga, 2012 dentre outros).

Atentar para a problemática do planejamento na EF escolar é deveras importante, visto que, conforme explicitam Bagnara e Fensterseifer (2019), a experiência tem ensinado que dificilmente a inovação na EF escolar será instituída sem um sério, comprometido e qualificado processo de planejamento. Entretanto, o reconhecimento acerca da importância da realização de um planejamento comprometido e coletivo emerge no estudo em “tom de autocrítica”, na

realização de uma comparação com as professoras da área da Pedagogia. Importante relato faz a professora Maria sobre essa questão:

Eu observo que aquelas meninas são superunidas (referindo-se às professoras de Pedagogia) elas sabem o que cada uma está trabalhando, elas têm os planejamentos delas, podem não dar o mesmo texto, a mesma história, mas se uma está contando uma história a outra está contando uma história. [...] Agora, dizer que nós sentamos para fazer um planejamento? Nós nunca sentamos! Cada um faz o seu. Eu trabalho com uma turma de 3º ano, a outra professora trabalha com uma turma do 4º, e acaba que cada uma faz o planejamento de cada turma. [...] Quantas vezes, pensei no ano passado, via as outras planejando e sempre sentava com elas, na mesma sala e observava. Então, eu ia para casa e pensava: Meu Deus, como elas estão organizadas, e eu não tenho com quem fazer.

O relato da professora Maria chama a atenção para um aspecto que tem ganhado destaque na EF escolar nos últimos anos: a necessidade da realização de planejamentos e trabalhos coletivos no cotidiano escolar. Acerca do trabalho coletivo docente, Bracht *et al* (2014) enfocam essa situação indicando que, por muitas vezes, o próprio professor prefere ficar na sua bolha, na sua ilha, a buscar uma conversa com o “colega do lado”, para trocar ideias, angústias e possibilidades acerca da intervenção pedagógica. “Sem querer acaba acontecendo isso, ou seja, indiretamente o próprio professor de EF que poderia fazer o planejamento em conjunto, por vezes separa o planejamento para fazer mais rápido” (Diário de Campo). Essa dificuldade resulta da falta de tempo, de interesse e, em certos momentos, da não valorização da EF como componente curricular.

Outra temática que emergiu durante os encontros iniciais da pesquisa-ação tratou da formação continuada dos professores de EF desse município do nordeste de Mato Grosso. Inicialmente, os professores relataram algumas preocupações a respeito do tema, por meio de um diálogo estabelecido, que pareceu pertinente de ser representado, para melhor compreensão do contexto.

Na verdade, assim, a coordenadora de esportes do município convidou a gente para fazer uma formação, só que ela quer fazer no sábado. E no sábado, por favor! A gente trabalha de segunda a sexta e ainda ter formação no sábado a cada quinze dias? (Professora Maria).

Tinha que ser na terça-feira em que a gente fica até oito e meia, nove horas na escola. É a hora de formação. Elas têm a formação delas, a gente deveria ter a nossa formação no horário destinado para isso (Professora Tânia).

E eu acho que isso, nós que temos que fazer, que propor! Mas nós somos iguais eles, sabiam? Eles têm as pessoas que foram definidas e que fizeram o ano inteiro, e nós não temos. Acho que até pagam a coordenadora, além das horas de aula, para fazer a formação. Isso é uma coisa que eu acho muito interessante. Para as outras disciplinas, tem a presença da formadora e tem a semana inteira para planejar. Para nós, da EF, é uma miséria para planejar as formações (Professora Maria).

No início do ano, eu pedi para dar a formação para o pessoal da EF. Até pedi para uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação, e ela falou para eu fazer a formação nas minhas horas atividades (Professora Mariana).

Ah pronto! Eu por mim, nós tínhamos que sentar, chegar e mostrar o que é EF para esses alunos, para elas da Secretaria de Educação. Acho que tem que levar um gráfico, tem que mostrar que está ligado esse bom desenvolvimento nessas provas e avaliações externas com um bom desenvolvimento da EF. Tem que mostrar isso para eles (Professor Ricardo).

Foi possível perceber que os professores sentem a necessidade da realização da formação continuada, porém, encontram o empecilho de data e horário, sendo que a proposta seria de se reunirem nos sábados, a cada quinze dias, conforme sugestão da coordenadora de esportes. Em boa medida, essa questão é importante de ser analisada, pois aos professores parece que está sendo indicada a realização de formação em horários alheios ao trabalho, o que, na atual conjuntura social e de trabalho dos professores, é algo complexo.

A fala da Prof. Tânia refere-se à programação que os professores do município (de uma forma geral) têm em relação à realização das horas atividades. Neste sentido, cada escola tem uma programação específica, no entanto, é comum um dia da semana reservado para, ou formação continuada, ou reuniões administrativas ou a realização do planejamento. Em sua fala, a professora aponta como sendo a terça-feira, ou seja, no horário determinado pela escola. O questionamento realizado pela referida professora possui relação com o fato de que os professores municipais que trabalham com escolinhas e treinamentos das modalidades encontram-se aos sábados pela manhã, dia e horário sugerido para que os professores do componente curricular EF também fizessem os seus planejamentos.

É importante referir que, até o ano de 2023, os professores do município realizavam os encontros de formação/planejamento/reuniões administrativas fora do horário “normal” de aula, sendo exclusivamente após as 17h30. A partir do ano de 2024, passou-se a realizar essas atividades no turno contrário que os professores trabalham ou após o expediente da tarde nas escolas municipais.

Foi possível inferir que os professores que fizeram parte da pesquisa-ação sentem a necessidade da realização de formação continuada dentro da área escolar, conforme referido nos excertos anteriores. Além disso, a professora Mariana sugere assumir o protagonismo nesse processo, pois afirma: “nós que temos que fazer, nós temos que propor”. Neste sentido, Nóvoa (2001) afirma que é preciso que a formação continuada seja pensada pelos próprios professores, com reflexões acerca da sua prática de formação continuada. Pimenta (1997), da mesma forma, indica que o desenvolvimento profissional passa pelo momento em que os professores buscam ações de formação continuada como algo que possa melhorar e intervir em sua prática. Atentar para essa questão é pertinente, pois, conforme apregoam Faleiro, Leite e Ferreira (2023), nossos problemas, nossas dificuldades e angústias necessitam ser refletidas por nós mesmos, buscando soluções, planejamento, intervenções e destinando tempo para reflexão sobre a prática, inclusive, pesquisando sobre ela.

Para finalizar esse primeiro tópico de análise, pode ser importante refletir sobre o que descreve Bracht (2002), ao indicar que, para haver mudança na EF escolar, é preciso oferecer aos professores condições para que reflitam sobre suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente em dinâmicas que possibilitem o exame pessoal e dos pares, por meio de um confronto direto de opiniões e de alternativas propostas para realizar as mudanças necessárias em cada contexto. Parece, porém, que, sem um sólido processo de formação continuada (estudos, debates, análises, rodas de conversa etc.), tempo e condições adequadas para a realização de planejamentos coletivos, a empreitada apresenta-se com obstáculos difíceis de serem superados.

4.2 SEGUNDO MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: O ESTUDO DOS MARCOS LEGAIS

No segundo tópico da análise dos dados, que representa o segundo movimento realizado na pesquisa-ação, ou seja, os dados originados dos estudos, análises e discussões acerca dos marcos legais e documentos escolares, emergiram, para problematização, as seguintes temáticas/categorias principais: reconhecimento social da EF enquanto componente curricular e as unidades temáticas da BNCC.

O primeiro marco legal debatido foi a BNCC, por ser o documento legal nacional, sendo que, a partir dele, surgiram outros referenciais (estaduais e municipais). Inicialmente, cabe constar que o grupo de professores participantes da pesquisa-ação relatou que se sentiu prejudicado, pois o documento foi homologado e disponibilizado para as escolas, sem debates ou análises mais aprofundadas. Em certa medida, essa premissa pode ser considerada verdadeira, pois a versão final da BNCC homologada (terceira versão) foi alijada de diversas contribuições realizadas ao longo do período de consulta e proposições acerca da BNCC.

Por outro lado, é preciso considerar que a minuta da BNCC ficou disponível para apreciação e sugestões por um período considerável e que cabia aos professores apropriar-se de seu conteúdo para sugerir alterações, mesmo que, na versão final, reitera-se, boa parte das contribuições realizadas pelo coletivo de professores de EF brasileiros foi desconsiderada. Esse movimento de análise da minuta do documento poderia ter contribuído para que os professores não fossem “pegos de surpresa”. Com relação ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas, a partir do que apregoa a BNCC, a professora Maria comenta: “continuamos perdidos. É claro que nós temos, lá na BNCC, as habilidades que mais ou menos deve-se seguir”.

Bracht (2019), ao tratar da EF escolar após a publicação da BNCC, assinala que o que consta no referido documento ainda não pode ser considerado reflexo da realidade que ocorre nos mais diferentes contextos escolares. Inclusive, esse aspecto adquire ainda mais importância, devido ao fato de que o tempo que se teve para elaborar o documento nas suas respectivas versões não foi o mesmo destinado aos professores para apropriação do conteúdo da BNCC na sua chegada às escolas.

Os participantes da pesquisa, ao abordar os marcos legais numa perspectiva geral, sublinham a questão da obrigatoriedade da oferta da EF na proposta da escola, enquanto componente curricular obrigatório, no entanto, relatam certo descontentamento na forma como a EF é vista pela comunidade escolar, mesmo considerando a nova perspectiva posta pelos marcos legais.

Para alguns, a EF era só brincadeira. Passou a ser um pouco mais respeitada! (Professora Luciana).

Ano passado, fiquei meio assim, a gente fica meio chateado, porque quando falta um professor na escola, você pega uma turma, se prepara para a prova né (falando das avaliações externas), que tem nota hoje para tudo, mas provas, a gente tipo assim, foca só um pouco português e matemática, e os outros professores não tem serventia (Professor Antônio).

A fala do professor Antônio indica que, em sua percepção, a EF ainda precisa firmar-se como um componente curricular nas escolas, pois, em boa medida, não possui a mesma valorização dos demais componentes. A literatura da área, como, por exemplo, Bagnara e Fensterseifer (2019), Bracht (1997, 2014, 2019), Borges (2019), González e Fensterseifer (2009), dentre outros, além dos próprios marcos legais, sinaliza que a EF escolar não se constitui em uma simples atividade, tampouco deve ser pautada apenas pela realização de brincadeiras, mas deve ser concebida como um componente curricular que possui saberes a ensinar e conhecimentos a produzir, inclusive com objetivos educacionais específicos a dar conta.

As falas dos professores, anteriormente apresentadas, estão relacionadas com a primeira categoria deste tópico, ou seja, o pouco reconhecimento social que a EF escolar possui. Conforme escrevem Faria, Machado e Bracht (2012), há, por parte dos professores, a busca pelo reconhecimento social, tanto fora da escola, quanto dentro dela, por meio da valorização por parte da gestão da escola. Outros elementos, neste sentido, foram referidos pelos professores, com destaque para a professora Luciana, que afirma: “uma vez teve um pai que falou assim: a EF era desperdício, era para o filho escrever, escrever [...] que não queria que o filho brincasse”. Obviamente, o caso relatado pela professora pode ser analisado por diferentes vieses, entretanto, intencionalmente, o excerto foi referido buscando apresentar a falta de reconhecimento que o componente curricular possui perante o contexto social, em que o pai preferia que o filho fosse para a escola para escrever e não para praticar determinadas atividades corporais.

Ao estudar e debater sobre a BNCC, chegou-se às unidades temáticas sugeridas pelo documento para serem estudadas no 5º Ano do Ensino Fundamental. Tais unidades temáticas já foram abordadas no referencial teórico, no entanto, é importante referi-las novamente para auxiliar o leitor: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas. Ao abordar essa questão, os professores dialogam:

Eu tenho dificuldade de trabalhar lutas. Tem um rapaz que já foi professor e falei para a coordenadora de esportes do município, que poderia montar uma escolinha de lutas. Essa questão de lutas mesmo, tem que ser uma pessoa que saiba (Professor Antônio).

Eu não trabalhei. A luta, a gente deveria trabalhar dentro de uma regra (Professora Maria).

Mas, para isso, tem que ser uma pessoa que entenda, que saiba. Primeira coisa: tem que ensinar a disciplina, gente que não está no meio, não adianta querer ir lá. Têm coisas que a gente até tenta, mas ensina errado (Professor Antônio).

É a mesma coisa querer ensinar inglês, se não sabe (Professora Luciana).

As falas referidas podem demonstrar que os professores sentem-se inseguros para ensinar algumas unidades temáticas nas escolas, principalmente, aquelas não dominadas do ponto de vista prático por eles. Muitas vezes, na formação inicial, não foram abordadas determinadas unidades temáticas e conteúdos com maior especificidade, motivo pelo qual o desconhecimento ou a insegurança acerca de tais elementos, o que conduz os professores a não os considerar no momento de estruturar o currículo escolar. Ou, mesmo tendo sido abordadas, o processo desenvolvido pode ter sido efetivado com ênfase na dimensão técnica, e ao não dominar a técnica, isso acaba gerando insegurança aos professores que, por exemplo, desconhecem outras possibilidades de ensino de determinadas unidades temáticas (ensino das lutas por meio de jogos de lutas, por exemplo). Diante desses recortes das falas dos professores, “é possível perceber que, por vezes, tal conteúdo não é trabalhado porque o professor não vivenciou nem na educação básica, nem na educação superior e, desta forma, entende que não há a necessidade de trabalhar esse ou aquele conteúdo” (Diário de Campo).

Neste sentido, Krug (2004) argumenta que a formação inicial pode não dar conta do leque de opções e situações que o futuro professor terá pela frente, sendo que, nesse viés, destaca que os professores apresentam dificuldade em relacionar os conhecimentos proporcionados na formação inicial e a prática pedagógica das aulas onde lecionam. Atentar para a problemática da formação continuada dos professores é fundamental, pois, conforme escreve Tardif (2014), o conhecimento do professor não se faz num único momento da vida, ele é progressivo. Desse modo, caso a formação inicial não tenha abordado determinadas temáticas, dentre outras coisas, são as ações de formação continuada que possibilitarão aos professores acessar tais temas ou conhecer outras formas de ensinar determinados conteúdos.

Além das unidades temáticas, foi abordada pelos participantes da pesquisa a questão da forma como as habilidades estão descritas na BNCC, por meio de códigos compostos por letras e números. Ao tratar dessa particularidade, a professora Maria afirma: “tira uma foto disso aí. A gente faz o curso e depois deixa de lado”. O professor Antônio concorda, ao indicar que, “se tu não trabalhas com aquilo ali direto, esquece”. A professora Luciana também se associa ao afirmado pelos colegas, referindo que “se você não usa, você esquece tudo. Você tem que estar trabalhando com aquilo que fez naquele curso”.

Os relatos asseveram o aspecto já apresentado no início desse tópico de que a BNCC ainda é um documento distante da realidade dos professores que participaram do estudo.

Hipoteticamente, pode-se ventilar a possibilidade de alguns professores trabalharem com as habilidades previstas nesse marco legal de maneira indireta ou não intencional, porém não conseguiram compreender a lógica da estruturação das habilidades, tampouco o que significa os códigos indicados para cada uma delas. Em estudo semelhante, Alvarenga (2022), verificou que, passados dois anos da promulgação da BNCC, os professores ainda desconheciam tal documento. A autora afirma ainda que, em dada situação, os professores até podem conhecer tal documento, porém, o domínio, apropriação e execução é algo que se apresenta de forma razoável na realidade explorada, que se aproxima do encontrado no contexto desta pesquisa-ação.

Nesse contexto da BNCC, a pesquisa realizada por Silva (2021) destaca que os professores que participam com mais frequência de formações e cursos da área específica da EF escolar conseguem desenvolver os conteúdos previstos na proposta curricular, bem como as unidades temáticas previstas na BNCC. Neste sentido, os dados do trabalho de Silva (2021) evidenciam que a formação continuada específica da área de formação e trabalho dos professores tem contribuído com enfrentamentos nessa direção.

Ampliando o debate acerca das unidades temáticas e conteúdos a serem ensinados na EF escolar, a partir do que apregoa a BNCC, recorre-se, novamente, aos excertos das falas dos professores para ilustrar a problemática, dessa vez, relacionada com a unidade temática de brincadeiras e jogos.

O que são essas brincadeiras africanas aí? A gente tem que pesquisar essas brincadeiras e jogos africanos e passar para eles? (Professor Antônio).

Se você vai deixar os alunos livres, eles não sabem o que fazer. É igual subir na árvore, eles não sabem subir. Eles correm. Na nossa época, a gente inventava as coisas. Eles não sabem brincar (Professora Maria).

A professora Eliana, que passou a maior parte do tempo até então apenas observando e analisando as falas dos demais colegas, fez uma observação que, em boa medida, surpreendeu o grupo: “eu rolava no chão, ensinava eles, passava por cima, transpassava. Eu assinei advertência por causa disso. Por brincar com as crianças e rolar no chão, elas chegavam sujas em casa. Recebi umas críticas muito grandes por causa disso”.

A análise das falas dos professores remete a sentimentos, em boa medida, conflitantes. O primeiro aspecto refere-se ao fato relatado sobre o professor Antônio, ao questionar se é

preciso pesquisar o tema para ensinar aos estudantes. Sem intuito de direcionar uma crítica direta à fala do professor Antônio, porém, trazendo elementos para fomentar uma análise sobre o aspecto levantado, Fensterseifer (2009, p. 116) afirma que a “pior formação é aquela que se concretizou. Entenda-se, aquela que nos convenceu que estamos de posse de todo o saber necessário, nada mais tendo que aprender”.

Desse modo, é importante considerar que o trabalho pedagógico dos professores necessita ser constantemente ressignificado, pois, de tempos em tempos, novas demandas são incorporadas ao que os professores necessitam fazer na escola e tratar de conteúdos/temas novos é algo recorrente. Como a formação inicial deu-se em determinado período histórico e o trabalho dos professores permanece por décadas, “continuar sendo estudante deveria ser o voto secreto de todo professor, o que nem de longe parece coincidir com nossa realidade” (Bachelard *apud* Fensterseifer, 2009, p. 116).

Nessa direção, o próprio professor Antônio apresenta elementos que fortalecem a ideia de continuar estudando ao questionar: “há quantos anos a gente está na educação? Sabe tudo, não sabe!? Tudo vai mudando. A gente nunca sabe tudo, por isso que sempre tem de estar estudando”. Desse modo, além da hipótese aventada de que a formação inicial, na época em que fora realizada, pode não ter abordado uma série de assuntos que hoje constituem-se como conteúdos importantes na EF escolar, considera-se a premissa de uma formação desenvolvida com base em uma perspectiva tecnicista e esportivista.

Isso adquire ainda mais importância visto que, para Borges (2019), ao professor dos dias atuais não são oferecidos momentos para estudo com foco nos documentos legais, dessa forma, sua atuação pedagógica sustenta-se nas experiências diárias e nos aprendizados adquiridos na sua formação inicial. Desse modo, novamente, as fichas acabam sendo apostadas na formação continuada, como é o caso desta pesquisa-ação, para que os professores possam ser auxiliados e refletir em seus enfrentamentos cotidianos.

4.2.1 Os demais marcos legais

Além da BNCC, outros marcos legais foram estudados: PPPs das escolas municipais, DRC-MT, Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da rede municipal de ensino e o material estruturado, adquirido de uma editora (apostila), que será adotado pelo município a partir do ano de 2024. Do processo de análise de dados acerca do estudo desses documentos, surgiram

as seguintes categorias para problematização: processo de construção dos PPPs, efetivação do currículo da EF escolar e o inchaço de conteúdos propostos pelo material estruturado. Ainda de acordo com os dados coletados e documentos estudados, verificou-se que as Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino são uma cópia fiel da BNCC, agrupando as habilidades que estão previstas naquele documento oficial. Dessa forma, pelo fato de não agregar outros elementos além dos já debatidos no tópico que tratou da BNCC, não haverá referências a esse documento.

Sobre as Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Ensino, em que foi possível constatar a cópia fiel da BNCC, conforme referido pelo grupo de professores participantes da pesquisa, não houve participação dos docentes na elaboração do documento. Tal documento chegou pronto à escola, sem o olhar pedagógico do grupo de professores do município, tampouco articulado com realidade local, embora o nome indique tratar-se de “Diretrizes Pedagógicas e Curriculares Municipais”. Referir esse aspecto é importante, pois Neira (2009) afirma que o currículo necessita ser o fruto de uma ação coletiva, construído por aqueles que atuarão como protagonistas no processo educativo, o que nem de longe constitui-se na realidade do contexto.

No desenvolvimento dos estudos, foram realizados uma análise e um debate sobre a DRC-MT, à luz da BNCC. Desse modo, foi possível constatar que esse documento oficial apresenta outros elementos para as unidades temáticas, se comparado com a BNCC, como, por exemplo: esporte paraolímpico, danças da cultura mato grossense (siriri; rasqueado; lambadão; corussé; catira), dentre outras. Além disso, refere diretamente o nome de algumas brincadeiras, como, por exemplo: “roda, amarelinha, passa anel, sete ou cinco marias, telefone sem-fio, fita, pega-pega, queimada, pula corda, elástico, esconde-esconde, seu mestre mandou, vivo ou morto” (Mato Grosso, 2018, p. 92). Ao mencionar algumas experiências já realizadas nas escolas, envolvendo o conteúdo de dança, motivados pela análise da DRC-MT, os professores referiram:

Uma vez, montamos um clipe com alunas de uma escola com ajuda de uma professora que trabalha num projeto cultural da cidade, sendo que obteve sucesso esse conteúdo sobre danças regionais (Professora Mariana).

A escola tem um estagiário que trabalha mais essa parte de dança e que essa pessoa organizou uma apresentação numa festa da escola utilizando o estilo musical frevo (Professor Antônio).

Nas falas dos professores, há um ponto em comum, uma vez que, por mais que possa indicar que, mesmo timidamente ou em eventos pontuais, a dança foi/tem sido abordada no contexto escolar, observa-se que isso não é realizado nas aulas de EF, enquanto unidade temática de ensino. Desse modo, pode-se inferir, pelos excertos citados, que a dança ainda é uma unidade temática distante da realidade da EF escolar. Assim sendo, parece haver a necessidade de realizar um outro enfrentamento no contexto em que este estudo está sendo desenvolvido, qual seja: promover processos de formação continuada acerca das possibilidades educativas envolvendo as diversas unidades temáticas no contexto escolar. Essa hipótese está ancorada na possível insegurança que muitos professores parecem demonstrar para ensinar conteúdos que não estejam relacionados com os esportes e, além disso, conforme já observado em outras partes da análise, que sejam desvinculados de um viés mais prático, com certa aproximação com uma perspectiva técnico-instrumental.

No que concerne aos PPPs, foram disponibilizados pelos gestores três documentos (dentre as quatro escolas em que os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico), os quais foram analisados individualmente. Antes, porém, é necessário pontuar como os PPPs de forma geral são escritos.

No contexto do município em que o estudo foi desenvolvido, esses documentos via de regra, apresentam a seguinte estrutura central: marco situacional, histórico, marco conceitual, marco operativo, avaliação, matriz curricular, instrumento para avaliação, compreensão das avaliações externas, diagnóstico, conselho de classe, plano de ação pedagógica, planejamento das aulas, formação dos profissionais da escola, formação continuada, assiduidade e pontualidade, gestão escolar democrática, gestão de conflitos, democratização da informação, organização administrativa e ambientes educativo-físico.

Na parte específica, que se trata neste estudo, aborda a matriz curricular. No 5º ano, a matriz é organizada por disciplinas, totalizando uma carga horária de 20 horas semanais (havendo divisão por área de conhecimento), apresentando os componentes curriculares e, dentre eles, a EF. Essa organização aparece em boa medida de forma geral nos PPPs analisados. Neste sentido, um professor pedagogo (professor regente) é o responsável por todos os componentes curriculares, com exceção da EF, que é ministrada por um professor com formação nessa área.

Com relação ao PPP da primeira escola, foram realizados os seguintes apontamentos:

O problema é que a escola atualiza o PPP e, depois, não sabe onde salvaram (referindo-se à gestão escolar) (Professora Mariana).

Esse aí foi feito quando foi renovado a documentação da escola. Perante o Conselho Estadual de Educação (Professora Maria).

O que falta nesse PPP aí cara, pelo menos, eu falo pela nossa escola, é tanta coisa que a gente modificou na hora, tu modificas, tu faz e acontece...mas cara, não cumpre a metade do que se coloca lá. (Professor Antônio).

Nos diálogos apresentados, há um ponto em comum: o PPP cumpre um papel apenas burocrático dentro do ambiente escolar, em que nem a EF, nem a BNCC aparecem. Sabe-se que o processo de elaboração/construção de um PPP de uma escola é bastante complexo, mas se trata de um documento bastante importante, pois, nele, estão contidos toda a filosofia da escola, sua forma de ensinar, de avaliar e as perspectivas pensadas para os processos educativos desenvolvidos. Libâneo (2001) esclarece que o PPP é o documento que indica os objetivos, ações do processo de educação, trazendo as exigências sociais e legais da parte burocrática, em outras palavras, é o que se espera que a escola desenvolva com os estudantes.

Ainda com relação a esse contexto, o professor Antônio relata a diferença entre a parte escrita e parte prática da escola, mesmo sabendo que tem muitas coisas que são difíceis de “tirar do papel”. Desse modo, os professores evidenciam que fica evidente “a necessidade de que o PPP seja o retrato fiel da escola e do que acontece (ou deveria acontecer) em seu interior, e não se constituir apenas em um documento engavetado, que poucos conhecem” (Diário de Campo).

No segundo PPP analisado, alguns trechos das falas dos professores representam o seu conteúdo:

Você percebeu que tinha lutas e nós não colocamos luta, nós tiramos. Já falei que eu ... (quis dizer com o conteúdo lutas, não trabalho). Então, mas tem outras brincadeiras que puxa para esse lado. Então, botar lutas ali, aí ele vai ver lá está? O que ele fez sobre luta? Então, nem põe porque se vem alguém de fora.... (no sentido de trabalhar ou fiscalizar). (Professor Antônio).

Na verdade, tem uns conteúdos que é difícil a gente trabalhar. Só que dá para trabalhar em formas de brincadeiras. (Professora Mariana).

Verifica-se na fala do professor Antônio que, por opção, retirou-se a unidade temática lutas, a qual está prevista na BNCC. Nesse caso, ficou a impressão que não foi colocado por não ser trabalhado na escola, sobretudo, numa possível ação fiscalizatória por parte da Secretaria de Educação local. Sobre essa questão, Bagnara e Fensterseifer (2019) explanam que a EF, como componente curricular, precisa atender aos marcos legais da República, não sendo

adequado retirar um determinado conteúdo ou determinada unidade temática por não “a dominar”, principalmente, se tal premissa faz parte do contexto sociocultural da escola.

Em outra perspectiva, a professora Mariana aponta que a mesma unidade temática (lutas, nesse caso) pode ser ensinada de forma lúdica, na perspectiva de jogos ou brincadeiras. Neste sentido Maia, Farias e Oliveira (2020) expressam que a brincadeira e o jogo contribuem com as aprendizagens dos estudantes. Ademais, Oliveira (2002) atesta que o lúdico é fundamental para a educação e a construção do conhecimento. Desse modo, estruturar estratégias didático-pedagógicas sustentadas pela ludicidade é uma possibilidade interessante para ensinar lutas e outros conteúdos no 5º Ano do Ensino Fundamental.

O terceiro PPP analisado, por sua vez, não faz referência aos termos EF e BNCC. Desse modo, os professores participantes entendem que essa questão necessita ser revista, pois surgiu a preocupação no sentido de promover uma revisão, incluindo, na parte que trata do currículo escolar, aspectos envolvendo a EF. Atentar para essa questão pode ser importante, visto que, conforme afirma Libâneo (2001), algo que não é planejado, acontece no imprevisto, dificultando a mensuração dos resultados.

Ampliando o estudo dos documentos, constatou-se que o material estruturado adotado pelo município, no ano de 2024, é extenso. Ao debater sobre os documentos, a unidade temática de lutas segue rendendo assunto entre os participantes, que aparentam demonstrar preocupação com o ensino de conteúdos vinculados ao tema na escola.

Nessa parte de lutas, será que tem alguma forma de trabalhar diferente de que a gente pensa? Porque fala muito em luta, então, às vezes, pode ter? (Professor Antônio).

Como é que vou dar boxe para os alunos? (Professora Maria).

Na verdade, assim, tem aquela outra luta que você pode colocar uma fitinha, você faz um “pré- desporto” da luta, coloca um velcro no colete e o aluno tem que defender o seu e tirar o do outro (Professora Mariana).

Eu estou achando que eu tenho performance diferente que possa ser usada. Não é possível, não é toda escola que tenha luta, luta mesmo, assim eu acredito que possa ser isso, algumas brincadeiras, algumas atividades relacionadas a luta. Foi o que eu falei para o Cesar, alguma coisa tem ali, eu acho que não é o que a gente pensa. (Prof. Antônio).

Deve ser a base de brincadeiras. (Professora Eliana).

Vamos ver mais para a frente aí (Professor Antônio).

Pode-se observar que o professor Antônio está começando a questionar suas concepções acerca da unidade temática de lutas e a perspectiva do trabalho com esse tema na EF escolar. Entende-se que movimentos como esse, de “autoquestionamento”, de abalo de convicções, é fundamental no processo de pesquisa-ação, denotando um aspecto positivo do processo (Betti, 2015). Neste sentido, Marchesi (2008) entende que as experiências vividas, no encontro com os outros, a reflexão sobre a própria prática, se fazem presentes na educação, principalmente na identidade profissional docente. Borges (2019) afirma que só é possível fazer de forma diferente do habitual, a partir do momento que se conhece outra perspectiva, pois não é possível buscar ou entender algo que não se conhece. Em certa medida, as discussões realizadas já têm demonstrado, mesmo que timidamente, uma perspectiva de mudança de concepção acerca do ensino dos elementos da CCM na escola, nesse caso, tendo as lutas como temática central.

É importante observar, nesse movimento de estudos, o interesse na fala da professora Maria sobre o boxe, a sugestão de trabalho, pelo menos do ponto de vista da prática corporal, da professora Mariana, e a dúvida, já relatada, que se instaurou no professor Antônio. Em boa medida, pode-se considerar que as dúvidas são fundamentais para “mover o processo de pesquisa”, uma vez que os professores relatam as dúvidas e, coletivamente, no mesmo grupo, são apresentadas as possíveis soluções. Nesse cenário, “o processo de estudo e debates, possibilitou começar um processo de visualização do ensino das lutas e o seu potencial na EF escolar” (Diário de Campo).

Os debates produzidos nessa fase da pesquisa acabaram conduzindo para uma questão que se apresenta como fundamental para o movimento da pesquisa e posterior elaboração do currículo da EF escolar para o 5º Ano, qual seja: “é preciso dimensionar o quantitativo anual de aulas que a EF possui” (Diário de Campo). Desse modo, considerando que são dois períodos de aulas de EF por semana, num total de quarenta semanas letivas, constatou-se que a EF possui oitenta períodos de aulas por ano para pensar na sistematização do currículo. Obviamente, dentro desse quantitativo, há uma série de atividades que acontecem e necessitam ser consideradas, como, por exemplo, avaliações internas e externas, formaturas, festa junina, datas comemorativas, confraternizações, palestras etc.

Sendo assim, considerando a análise do material estruturado adquirido pela Secretaria Municipal de Educação e o quantitativo de aulas disponíveis, emergiu o debate envolvendo a quantidade de aulas e a quantidade de temas que são indicados para serem desenvolvidos na escola.

Não fecha a conta. Se você quiser aprofundar, não dá tempo. Sinto muito, mas tem uns conteúdos fora da nossa realidade. Essas danças aí (referindo-se a danças latinas e caribenhas) (Professora Maria).

Olha, eu não consigo visualizar. Sei que a gente vem do tecnicista. Só que eu acredito que a gente tem que olhar esse material, né? Não tem como você fugir do material. Nesse caso aí, é para você passar o básico do básico (Professora Mariana).

Como vai jogar Futsal? Nem uma, nem duas aulas, estamos acostumados a trabalhar um bimestre. Uma coisa, trabalhou o conteúdo, mas não aprofundado. Vai levar o menino para a quadra se não ensinar domínio de bola, passe, chute? Como que vai trabalhar isso em 50 minutos? (Professor Antônio).

O relato da professora Maria sugere a preocupação com o tempo disponível, além da necessidade de abordar um conteúdo que alega não ser a realidade da escola. Os professores Antônio e Mariana referem um viés tecnicista e, neste sentido, emerge uma premissa que pode ser considerada esportivista no contexto da EF escolar. Neste aspecto, mesmo que muitos autores (Bagnara; Fensterseifer, 2019; Bracht, 2019; Borges, 2019 dentre outros) tratem da necessidade de enfrentar esse paradigma mais esportivista, vinculado a um prisma técnico-instrumental e pensar na proposição de intervenções pedagógicas inovadoras, conectadas com as intencionalidades da escola, é deveras complicado romper com vários anos de práticas realizadas na mesma direção.

Ao finalizar os estudos sobre os marcos legais, os professores evidenciaram algumas conclusões, principalmente acerca do material estruturado adotado pelo município, quais sejam: 1) é um material extenso; 2) não contempla a realidade das escolas municipais; 3) os professores não tiveram uma formação adequada por parte da Secretaria Municipal de Educação quando houve a chegada do material, semelhante ao que ocorreu com a BNCC; 4) adota-se um material generalista e os professores precisam colocar em prática.

Diante dessas constatações, pode-se problematizar o que vem ocorrendo em alguns municípios ou estados em relação à educação: não houve estudos sobre a BNCC e sobre adaptações curriculares para o estado e/ou municípios; não houve investimentos em formação continuada para entender e problematizar o documento nacional; realiza-se a compra de apostilas ou “pacotes pedagógicos” que estejam coadunados com a BNCC; o professor perde autonomia de seu trabalho e, às vezes, nem percebe, porque acaba gostando de somente aplicar um planejamento pronto (particularmente, em relação a conteúdos que ele não domina). Essa questão é bastante problemática, visto que, em boa medida, parece estar se aproximando a

perspectiva apontada por Curado Silva (2020, p. 104) em que há uma certa “padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC”.

Para encerrar esse tópico, no que concerne à EF escolar, refere-se o apregoado por Borges (2019), que indica que mais do que trazer a oportunidade de conhecer, discutir a prática pedagógica, com os marcos legais, é indispensável refletir, planejar e propor intervenções sobre o que pode ser feito, para que o contato dos estudantes com a CCM seja uma constante nas aulas de EF nas escolas brasileiras.

4.3 TERCEIRO MOVIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO: A ELABORAÇÃO DA SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR

Dentre as ações da pesquisa-ação, estavam previstos encontros para propor a elaboração do currículo da EF para o 5º Ano do Ensino Fundamental. Chama atenção, nessa etapa, que é a primeira vez em que são realizados debates e um processo coletivo de proposição curricular no referido município, pelo menos, na história recente.

Nesse movimento de proposição, todos os professores participaram ativamente, contribuindo com opiniões, escritas, leituras e sugestões. É importante destacar que não houve um protagonista ou centralizador das discussões e debates, mas foram desenvolvidos diálogos com a participação coletiva. Houve uma maior concentração no encaminhamento das discussões, as quais foram realizadas pelo autor do trabalho, porém, buscando, sempre que possível, uma participação com boa isenção, intervindo somente quando necessário. As divergências que emergiram entre os participantes foram resolvidas de comum acordo, sem imposições ou movimentos autoritários, para que o documento elaborado pudesse representar a vontade e as concepções do grupo de professores. Desse modo, ao analisar os dados produzidos nesse importante movimento da pesquisa-ação, três categorias centrais emergiram, quais sejam, o paradigma esportivista, a estrutura curricular propriamente dita e a avaliação.

Acerca do paradigma esportivista, já problematizado em outras partes do trabalho (tanto no capítulo teórico, quanto no capítulo que trata da análise dos dados), os professores fizeram algumas considerações sobre as épocas do ano que abordam os conteúdos na EF escolar.

Eu defendo a história, a parte do regional²⁰, o município tem que trabalhar o esporte dentro da EF. Vôlei, eu coloco em agosto por causa da temperatura. Agosto é um mês mais quente (Professora Mariana).

Começo com Futsal. Porque o primeiro campeonato que tem aqui é o municipal, e o que participa mais é o futsal. O meu é para preparar para os jogos municipais, por isso que uso primeiro o futsal (Professor Antônio).

Ao examinar a fala dos dois professores, pode-se observar uma questão interessante para análise e que, em certa medida, já foi referida ao longo do trabalho: a interferência de fatores externos à escola na determinação do que acontece nas aulas de EF. O relato da professora Mariana demonstra que a questão climática²¹ (calor, chuva, sol) interfere na sua prática pedagógica. Esse aspecto, no entanto, pode não ser considerado de todo ruim, pois a depender das estruturas das escolas (possuir ginásio, espaços abertos etc.), pode ser considerado um subterfúgio para os professores, inclusive, para proporcionar maior bem-estar aos estudantes para a realização, por exemplo, das atividades práticas vinculadas à unidade temática ou ao conteúdo que está sendo estudado.

O relato do professor Antônio, por sua vez, indica uma questão que pode ser considerada um pouco mais problemática, pois assinala, diretamente, a influência que os aspectos externos possuem na EF escolar, ao justificar que inicia o trabalho com o futsal, por haver um campeonato municipal em que há maior participação de equipes de futsal e as aulas de EF constituem uma espécie de preparatório para isso. Esse aspecto já amplamente debatido na literatura (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1997; 1999; Bagnara; Fensterseifer, 2019, dentre outros) necessita, ainda, no caso do contexto deste estudo, elaborar respostas mais assertivas. A elevada preocupação com os Jogos Escolares, por exemplo, em que as aulas de EF são utilizadas quase que exclusivamente para a preparação de equipes a fim de participarem de competições, afasta-se do viés conceitual de um componente curricular, responsável pelo trato pedagógico da CCM no contexto escolar.

Outra situação perceptível é que, mesmo percorrendo os marcos legais BNCC, DRC-MT, as DPC (do município em questão) e o material estruturado que foi adotado no ano de 2024, em que uma gama de possibilidades acerca da CCM foi apresentada, quebrar o paradigma esportivista ainda é um desafio. Uma aposta, neste sentido, seria fortalecer os processos de

²⁰ Regional – Nesse momento, a professora se refere aos Jogos Escolares Mato grossense.

²¹ No mês de agosto, não há incidência de chuvas nessa parte do território mato grossense, sendo que essa estação de seca é compreendida entre maio e setembro de cada ano.

formação continuada, considerando, dentre outras coisas, os elementos que emergiram deste estudo.

Acerca da segunda categoria, que busca contemplar no currículo da EF para o 5º Ano do Ensino Fundamental, pelo menos, parte do universo da CCM, têm-se as unidades temáticas previstas na BNCC dentro do componente curricular de EF, a saber: Esportes, Brincadeiras e jogos, Ginásticas, Lutas e Danças. Neste sentido, as falas dos professores sinalizam para a definição do que ensinar e do quantitativo de aulas de cada unidade temática:

Na verdade, aquilo que nós conversamos antes dividindo, mas a proposta é trabalhar a BNCC, mas eu acho que precisa trabalhar os 4 esportes nos 4º e 5º anos.... pode não trabalhar tão aprofundado, mas acho que não dá para tirar! (Professora Mariana).

Essas lutas aí nem usava, agora, umas brincadeiras aí...escrevi um número de 4 aulas para danças, lutas e ginásticas. Olha, eu já tenho na minha cabeça, 2, 2, 2, e as outras só nos esportes!!! Vou começar a usar mais, não sabia que era isso (referindo-se às lutas)! (Professor Antônio).

Nós temos ainda a Ginástica, Lutas, ... (Professor Cesar)

Diante dessas constatações, a professora Maria questiona: “Mas o objetivo não era diminuir o esporte? Porque a proposta era diminuir o esporte”. E a professora Luciana afirma: “Então, teria que aumentar mais nas outras”. As ponderações da professora Maria e da professora Luciana permitem pensar que, em resumo, o movimento realizado pela pesquisa-ação estava conseguindo chamar a atenção, pelo menos de parte do grupo, para a possibilidade de pensar de forma mais alargada a EF escolar. Neste sentido, a professora Luciana ainda pontua: “E a luta continua seis aulas?” É possível perceber, conforme anotações do Diário de Campo, “que há ainda muitas resistências por parte dos professores, na expectativa de trazer para suas aulas o que os estudantes gostam”. Outros elementos possibilitam aprofundar a análise do movimento realizado: “Para facilitar o entendimento e visualização dos professores, utilizou-se o quadro da sala de aula para escrever o quantitativo de aulas para cada unidade temática prevista na BNCC e o total de aulas no ano para o 5º Ano” (Diário de campo). Sendo assim, os debates conduziram para a definição do quantitativo de aulas para cada unidade temática, no decorrer do ano letivo, conforme explicitado no Quadro 3.

Quadro 3 - Quantitativo de aulas em cada unidade temática

Esportes	Brincadeiras e jogos	Ginásticas	Lutas	Danças	Total anual
32 aulas	16 aulas	12 aulas	12 aulas	8 aulas	80 aulas

Fonte: Elaboração do autor, 2024.

O momento de estabelecer o quantitativo de aulas para cada unidade temática tomou um certo tempo do debate e conforme consta no Diário de Campo:

Um fator que ajudou, nesse momento da elaboração da proposta curricular, foi o uso dos equipamentos tecnológicos (datashow e notebook), buscando vídeos na internet que pudessem esclarecer sobre alguns pontos que eram sugeridos nos livros didáticos e que, por vezes, por não ser de conhecimento de alguns professores, ficou melhor de entender as propostas que esses materiais traziam.

Considerando esse aspecto, Borges (2019) destaca a importância, a força e o sentido de estudos colaborativos com os professores, na perspectiva que se engajem no que estão fazendo e, além disso, que os momentos de estudos, como a formação continuada, constituem-se não apenas em oportunidades de aprendizado, mas também promovem interações, ajustes e trocas de experiências entre os pares. Entretanto, em grande medida e em boa parte dos contextos, esse movimento implica a realização de um processo inicial de desconstrução e posterior reconstrução, algo que geralmente não é simples e implica esforço significativo dos envolvidos, incluindo a disposição para o diálogo.

Esse movimento de desconstruir, para depois construir, conforme frisa Macedo (2021), não é fácil para quem está no foco do processo. No entanto, a possível mudança de concepção da EF escolar, migrando de uma premissa centrada no esporte para ampliar as possibilidades educativas, na perspectiva da CCM, somente acontece com a mobilização daqueles que são os responsáveis por ministrar o componente curricular na escola, ou seja, os professores.

Seguindo nessa categoria de estrutura curricular, considerando o exposto até aqui, outras falas ilustram esse momento de construção coletiva:

Eu trabalho vôlei, basquete, handebol e futsal. Outro esporte poderia ser o Bets, o taco cada um faz o seu em casa. (Professor Antônio).

E o hip hop não entra aqui? (Professora Maria).

Acho meio vulgar essas músicas. Coloca então dança de rua (Professora Mariana)

Poderia colocar ritmos (Professora Luciana).

Essas aqui eu já fiz: sobra um, disputa do saci, fuga do círculo, faço no futsal (referindo-se às lutas). (Professor Antônio).

Ah, isso aqui gente. Quais atividades não sabia que era o seu nome. Ah, essa olha, desequilibrar o outro, sabia? A luta do saci é ficar num pé só e desequilibrar o outro (Professora Maria).

Como debatido anteriormente, pode-se constatar que os professores de EF sabem identificar os conteúdos que precisam ser ensinados, todavia, é possível perceber que muitas vezes o foco somente na parte prática e, sobretudo, nos esportes se sobressai aos demais elementos da CCM e as demais dimensões do ensino (conceitual, por exemplo), os quais deveriam estar presentes na EF escolar. No apontamento feito pelo professor Antônio, é possível perceber que o docente já tinha feito as atividades, porém não reconhecia como uma possibilidade de trabalho com lutas na escola.

Betti (2015) esclarece que o nível de consciência por parte dos professores dentro de uma pesquisa-ação aumenta à medida que o problema é identificado pelos participantes da pesquisa, com a ajuda do pesquisador. Nesse contexto, ficou evidenciado, entre os professores que participaram deste estudo, como a força do trabalho coletivo adquire importância, principalmente, quando se tem como pressuposto pensar uma área educacional com distintas e diferentes possibilidades, como é o caso da EF.

Sob essa ótica da estrutura curricular, pode ser importante anotar, ainda, falas dos professores que referem três momentos da proposta curricular, tratando dos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os alunos precisam aprender a fazer as atividades sozinho, mas também em parceria. Aprender que tudo tem regra, né? (Referindo-se a uma parte atitudinal da unidade temática brincadeiras e jogos). (Professor Antônio).

Saber respeitar o limite do colega. Por exemplo, eu consigo dar cambalhota e outro colega não consegue. (Professora Mariana).

Compreender a dificuldade de cada um. O conteúdo é para isso, para contribuir nas práticas da sociedade. (Professor Antônio).

Tem gente quanto mais pratica, nunca fica bom como aquele outro. (Professora Luciana).

As considerações anteriores acima permitem inferir que os professores conhecem os três campos dos saberes amplamente propagados na EF escolar brasileira nas últimas décadas, porém, com base em suas ponderações, não é possível afirmar que, em todas as aulas ministradas, esses saberes são trabalhados e experienciados pelos estudantes. Pode-se observar na fala da professora Mariana sobre saber respeitar, e do professor Antônio, sobre compreender a dificuldade, que há elementos das dimensões dos conhecimentos²² descritos para a EF na BNCC, referente à construção de valores e reflexão sobre a ação.

Em boa medida, é importante os professores perceberem esses elementos. Diante de exposto, é preciso considerar a necessidade de, ao estudar os conteúdos da CCM na EF, “fazer com” e “falar de”, como afirmam Bagnara e Fensterseifer, (2019), produzindo os conhecimentos que estão sob responsabilidade da EF escolar. Ser capaz de transpor o viés da prática pela prática, desvelar ao aluno o quão interessante pode ser descobrir uma EF escolar sob um outro olhar (que não apenas o viés prático), mas, sobretudo, quais conhecimentos e saberes são possíveis de serem aprendidos e vivenciados por eles.

Uma terceira categoria que emergiu no momento de elaboração da proposta curricular foi a temática da avaliação na EF, afinal, planejar uma nova estruturação para o currículo escolar, pressupõe, ao mesmo tempo, pensar na articulação de um processo avaliativo que contemple a nova perspectiva elaborada. Enfrentar essa problemática, dentre outras, é um dos grandes desafios que também se apresenta para os professores de EF. Autores como Borges (2019), González e Fraga (2012), Bagnara e Fensterseifer (2019), dentre outros, assinalam que no momento de avaliar, o professor de EF necessita equacionar esse movimento pedagógico no mesmo sentido proposto nos objetivos educativos.

Refletir sobre a avaliação é determinante e, dessa forma, Rezer (2014) argumenta que a avaliação em EF não é simplesmente um termômetro, em que se acha um valor determinado para saber se o aluno aprendeu ou não. O mesmo autor destaca que avaliar é um processo educativo que necessita estar articulado com um plano de ensino.

Antes, porém, de apresentar os dados da pesquisa que tratam desse aspecto, convém salientar a forma como ocorre a avaliação na rede municipal de educação do município. A rede municipal de educação trabalha com avaliações descritivas do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental em todos os componentes curriculares e o professor regente (pedagogo) é o

²² Para relembrar, conforme já descrito no referencial teórico deste trabalho, a BNCC refere oito dimensões dos conhecimentos: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário

articulador de cada turma. Assim posto, os professores de EF remetem a sua avaliação para esse professor, que faz a sistematização.

Diante do exposto, cabe apresentar algumas falas dos professores no que tange à avaliação:

Eu tinha uns casos raros, ano passado, eu andei procurando uns modelos (de avaliação), até agora não veio reclamação (Professora Maria).

Na parte motora, eu gosto de fazer um circuito, aí você já vai vendo o que cada um precisa. (Professora Mariana).

E aí você vai vendo, observação (Professora Luciana).

Esse do circuito não tem erro (Professor Antônio).

Com base nas anotações do Diário de Campo, foi possível observar uma certa “insegurança por parte dos professores no que concerne à avaliação, pois não se sabe ao certo por qual direção seguir, ficando à deriva de outras opiniões”. Essa premissa indica a iminente necessidade de promover estudos aprofundados acerca da avaliação na EF escolar, para que o grupo possa elaborar novas compreensões acerca desse importante momento do trabalho pedagógico.

As ferramentas de avaliação são muitas, porém, elas necessitam articular-se organicamente com os objetivos de aprendizagens e com a forma como o processo de ensino é desenvolvido. Neste sentido, Darido (2012) *apud* Smole (2010) sublinha que aos professores é fundamental constantemente realizar registros e observações, além de analisar os registros realizados pelos estudantes, provas, análise de erros e autoavaliação. Palma, Oliveira e Palma (2010), nessa mesma direção, sugerem que os professores podem utilizar diversas estratégias para realizar as avaliações do processo de ensino e aprendizagem, dentre as quais referem a observação, a avaliação escrita, as pesquisas, os debates, a autoavaliação, a roda de conversa após a aula, dentre outros.

Diante das possibilidades levantadas e estudadas ao longo do debate sobre avaliação, ficou decidido que a avaliação atenderá os seguintes caminhos: “será diagnóstica, formativa e somativa” (Diário de campo). A avaliação diagnóstica trata sobre a observação e registro dos alunos. A avaliação formativa visa identificar os encaminhamentos realizados pelos professores, após a avaliação diagnóstica. A avaliação somativa será realizada ao final do processo, com o encaminhamento feito ao professor regente, de acordo com o que é

estabelecido pelas normativas municipais. Mesmo com essa definição mais generalista, não foram estabelecidas as ferramentas que cada professor utilizaria para desenvolver a avaliação do processo educativo, “ficando a critério de cada um realizar as escolhas” (Diário de campo).

Por fim, destaca-se que avaliar não é apenas atribuir uma nota ou conceito aos estudantes, mas é, sobretudo, uma oportunidade de buscar, instigar, questionar e observar os estudantes, a si próprio e o desenvolvimento do próprio processo educativo, no sentido que sua prática pedagógica consiga dar conta do que foi previsto no planejamento realizado e nas aulas ministradas.

Mesmo não fazendo parte de uma categoria específica do estudo, ao final de todos os encontros previstos na pesquisa-ação, foi realizado um momento de conversa “mais livre”, para saber as percepções do grupo acerca do percurso realizado. Os principais relatos apresentam aspectos relevantes, como pode ser observado nos seguintes excertos:

Só de nós estarmos dando a nossa parte, essa parte de luta, boxe. Como é que vai lutar aqui na escola? O que é luta dentro da escola? Estou falando, a gente tem na cabeça que é pancadaria, quando, na verdade, é com brincadeiras. Gostei bastante, cada dia que a gente faz uma formação assim que a gente aprende. (Professor Antônio).

Essa formação para nós é um crescimento, foi um crescimento para todos nós. Por isso que é importante fazer a formação e discutir, para a gente discutir na tua escola dá certo assim, na minha dá certo assim. Eu achei muito bom. Foi um prazer trabalhar com vocês. Contribuiu bastante para nós. (Professora Maria).

Com certeza, a gente vai aprendendo um com o outro. Eu faço assim, mas assim também dá certo. Tem várias estradas para chegar no mesmo caminho, para chegar no mesmo lugar (Professora Mariana).

Foi muito bom participar, eu tenho uma noção de EF, porque já substituí. Me senti muito feliz, muita coisa anotei aqui para fazer nas minhas aulas (Professora Luciana).

Pode-se perceber que o grupo de professores ficou muito satisfeito com a oportunidade de realizar um trabalho coletivo, algo até então incomum no contexto do município. Sentiram-se valorizados e protagonistas de um processo de planejamento coletivo, em que puderam ouvir e ser ouvidos, em que tiveram vez de falar, de opinar, de questionar.

A realização desta pesquisa-ação, pode-se dizer, que, no contexto do estudo, acabou chamando a atenção da gestão escolar. Uma coordenadora, ao entrar na sala de trabalho dos professores de EF, fez o seguinte comentário, em tom de reconhecimento pelo trabalho que estava sendo desenvolvido pelo grupo: “pegou pesado, hein Cesar” (Diário de Campo). Receber o reconhecimento da gestão escolar é um aspecto que, segundo Faria, Machado e Bracht (2012),

faz-se importante no movimento de promover intervenções pedagógicas inovadoras, uma vez que estimula os professores de EF a insistir no desenvolvimento de um trabalho eminentemente educativo. Almeida (2017), em perspectiva semelhante, ressalta que há a necessidade do reconhecimento da dimensão ético-política da profissão, a qual começa a firmar-se no chão da escola a partir do momento que há mudança da atitude do professor no desenvolvimento das aulas.

Por fim, com a estruturação curricular finalizada dentro do que foi organizado junto aos professores e Secretaria Municipal de Educação, passa-se as considerações finais do estudo, que também é uma parte importante da pesquisa realizada com o grupo de professores do nordeste mato-grossense e busca apresentar uma espécie de balanço final, trazendo elementos para “continuar pensando”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática central deste texto teve como objetivo explicitar os enfrentamentos realizados durante o desenvolvimento de uma pesquisa-ação para a elaboração de uma proposta curricular de EF para o 5º ano do ensino fundamental, englobando os diversos conteúdos da CCM, com os professores que atuam nas escolas públicas municipais de um município do nordeste mato-grossense. Buscando responder as perguntas elencadas na introdução da dissertação e dar conta dos objetivos propostos, procurou-se problematizar, no estudo, uma série de conceitos e perspectivas teóricas que pudessem tratar da compreensão da EF no seu aspecto histórico e na sua transição de atividade para componente curricular.

Com o desenvolvimento da pesquisa-ação e ao realizar a análise dos dados produzidos, foi possível observar, de forma geral, que os professores participantes seguem um viés de EF centrado na “prática pela prática”, com foco exclusivo no “fazer corporal”, em que o objetivo é proporcionar movimento corporal aos estudantes, por meio das atividades propostas, sem proposições de ações educativas vinculadas à produção de conhecimentos conceituais, contextualizados com a vida cotidiana.

Acerca desse contexto, foi possível verificar que o viés de ensinar aos estudantes aquilo que é dominado do ponto de vista prático pelos professores ainda persiste. Em vista dessa situação, constatou-se que os diversos elementos da CCM ainda ficam distantes de serem vivenciados/experenciados no contexto escolar pelos estudantes.

Foi identificado que os esportes, principalmente, os quatro esportes de quadra (vôleibol, basquetebol, handebol e futsal), possuem raízes profundas no local em que a pesquisa foi realizada. Como acontece em muitos contextos, foi demonstrada a influência que questões externas possuem sobre o que acontece e o que não acontece nas aulas de EF nas escolas, como, por exemplo, a interferência dos Jogos Escolares ou mesmo de campeonatos promovidos pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

Diante do cenário descrito, somado a questões vinculadas com a formação inicial dos professores, é reforçada a necessidade da promoção de processos de formação continuada que enfrentem diversas problemáticas tematizadas ao longo deste trabalho. Pode-se dizer que, mesmo apresentando fragilidades, o movimento proporcionado por esta pesquisa-ação pode ser considerado o primeiro passo nessa direção. Isso se dá, pois, como referido ao longo da dissertação, as formações continuadas desenvolvidas para os professores de EF não abordavam questões específicas do campo acadêmico-científico da EF. Os professores de EF eram

direcionados para participar de processos de outras áreas (a Pedagogia, por exemplo). Deve-se esclarecer que não se postula que discutir aspectos mais gerais da educação não seja importante, mas em um contexto que a EF apresenta muitas fragilidades e necessidades, é determinante pensar em aspectos com maior especificidade.

Com relação ao currículo da EF escolar, mesmo após o estudo dos marcos legais e demais materiais pedagógicos disponíveis, foi possível perceber uma certa confusão conceitual na concepção da EF escolar, considerando o universo da CCM como objeto de estudo na escola. Neste sentido, isso pode ser apontado como um dos limites de elaboração de uma proposta pedagógica que, pelo pouco tempo da pesquisa-ação, apresentou-se. Realizar mudanças de concepções em um curto período, mesmo que os professores estejam dispostos a estudar, debater, leva certo tempo, visto que é preciso que as novas ideias passem por um processo de maturação. Muitas mudanças somente acontecem no desenvolvimento profissional após um determinado tempo de reflexão.

Diante disso, reitera-se a necessidade de uma formação continuada consistente e engajada pelos professores que trabalham na EF escolar, tanto de aspectos pedagógicos (currículo, avaliação da aprendizagem etc.) quanto de aspectos de conteúdos da EF, já que as evidências indicaram que os professores trabalham aquilo que dominam/conhecem, minimizando os direitos de aprendizagem dos estudantes no que concerne aos diversos conteúdos da EF. Desse modo, é fundamental que as formações continuadas sejam concebidas com foco naquilo que atenda os professores, especialmente, com embasamento nos marcos legais e na literatura da área de natureza crítica. Esse movimento necessita contemplar, sobremaneira, as angústias e as necessidades vividas pelos professores no seu dia a dia.

É importante reiterar que, com o desenvolvimento da pesquisa-ação, muitos avanços foram registrados, como, por exemplo, o estudo dos marcos legais, a troca de informações e experiências, a interação entre colegas no mesmo propósito, além de um alargamento das ideias dos professores que participaram deste trabalho. Em vista disso, foi possível demonstrar o quanto o campo da EF escolar é vasto, podendo ser explorado de diversas maneiras e evidenciou-se a satisfação de fazer parte de um estudo inédito dentro do município em questão. Neste sentido, os participantes puderam propor um currículo para a EF escolar, coletivamente, produzido por várias mãos, contemplando a realidade local. A realização deste trabalho junto ao coletivo de professores de EF do município, proporcionou diversas trocas de ideias, reflexões e desenvolvimento profissional coletivo.

É importante, da mesma forma, apontar o impacto que o desenvolvimento da pesquisa-ação exerceu e ainda exerce sobre o pesquisador, que entendeu como poderia sair de um

trabalho pedagógico com viés tecnicista, biologicista e esportivista, encaminhando-se para o desenvolvimento de um movimento de pensar a CCM como elemento central da EF escolar. Assim, de maneira particular, ao autor do trabalho foi oportunizado estudar, contextualizar, debater e, sobretudo, planejar uma EF escolar que englobasse a CCM em seus aspectos mais alargados. Sabe-se que ainda há muito para ser feito, no entanto, também, acredita-se que o movimento de transformar a EF em um componente curricular com saberes a ensinar e conhecimentos a produzir acerca da CCM foi inaugurado, considerando o contexto das escolas municipais.

Assim, finda o movimento proporcionado por esta pesquisa, porém, coincidindo com o início de outro, de “colocar a mão na massa”, para, ao final de mais um percurso, poder avaliar os limites, as fragilidades e as potencialidades da sistematização curricular estruturada para o 5º Ano do Ensino Fundamental. O desejo pessoal permite vislumbrar um caminho próspero, acreditando na mudança da EF escolar que, a partir de agora, em sua concepção, parece considerar pelo menos parte do universo da Cultura Corporal de Movimento. Quem sabe em breve, ao enfrentar novos desafios, possam ser relatados os enfrentamentos da continuidade desse processo.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Aline Fernandes. **A base nacional comum curricular e o processo de adequação curricular da educação física para o ensino fundamental:** problemáticas, possibilidades e desafios, 2022 Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30311/1/ensinoeducacaofisicabncc.pdf>. Acesso em 18 de jun. 2023.

ANJOS, Camila Borges do; ROSA, Marilane Mendes Cascaes da. **500 expressões Articule as ideias no seu texto científico de forma clara, prática e eficiente.** 1ª edição. Joinville/SC, 2023.

ARAÚJO, Luaneudo Pereira; JUCÁ, Luan Gonçalves; PINHEIRO Maria Rosângela Dias. Os conteúdos de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental **Revista online de Educação Física da UEG.** Praxia, Goiânia, v. 3, e2021006, 2021.

BAGNARA, Ivan Carlos. **A interlocução pedagógica na Educação Física escolar:** horizontes para pensar a Formação Inicial. 2017. 309 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio Integrado:** especificidade, currículo e ensino: uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Unijuí; 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar Política, currículo e didática.** Ijuí: Unijuí 2019.

BARRETO, Mariama Silva Gouvêa. **Implementação de um currículo dos futebóis para a educação física nos anos finais do ensino fundamental,** 2023. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17980>. Acesso em 18 de jun. 2023.

BAUER, Martin.W.; GASKEL George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação.** Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2015.

BETTI, Mauro. A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. Perspectivas em diálogo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, V. 1 – Jul. 2018. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/329244831>. Acesso em 18 de jun. 2023.

BETTI, Mauro; Zuliani, Luiz Roberto. Educação Física Escola: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 1, nº1, p.73-81, 2002. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>. Acesso em 08 de jun. 2023.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Robson Machado. **Estudar com professores: A Formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar**. Curitiba: CRV, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 2003

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. Desafios e dilemas da pós-graduação em educação física: conhecimento e especificidade. In: RECHIA, Simone et al. (org.). **Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física**. Ijuí - RS: Unijuí, 2015. v. 1, p. 109-123.

BRACHT, Valter. **A Educação Física escolar no Brasil** “o que ela vem sendo e o que pode ser. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter. Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil. In: BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana. (Orgs). **A educação física escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. - Curitiba: CRV, P. 45-49, 2018.

BRASIL. República Federativa do. **Decreto n. 69.450, de 1º.11.1971**. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acesso em 23 de mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em 23 de mai. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. p.396. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de mai. 2023

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 23 de mai. 2023.

BRASÍLIA, **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica**, 2019. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/educacao-fisica . Acesso em 23 de mai. 2023

CALLAI, Ana Nathalia Almeida. **Práticas pedagógicas inovadoras em educação física: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

CAPARROZ, Eduardo Francisco; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da EF. Campinas, SP. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 21 – 37, jan. 2007. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61> . Acesso em 23/03/2023.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

DARIDO, Suraya Cristina. RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola – Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. *Et. al.* **Práticas Corporais: Educação Física 3º ao 5º ano**. (et al) São Paulo: Moderna, 2017.

DOCUMENTO MUNICIPAL, **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas da Rede Municipal**. Secretaria Municipal de Educação. 2020

DUARTE, Nícolas Matheus da Costa. **O abandono docente nas aulas de educação física: Uma Revisão de Literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade de Brasília, 2021.

FALEIRO, Bruno Felipe Assoni; LEITE, Cesar Amaral de Souza; FERREIRA, Willan Flagner de Oliveira. Professores Reflexivos ou Pesquisadores: Qual caminho a ser percorrido? In: Bagnara, Ivan Carlos; Ody, Leandro Carlos (orgs.) **Formação e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2023.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Tiago da Silva; BRACHT, Valter. **A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social**. Motriz, v.18 n.1, p.120-129, 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Formação em Educação Física: para sair da minoridade. In: KRUG, Hugo Norberto; PEREIRA, Flávio Medeiros; AFONSO, Mariângela da Rosa (Org). **Educação Física: Formação e Prática Pedagógica**. Pelotas: UFPEL, 2009a. p. 103-119.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Formação de Professores de Educação Física: uma perspectiva republicana. In: TOMAZETTI, Elisete Medianeira. LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira (org.) **Pibid-UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivência**. Florianópolis, ano 19, n. 28, p. 27-37, jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123> . Acesso em 22 de abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GARIGLIO, José Ângelo. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Ohana Alves de Almeida. **A educação física na cidade de Contagem/MG: aparato legal e Propostas curriculares**, 2018. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B2ZNM>. Acesso em 18 de jun. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2008.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**. v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009a. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539> . Acesso em 22 de abr. 2024

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Desconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial.

Revista de didáticas específicas. n. 1, p. 191-203, 2009b. Disponível em: <http://www.didaticasespecificas.com>. Acesso em 22 de abr. 2024

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO LUGAR DA EF ESCOLAR II **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561> . Acesso em 08/06/2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Atuação dos professores na educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. In: BRATCH, Valter; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; WENETZ, Ileana. (Orgs). **A educação física escolar na América do Sul: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico**. - Curitiba: CRV, P.27-44, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim-RS: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **CONGRESO de Educación Física: repensando la Educación Física**, 2006, Córdoba. Actas del Congreso de Educación Física: Repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, 2006. p. 734-746.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON Póti Quartiero, RAMM Laís Vargas **Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção**. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/52579/34238>. Acesso em 18 de jun. 2023.

KRUG, Hugo Norberto. **Rede de autoformação participada como forma de desenvolvimento profissional em Educação Física**. Tese de Doutorado em Ciência do Movimento Humano –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3293>. Acesso em 28 de abr. 2024.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2014.

LAMANA, Jean Fabiano Marcato. **A tematização dos jogos na educação física junto aos anos finais do ensino fundamental**, 2023. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/242977> . Acesso em 18 de jun. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Teoria e prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Bárbara. É preciso desconstruir para construir. **Revista Humanidades em Perspectivas**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 106-116, 2021, disponível em <https://www.revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/99/103> . Acesso em 01 de abr. 2024.

MACHADO, Tiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, nº 2, p. 129-147, abr/jun 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495> . Acesso em 22 de mar. 2024.

MAIA, Divanalmi Ferreira; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de; OLIVEIRA, Marcos Antônio Torquato de. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité –Bahia -Brasil, v. 3, n. e8623, p. 1-17, 2020.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. Secretaria de Estado da Educação. 2018. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view> . Acesso em 23 de mar. 2024.

MEGALE, Tiago de Souza. **Rúgbi nas aulas de educação física escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC**, 2020. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193578> . Acesso em 18/06/2023.

MERIGHI, Renata Cristina Rogich. **Implementação do currículo da educação física escolar: formação contínua em serviço?** 2021. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13846> . Acesso em 18 de jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA NETO, Vicente *et al.* Os desafios da formação continuada em Educação Física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, Ricardo (Org.) **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 45-68.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154–164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em 24 de nov. 2022

MOZZATO, Anelise Rebelatto; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, jul./ago. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.118-140, agosto/2009.

NEIRA, Marcos Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Brasília Jul – Set 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt> . Acesso em 08/06/2023.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; Palma, José Augusto Victória. **Educação Física e a organização curricular**. 2. Ed. Londrina: Eduel, 2010.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 163-165.

PINHEIRO, Ellen Grace. **A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção**, 2018. Dissertação de mestrado Disponível em <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5726> . Acesso em 18 de jun. 2023.

PIMENTA, Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50> . Acesso em 25 de mai. 2024

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PRIETTO, Adelina Lorensi. **A educação física e a base nacional comum curricular**, 2021. Dissertação de Mestrado. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23605> . Acesso em 18 de jun. 2023.

REZER, Ricardo. **Educação Física na educação superior: trabalho docente, epistemologia e hermenêutica**. Chapecó: Argos, 2014.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

ROSA, Jean Cargnelutti Dalla; FRAGA, Alex Branco; BORGES, Robson Machado. Atividades aquáticas como direito de aprendizagem dos alunos na Educação Física escolar. **Motrivivência**, 34(65), 1–21. Disponível em [Atividades aquáticas como direito de](#)

aprendizagem dos alunos na Educação Física escolar | Motrivivência (ufsc.br). Acesso em 30 de jul. 2024.

SALES, Tatyane Alves de Almeida. **A organização curricular dos conteúdos de educação física sob a ótica dos professores do ensino fundamental de Senador Canedo**, 2020. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10954> . Acesso em 18 de jun. 2023.

SANTINI, Joarez.; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física**. São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul./set. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

SARTORI, Jerônimo.; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SILVA, Débora Raquel. **Construção e implementação do referencial curricular de canoas/rs**: as repercussões no componente curricular educação física sob o olhar de seu professorado, 2023. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257541> . Acesso em 18 de jun. 2023.

SILVA, Jaqueline da. **Planejamento e implementação de conteúdos na Educação Física Escolar**: percepção de professores do ensino fundamental, 2021. Dissertação de Mestrado. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226901> . Acesso em 18 de jun. 2023.

SILVA, Rodolfo Pio Gomes da, **Currículo e cultura**: análise dos referenciais de educação física dos estados do nordeste do brasil, 2019. Tese de doutorado. Disponível em <https://repositorio.ufm.br/handle/123456789/28362> . Acesso em 18 de jun. 2023.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica 1999.

SIM. Sistema de Ensino. **Educação Física**. Volume único. Editora FTD. 2022.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Avaliação escolar**. Projeto Formação de Professores da Rede Salesianas de Escolas, 2010.

SOUSA, Charlles Phetterson Pereira Quirino de. **Educação física escolar**: a abordagem do esporte nos anos finais do ensino fundamental, 2020. Dissertação de mestrado. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38806> . Acesso em 18 de jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos...**Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07 de jun. 2023.

UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina. **Juramentos**. Disponível em <https://www.udesc.br/guiadeeventos/juramentos>, acesso em 22 de mar. 2024.

VARJAL, Elizabeth. Para além da grade curricular. In: **Revista Educação e Debate**. SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), Ano 1, na 1, 1991.

VIDOTTI, Pedro Henrique Carbone. **A educação física e as dimensões do conhecimento na BNCC**: Um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino, 2020. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12925?show=full> . Acesso em 18 de jun. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A–QUESTIONÁRIO

Bloco Introdutório:

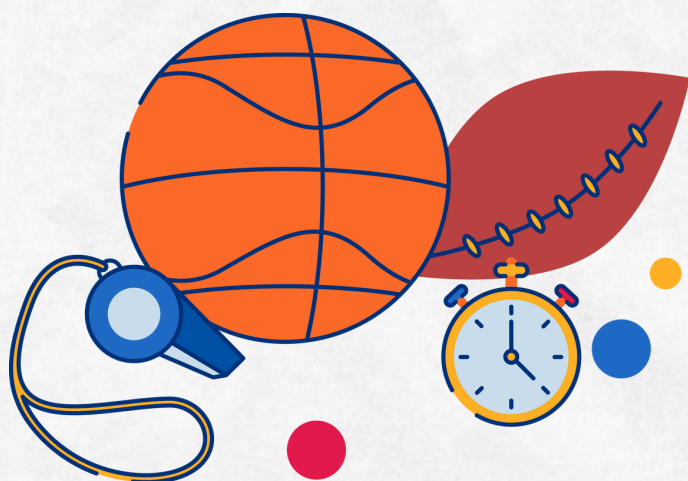
Este é um trabalho de investigação que estou desenvolvendo para o Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim-RS, onde busco uma proposta curricular para a disciplina de Educação Física no 5º ano do ensino fundamental, algo que vá além do conteúdo Esporte dentro da disciplina de Educação Física, esteja dentro da BNCC, do Documento de Referência Curricular de MT e principalmente que venha ao encontro com a proposta pedagógica da escola. Sua participação é de extrema importância para que o projeto tenha êxito. Esclareço que as respostas serão confidenciais, porém necessito de sua autorização para poder citar partes das respostas sem citar nomes, preservando a sua identidade.

Questionário

- 1 – Qual o seu nome e idade?
- 2 – Qual a sua formação?
- 3 – Há quanto tempo trabalha nesta escola?
- 4 – Como é trabalhada a Disciplina de Educação Física na Escola no 5º ano?
- 5 – Dentro do Currículo Escolar como Cultura Corporal de Movimento está contemplada/trabalhada?
- 6 – Como é a participação e aceitação por parte dos alunos da disciplina?
- 7 – Como é feito o planejamento dos professores na disciplina?
- 8 – De que forma é feito o diagnóstico e avaliação dos alunos na disciplina?

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

**PROPOSTA CURRICULAR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O
5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
CENTRALIDADE NA CULTURA
CORPORAL DE MOVIMENTO**



**CESAR AMARAL DE SOUZA LEITE
IVAN CARLOS BAGNARA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PRODUTO DE PESQUISA

Expediente

Diretor da UFFS Campus de Erechim/RS

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS Campus de Erechim/RS

Cherlei Marcia Coan

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGPE)

Almir Paulo dos Santos

Professor Orientador da Pesquisa

Ivan Carlos Bagnara

Pesquisador Principal

Cesar Amaral de Souza Leite

ERECHIM/RS
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Leite, Cesar Amaral de Souza

Proposta curricular de educação física para
5º ano do ensino fundamental [livro eletrônico] :
centralidade na cultura corporal de movimento /
Cesar Amaral de Souza Leite, Ivan Carlos
Bagnara. -- Querência, MT : Ed. dos Autores,
2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-11779-9

1. Cultura Corporal de Movimento (CCM)
2. Educação física (Ensino fundamental)
3. Educação - Currículos I. Bagnara, Ivan Carlos. II. Título.

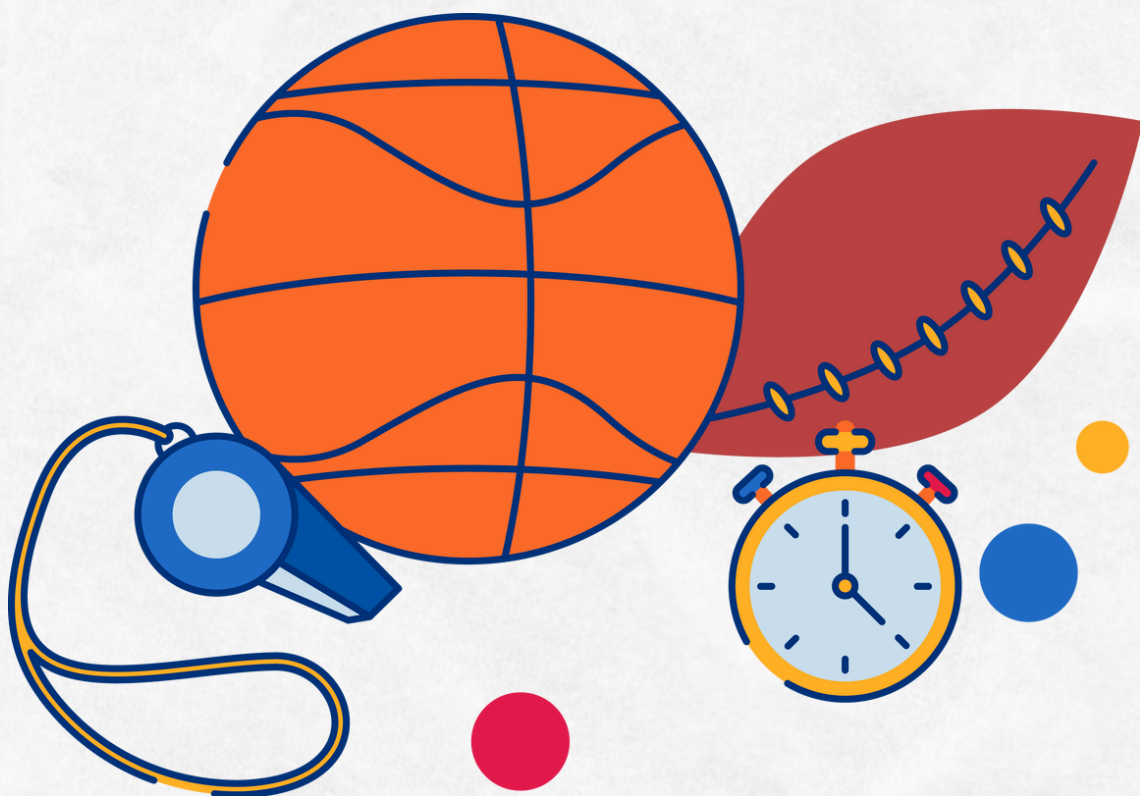
24-220926

CDD-372.86

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física : Ensino fundamental 372.86

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO.....	07
O LUGAR DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTEXTO DO ESTUDO.....	08
A PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR.....	10
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	20
REFERÊNCIAS.....	22

INTRODUÇÃO



O Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim/RS, tem como um dos seus principais objetivos a elaboração de um produto educacional, originado, neste caso, do movimento proporcionado pela pesquisa. Neste sentido, apresentamos a “Proposta Curricular de Educação Física para o 5º ano do Ensino Fundamental: centralidade na cultura corporal de movimento”.

Neste documento, é apresentada uma proposta de sistematização curricular contendo as unidades temáticas, os conteúdos, as competências e as habilidades para os estudantes do 5º Ano, no decorrer de um ano letivo completo. As unidades temáticas previstas na BNCC para o 5º Ano do Ensino Fundamental, além dos demais marcos legais, como, por exemplo, (DRC-MT), foram consideradas para a elaboração dessa proposta, que está articulada com as particularidades da comunidade em que as escolas estão inseridas.

Esse produto surgiu da dissertação intitulada “O currículo da educação física escolar para além do esporte: sistematizações de uma pesquisa-ação”, que foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFFS, campus Erechim/RS, sendo aprovada pela banca em 15 de julho de 2024.

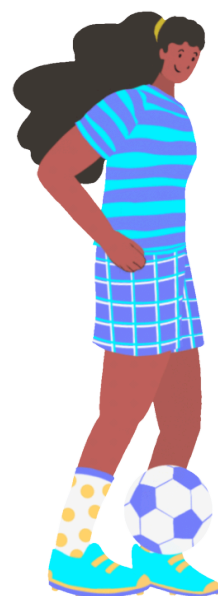
A pesquisa foi realizada em um município do nordeste mato grossense e teve, como objetivo principal, analisar o processo de uma pesquisa-ação para a elaboração de uma proposta curricular de Educação Física (EF) para o 5º ano do ensino fundamental, englobando os diversos conteúdos da cultura corporal de movimento. Este documento está disponível para consulta no repositório digital da UFFS.

A motivação para a realização do estudo surgiu, pois, desde a conclusão no curso superior em EF em nível de Licenciatura, tem chamado a atenção a forma como o fenômeno esportivo é tratado nas aulas de EF, sendo considerado, em muitos contextos, sinônimos um do outro. Diante disso, o objetivo deste produto é romper com o paradigma esportivo no contexto da pesquisa, que ainda possui raízes muito profundas. Dessa forma, a intenção do produto elaborado é apresentar uma possibilidade de trabalho na EF escolar, tendo a CCM como centralidade do processo educativo.

Para a elaboração deste documento, foi desenvolvida uma pesquisa-ação, que está detalhada na dissertação anteriormente mencionada. Com isso, este documento traz o que o coletivo de um grupo de sete professores de EF desenvolveu, entre o final do ano de 2023 e início do ano de 2024. Em suma, este produto apresenta uma proposta curricular contemplando um ano letivo completo, tendo como base os marcos legais dos colegiados da República, articulados com a realidade do contexto em que foi realizada a pesquisa. Com isso, esperamos ter elaborado, com os professores, um documento que possa ser desenvolvido nos contextos escolares dos envolvidos, pois contempla as particularidades das comunidades em que as escolas estão inseridas.

Por fim, esperamos que, com este documento, a EF escolar possa ser melhor compreendida, vivenciada e desenvolvida, proporcionando aos professores assumir o protagonismo de seu trabalho pedagógico, bem como contribuir com a transformação da própria prática pedagógica, proporcionando, assim, aos estudantes aulas com foco na produção de conhecimentos e saberes sobre a CCM.

Cesar Amaral de Souza Leite
Ivan Carlos Bagnara



A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO



De acordo com Bracht (1997), a EF é um componente curricular em que a prática pedagógica desenvolvida necessita tematizar os elementos da esfera da CCM. O Coletivo de Autores (1992, p. 41), por sua vez, indica que “a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”.

Diversos termos têm sido utilizados para designar o objeto de conhecimento da EF escolar (CCM, cultura corporal, cultura de movimento, práticas corporais). No entanto, conforme afirmam Bagnara e Boscatto (2022), tais termos, mesmo sendo considerados sinônimos em muitos contextos e com uma série de elementos comuns, apresentam algumas diferenças em suas matrizes epistemológicas.

Para os autores, os termos supracitados comungam de uma mesma premissa, que é romper com a visão histórica estritamente biologistica e mecanicista (técnico-instrumental) que a EF possuía sobre o corpo e o movimento humanos, pelo menos, até o surgimento do Movimento Renovador da EF brasileira. Nessa perspectiva, ao conceber os conteúdos de estudo pelo viés da cultura (CCM, cultura corporal, cultura de movimento, práticas corporais), a EF busca valorizar, de acordo com Pich (2014), a relação entre o corpo em movimento e a simbologia existente entre o homem e o mundo, representando a dimensão histórico-social e cultural do corpo e do movimento.

No que se refere à EF, a BNCC indica seis unidades temáticas vinculadas à CCM para tematização no contexto escolar, ao longo da Educação Básica. São elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura (Brasil, 2017).

O LUGAR DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTEXTO DO ESTUDO



A relação entre a EF e o esporte é tão próxima que, para Bagnara e Fensterseifer (2019), em muitos contextos escolares, apontam que eles são tratados como “sinônimos”. Os mesmos autores afirmam também que o currículo da EF escolar atrelado, sobremaneira, ao esporte está relacionado a vários motivos, dentre os quais referem: segurança do professor com relação ao conhecimento sobre os temas, as facilidades de ensinar (ou praticar), a possibilidade de manter boa parte da turma em atividade ao mesmo tempo, a organização dos espaços escolares, a cultura escolar, o gosto dos estudantes, entre outros.

É importante lembrar que, no momento que o professor trabalha pedagogicamente somente com o esporte nas suas aulas, acaba por impedir os estudantes de acessar outras unidades temáticas e conteúdos que compõem o universo da CCM, conforme é apregoado pelos marcos legais e por boa parte da literatura da área (Bagnara; Boscatto, 2022; Bagnara; Fensterseifer, 2019; González; Fraga, 2012; Bracht, 1997; Coletivo de Autores, 1992, dentre outros).

Além disso, o trabalho exclusivo com os esportes pode conduzir o professor a entrar numa espécie de zona de conforto, levando consigo os estudantes para o mesmo caminho. Desse modo, são desenvolvidas aulas de EF com foco em praticar aquilo que mais se gosta para, dentre outras coisas, gerar prazer e satisfação. O problema, neste sentido, é que essa situação, dependendo da maneira como for mediada pelo professor, pode nem ser considerada uma aula de EF, mas um momento de recreação, lazer, desvinculado da produção de conhecimentos escolares.



Com base nos dados levantados no contexto em que o estudo foi desenvolvido, o qual originou este produto, podemos destacar alguns elementos importantes para reflexão: 1) os professores seguem um viés de trabalho tecnicista e esportivista, em grande medida, decorrentes de sua formação inicial ter sido desenvolvida nessa direção; 2) a ausência de momentos de estudos/ formação continuada, que problematize a EF escolar e que aborde os documentos legais (BNCC, DRC/MT, material pedagógico do município e literatura da área de viés crítico); 3) as influências externas à escola e à EF escolar, que não raramente determinam o que acontece e o que não acontece na prática pedagógica dos professores (Jogos Escolares, Campeonatos Municipais); 4) a falta de planejamentos coletivos que atenda às necessidades dos professores, contemplando a CCM.

Analisando o cenário descrito, constatamos que os esportes e outras atividades práticas desenvolvidas na perspectiva da “prática pela prática”, na EF escolar, no contexto do estudo, é algo que possui raízes profundas. Dessa maneira, a tematização das unidades temáticas e conteúdos relacionados com o vasto universo da CCM acaba sendo bastante restrito.

Assim, emergiu este produto, que se constitui como uma possibilidade (dentre outras possíveis) para superar o paradigma esportivista, registrado no contexto da pesquisa. Desse modo, esperamos que os estudantes possam ter seu direito de aprendizagem sobre os diversos e distintos temas da CCM garantidos, mesmo com algumas limitações que a proposta elaborada possa apresentar.

A PROPOSTA DE SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR



A proposta curricular elaborada pelo coletivo de professores que participou da pesquisa-ação seguiu os pressupostos teórico-conceituais apregoados por González e Fraga (2012), que, tendo Kunz (2005) como referência, apontam duas dimensões imprescindíveis que necessitam ser consideradas em cada unidade temática descrita no currículo da EF escolar: os saberes corporais e os saberes conceituais. Os saberes corporais, para González e Fraga (2012), possuem como base o movimento corporal, referem-se ao saber-fazer na ação. São as oportunidades de aprendizagem e experimentação: “o fazer”.

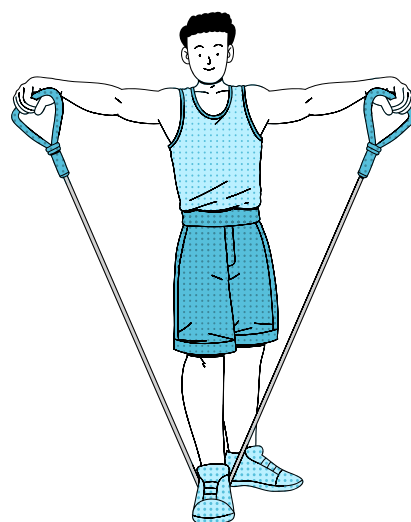
Os conhecimentos conceituais, por sua vez, de acordo com González e Fraga (2012), referem-se aos conceitos que proporcionam a compreensão da CCM e sua relação com o mundo. De forma mais específica, os autores destacam que os saberes conceituais correspondem ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos da CCM. Os autores entendem que a dimensão conceitual possui duas perspectivas, denominando-as de “conhecimentos/saberes técnicos” e “conhecimentos/saberes críticos”.



Os conhecimentos conceituais técnicos estão relacionados à lógica interna de determinada unidade temática, pois estão diretamente vinculados com aspectos intrínsecos ao tema e aos conteúdos. Dessa forma, podemos afirmar que os conhecimentos conceituais técnicos articulam os conceitos necessários à compreensão das características e do funcionamento de determinado conteúdo da CCM, numa dimensão operacional.

Os conhecimentos conceituais críticos estão relacionados a uma espécie de lógica externa das unidades temáticas, enfocando a contextualização do conteúdo em específicos cenários socioculturais. Esses conhecimentos também são abordados sob uma perspectiva transversal, conectando-se com diversos aspectos da cultura do movimento corporal e transcendendo as limitações do conteúdo específico em questão.

Consequentemente, os conhecimentos conceituais críticos possibilitam aos estudantes examinarem as expressões da CCM sob uma lente ética e estética, considerando os motivos de sua criação e evolução, além de sua relação com contextos locais, nacionais e internacionais (Bagnara; Fensterseifer, 2019; González; Fraga, 2012).

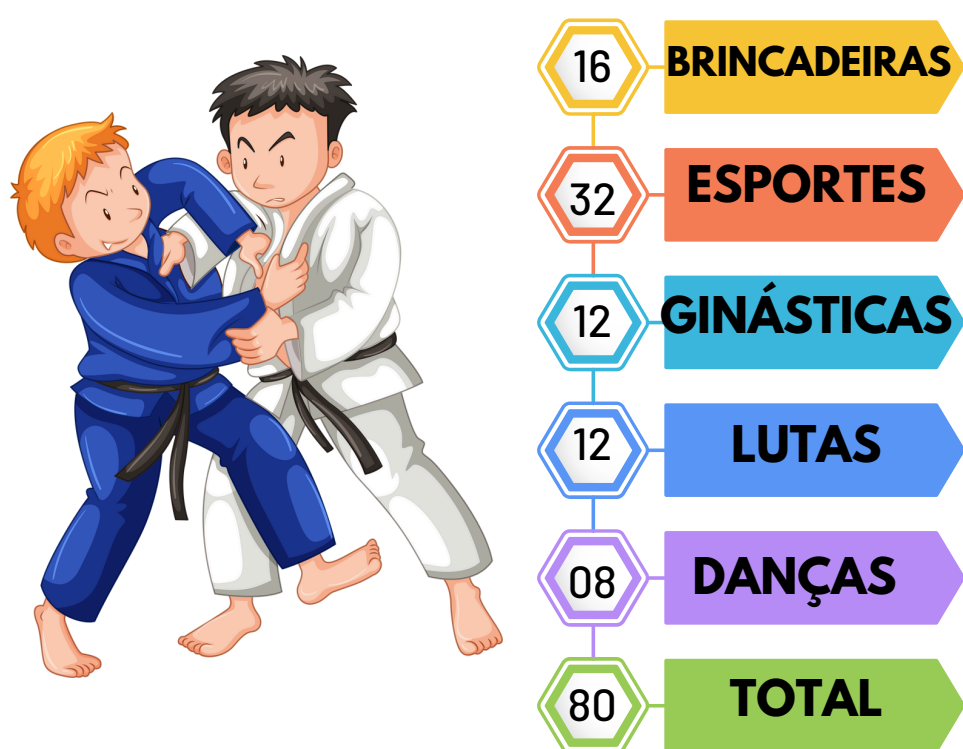




Os conhecimentos conceituais técnicos estão relacionados à lógica interna de determinada unidade temática, pois estão diretamente vinculados com aspectos intrínsecos ao tema e aos conteúdos. Dessa forma, podemos afirmar que os conhecimentos conceituais técnicos articulam os conceitos necessários à compreensão das características e do funcionamento de determinado conteúdo da CCM, numa dimensão operacional. Os conhecimentos conceituais críticos estão relacionados a uma espécie de lógica externa das unidades temáticas, enfocando a contextualização do conteúdo em específicos cenários socioculturais.

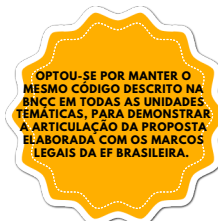
Esses conhecimentos também são abordados sob uma perspectiva transversal, conectando-se com diversos aspectos da cultura do movimento corporal e transcendendo as limitações do conteúdo específico em questão. Consequentemente, os conhecimentos conceituais críticos possibilitam aos estudantes examinarem as expressões da CCM sob uma lente ética e estética, considerando os motivos de sua criação e evolução, além de sua relação com contextos locais, nacionais e internacionais (Bagnara; Fensterseifer, 2019; González; Fraga, 2012).

Tendo essa fundamentação teórica como pano de fundo e considerando o quantitativo de oitenta aulas de EF ao longo de um ano letivo, a proposta curricular para o quinto ano do ensino fundamental ficou sistematizada considerando cinco unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, dança e lutas), segundo sugerido pela BNCC para o ano/série em questão, e um quantitativo específico de aulas para o ensino de cada uma delas, definido pelo grupo de professores participantes da pesquisa-ação, conforme demonstrado no quadro, a seguir.



Após definir as unidades temáticas de estudo e o quantitativo de aulas para cada uma delas, realizamos uma sistematização dos conteúdos que necessitam ser abordados em cada unidade, incluindo a ordem de estudo das unidades temáticas no decorrer do ano letivo.

UNIDADE TEMÁTICA BRINCADEIRAS E JOGOS



A primeira unidade temática a ser estudada no 5º Ano é a de brincadeiras e jogos, que possui o total de dezesseis aulas. No decorrer desse quantitativo de aulas, é importante considerar a abordagem dos conteúdos apresentados no quadro, bem como potencializar, por meio das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas e dos conteúdos estudados, as competências e habilidades relacionadas a essa unidade temática descritas.

BRINCADEIRAS E JOGOS

SABERES CORPORAIS

SABERES CONCEITUAIS

PARA PRATICAR

CONHECIMENTOS TÉCNICOS

CONHECIMENTOS CRÍTICOS

COMPETÊNCIA

CONTEÚDO

VIVENCIAR INDIVIDUAL E COLETIVAMENTE INTERAGINDO COM OS COLEGAS NA ESCOLA E FORA DELA TROCANDO EXPERIÊNCIAS E CULTURA.

RODA, AMARELINHA, PASSA ANEL, SETE OU CINCO MARIAS, TELEFONE SEM FIO, FITA, PEGA-PEGA, PIQUE NO AR, ROUBA BANDEIRA, QUEIMADA, PULA CORDA, ELÁSTICO, SEU MESTRE MANDOU, ESCONDE-ESCONDE, VIVO OU MORTO, DANÇA DA CADEIRA, CORRIDA DO SACO, BOLA NA COLHER, CABO DE GUERRA, JOGOS DE TABULEIRO ETC.

COMPETÊNCIA

CONTEÚDO

IDENTIFICAR OS ESPAÇOS PARA AS VIVÊNCIAS DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS OU NÃO NA COMUNIDADE.

CONHECER OS JOGOS E BRINCADEIRAS POPULARES, RECRIÁ-LOS E DISCUTIR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM CORPORAL.

COMPETÊNCIA

CONTEÚDO

VIVENCIAR AS BRINCADEIRAS E JOGOS PROPOSTOS DAS MAIS VARIADAS ORIGENS (INCLUINDO AS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA).

CONTEXUALIZAR AS BRINCADEIRAS E JOGOS, OBSERVANDO AS DIFERENTES FORMAS DE EXECUÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS GRUPOS EM SOCIEDADE.

(EF35EF01 - EXPERIMENTAR E FRUIR BRINCADEIRAS E JOGOS POPULARES DO BRASIL E DO MUNDO, INCLUINDO AQUELES DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA, E RECRIÁ-LOS, VALORIZANDO A IMPORTÂNCIA DESSE PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL.

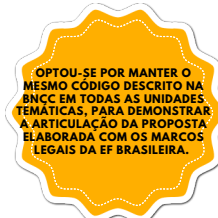
(EF35EF02) - PLANEJAR E UTILIZAR ESTRATÉGIAS PARA POSSIBILITAR A PARTICIPAÇÃO SEGURA DE TODOS OS ALUNOS EM BRINCADEIRAS E JOGOS POPULARES DO BRASIL E DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA.

HABILIDADES

(EF35EF03) - DESCREVER, POR MEIO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS (CORPORAL, ORAL, ESCRITA, AUDIOVISUAL), AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS POPULARES DO BRASIL E DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA, EXPLICANDO SUAS CARACTERÍSTICAS E A IMPORTÂNCIA DESSE PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL NA PRESERVAÇÃO DAS DIFERENTES CULTURAS

(EF35EF04) - RECRIAR, INDIVIDUAL E COLETIVAMENTE, E EXPERIMENTAR, NA ESCOLA E FORA DELA, BRINCADEIRAS E JOGOS POPULARES DO BRASIL E DO MUNDO, INCLUINDO AQUELES DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA, E DEMAIS PRÁTICAS CORPORAIS TEMATIZADAS NA ESCOLA, ADEQUANDO-AS AOS ESPAÇOS PÚBLICOS DISPONÍVEIS.

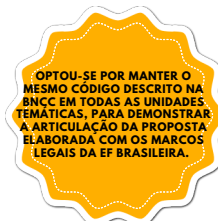
UNIDADE TEMÁTICA ESPORTES



A segunda unidade temática a ser estudada aborda a temática dos esportes. Para essa unidade temática, foram designadas trinta e duas aulas, no decorrer desse número de aulas, é importante atender o enfoque dos conteúdos apresentados no quadro, bem como fomentar, por meio das estratégias didático-pedagógicas e dos conteúdos estudados, as competências e habilidades também descritas.



UNIDADE TEMÁTICA GINÁSTICAS

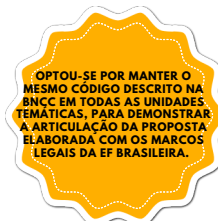


A terceira unidade temática a ser estudada refere-se à ginástica. Para essa unidade temática, foram indicadas doze aulas para estudo e vivência nas aulas de EF e, no transcorrer desse montante de aulas, é essencial considerar a perspectiva dos conteúdos dispostos no quadro, bem como fortalecer, por meio das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas e dos conteúdos estudados, as competências e habilidades também descritas.



UNIDADE TEMÁTICA

LUTAS



A quarta unidade temática a ser estudada aborda as lutas. Para essa unidade temática, foram deliberadas doze aulas para o seu aprendizado e vivência na EF e, no transcorrer dessas aulas, é relevante mediar a perspectiva dos conteúdos apresentados no quadro, bem como estimular, por meio das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas e dos conteúdos estudados, as competências e habilidades também descritas.

LUTAS

SABERES CORPORAIS

SABERES CONCEITUAIS

PARA PRATICAR

CONHECIMENTOS TÉCNICOS

CONHECIMENTOS CRÍTICOS

COMPETÊNCIA

CONTEÚDO

COMPETÊNCIA

CONTEÚDO

COMPETÊNCIA

CONTEÚDO

EXPERIMENTAR FORMAS DIVERSIFICADAS DE ESQUIVAS, IMOBILIZAÇÕES, AGARRAMENTOS, EQUILÍBRIOS E DESEQUILÍBRIOS.

A ORIGEM DAS LUTAS. CABO DE GUERRA; DISPUTA PELA BOLA; LUTA DO SACI VARIADA; DISPUTA SOBRE O BANCO; CABO DE GUERRA; SOBRA UM; A CAÇA E O CAÇADOR; CONQUISTA DO PAÍS

ATACAR E DEFENDER-SE POR MEIO DE AÇÕES DE TRAÇÃO E AGARRAMENTO

IDENTIFICAR OS MAIS DIVERSOS TIPOS DE GOLPES NAS LUTAS.

ALERTAR QUANTO AOS RISCOS PARA NÃO MACHUCAR O COLEGA E NEM A SI PRÓPRIO. DIFERENCIAR LUTA/BRIGA.

RECONHECER A PREDOMINÂNCIA DA TÉCNICA SOBRE A FORÇA. SEU E DO COLEGA.

(EF35EF13) - EXPERIMENTAR, FRUIR E RECRIAR DIFERENTES LUTAS PRESENTES NO CONTEXTO COMUNITÁRIO E REGIONAL E LUTAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA.

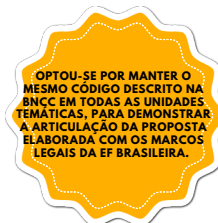
(EF35EF14) - PLANEJAR E UTILIZAR ESTRATÉGIAS BÁSICAS DAS LUTAS DO CONTEXTO COMUNITÁRIO E REGIONAL E LUTAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA EXPERIMENTADAS, RESPEITANDO O COLEGA COMO Oponente e AS NORMAS DE SEGURANÇA.

HABILIDADES

(EF35EF15) - IDENTIFICAR AS CARACTERÍSTICAS DAS LUTAS DO CONTEXTO COMUNITÁRIO E REGIONAL E LUTAS DE MATRIZ INDÍGENA E AFRICANA, RECONHECENDO AS DIFERENÇAS ENTRE LUTAS E BRIGAS E ENTRE LUTAS E AS DEMAIS PRÁTICAS CORPORAIS.



UNIDADE TEMÁTICA DANÇAS



A quinta unidade temática a ser estudada refere-se às danças. Para essa unidade temática, foram propostas oito aulas, em que se recomenda os tópicos temáticos indicados no quadro, bem como proporcionar, por meio das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas e dos conteúdos estudados, as competências e habilidades que estão apresentadas no quadro.





É importante ressaltar que este produto educacional é uma sugestão elaborada pelo conjunto de professores que participaram da pesquisa-ação que originou a dissertação. Neste produto, foram seguidos e tomados por base os marcos legais (BNCC, DRC-MT), o material estruturado do município (apostila), alguns livros didáticos disponíveis e as sugestões realizadas dos professores participantes no desenvolvimento da pesquisa.

Toda proposta, há alguns elementos que aparecem com mais destaque que outros. Porém, a centralidade da ação do grupo de professores foi contemplar, na EF escolar, boa parte dos elementos que compõem o universo da CCM. Diante disso, é importante que o/a professor/professora, ao tomar conhecimento deste documento, enxergue-o como um possível fio condutor, como uma exemplificação e não como algo prescritivo, engessado, visto que há diferentes realidades nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta proposta curricular, para o 5º Ano do Ensino Fundamental, desenvolvida com base na dissertação defendida junto ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da UFFS, Campus de Erechim-RS, buscou trazer outros elementos da CCM, além do esporte, para o centro das aulas de EF, considerando o contexto de um município do nordeste de Mato Grosso.

Não visa ser um documento isolado, com um fim em si mesmo, ou algo prescrito como se fosse uma receita a ser seguida de maneira irrefletida pelos professores, pelo contrário, busca ser um documento propositivo, que pode ser considerado até mesmo uma exemplificação de como poderia ser desenvolvido o currículo da EF escolar, para o 5º Ano, que contemple parte do universo da CCM, como é apresentada nos documentos legais e em boa parte da literatura crítica da área de EF.

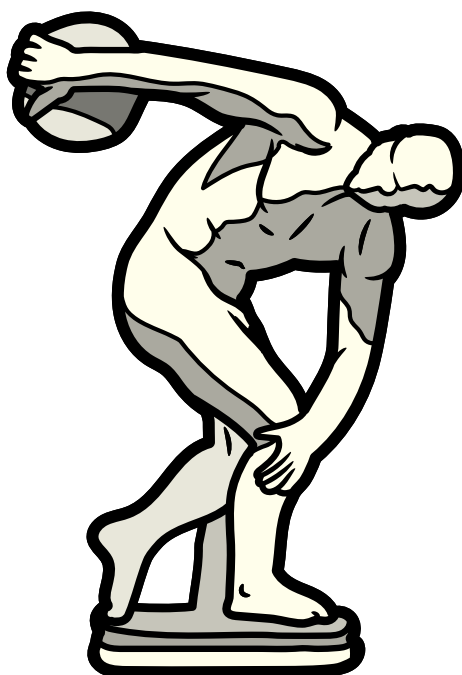
Entendemos que esse movimento é apenas o início, o qual, em boa medida, almeja atender as necessidades dos professores que não só ajudaram a elaborá-lo, como também outros professores de EF que tenham acesso a ele e que possam identificar-se com o movimento aqui realizado. Mesmo sendo óbvio, é importante afirmar que este documento não está imune a críticas e a possíveis fragilidades, que podem ser identificadas em diferentes níveis e dimensões, pois a realidade das escolas e dos municípios também precisam ser consideradas no momento de propor-se uma sistematização curricular.



Nesse sentido este produto pode ser considerado como uma espécie de convite aos demais professores de EF, para que, ao analisar o proposto, possam identificar as suas necessidades e a de seus estudantes, realizando os ajustes e adaptações necessárias, dependendo das particularidades de cada contexto.

Ao concluir este produto, resta a frágil certeza de que ainda há muito a ser discutido sobre a EF escolar e suas distintas possibilidades de desenvolvimento, principalmente, no contexto em que este produto foi criado. Podemos dizer que, no cenário em que esta pesquisa foi desenvolvida, trata-se do primeiro movimento de maior magnitude, pelo menos, nos últimos anos, que busca problematizar as possibilidades de produção de conhecimento sobre a CCM na EF escolar.

Desse modo, assim termina uma ação, porém, iniciando outra, a qual esperamos que possa contribuir com uma nova concepção de EF, antes centrada na prática esportiva com um fim em si mesma, agora, considerando e possibilitando produzir conhecimentos e saberes sobre a Cultura Corporal de Movimento.



REFERÊNCIAS



ANJOS, Camila Borges do; ROSA, Marilane Mendes Cascaes da. 500 expressões Articule as ideias no seu texto científico de forma clara, prática e eficiente. 1ª edição. Joinville/SC, 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos. A interlocução pedagógica na Educação Física escolar: horizontes para pensar a Formação Inicial. 2017. 309 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO Juliano Daniel. Educação Física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino: uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Unijuí; 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física Escolar Política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí 2019.

BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. p.396. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 23/05/2023

BRASÍLIA, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/educacao-fisica

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. Et. al. Práticas Corporais: Educação Física 3º ao 5º ano. (et al) São Paulo: Moderna, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. Afazeres da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. Didática da Educação Física 2 (3a ed.). Ed. Unijuí. (2005)

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Secretaria de Estado da Educação. 2018. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/12ldfeadygzglyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em 23/03/2023

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). Dicionário crítico de Educação Física. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 163-165.

SIM. Sistema de Ensino. Educação Física. Volume único. Editora FTD. 2022.