

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DEF
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – HAB. LICENCIATURA

Leonardo da Fonseca Rocha

O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: reflexões sobre os *conhecimentos*
presentes nos conteúdos de ensino

Florianópolis,
2021

Leonardo da Fonseca Rocha

O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: reflexões sobre os *conhecimentos*
presentes nos conteúdos de ensino

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carolina Picchetti Nascimento.

Florianópolis,
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rocha, Leonardo da Fonseca

O ensino em educação física escolar : reflexões sobre os conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino / Leonardo da Fonseca Rocha ; orientadora, Carolina Picchetti Nascimento, 2021.

70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física Escolar. 3. Atividade de Ensino. 4. Ensino dos conteúdos da Educação Física. 5. Proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física. I. Nascimento, Carolina Picchetti. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. III. Título.

Leonardo da Fonseca Rocha

O ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: reflexões sobre os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*

Este de Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo curso de Educação Física.

Florianópolis, 10 de maio de 2021.



Documento assinado digitalmente
Carlos Luiz Cardoso
Data: 17/05/2021 16:54:49-0300
CPF: 458.421.169-87
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
Carolina Picchetti Nascimento
Data: 17/05/2021 19:42:59-0300
CPF: 318.674.538-19
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^a. Dr^a. Carolina Picchetti Nascimento
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente
Francisco Emílio de Medeiros
Data: 17/05/2021 12:50:33-0300
CPF: 376.918.999-04
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros
Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente
Luciana Pedrosa Marcassa
Data: 17/05/2021 15:22:59-0300
CPF: 266.139.968-23
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^a. Dr^a. Luciana Pedrosa Marcassa
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho ao meu pai Bernardo. Gostaria de tê-lo ao meu lado nesse momento, assim como em tantos outros. Contudo, sinto que me acompanha e se orgulha de minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Começo estes agradecimentos após ter sido possível refletir e apreciar este Trabalho de Conclusão de Curso que construí, assim como, minha trajetória em cinco anos de curso. Portanto, aqui vão....

A minha família, em especial a minha avó *Isabel* e a meu avô *Sidnei* por todo o suporte e carinho que foram essenciais durante a minha graduação. Amo todos vocês!

A minha mãe *Camila*, por todo o amor e dedicação no ato de “ser” mãe. Te agradeço e amo para todo sempre.

Ao meu pai *Bernardo* (in memoriam) pelo constante incentivo colocado em minhas potencialidades e exemplo na busca de ser uma pessoa melhor a cada dia.

A *Mel* e *Vicente* por demonstrarem tanta luz em suas pequeninas formas e singulares expressões de carinho e amor. O irmão de vocês incondicionalmente os ama.

A minha companheira *Maria Eduarda Delgado* com quem pude/posso contar sempre que necessário e onde encontrei a felicidade em partilhar a vida a dois. Que o entrelaçamento de nossas vidas seja delineado por tudo aquilo que existe de melhor neste mundo.

Aos irmãos que a vida me deu a oportunidade de trilhar junto, *Matheus* e *Willian*, os agradeço por tudo e é isso aí...

A Universidade Federal de Santa Catarina por dispor de um espaço que potencializou transformações e acúmulos de experiências que me engrandeceram pessoalmente e profissionalmente.

Aos colegas de turma que se aventuraram comigo no percurso de graduação no curso de licenciatura em Educação Física.

As boas amizades que pude colher nessa caminhada, estando presentes nos bons momentos e também nos não tão bons momentos inerentes a experiência de vida neste plano. Deixo meus sinceros agradecimentos ao *Moisa*, *Rafa*, *Riet*, *Érico*, *Gáudas*, *Lucas*, *Mica*, *Yuri* e *André*.

Ao grupo *COEZ* por organizar momentos de descontração e celebração durante a graduação.

Ao grupo de pesquisa *NEPEF/GEPPICE* por ser um dos marcos fundamentais que impulsionaram minha curiosidade e entusiasmo em estudar. Sinto que fiz companheiros/as para a vida toda. Deixo aqui meu agradecimento a vocês.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e ao Programa Institucional de Bolsas de Estágio por terem auxiliado financeiramente minha inserção em espaços que subsidiaram experiências gratificantes para um estudante de graduação. Nesse sentido, ressalto

a orientação/supervisão do professor *Victor Julierme Santos da Conceição*, companheiro de grupo de pesquisa em que me inspiro e admiro como docente de Educação Física.

Ao professor *Francisco*, ou melhor, *Chico*, ou melhor ainda, *Chicão da Massa*, por ter sido/ser o professor que despertou o desejo em me tornar professor de Educação Física. Que nossa convivência seja longa e frutífera!

Aos professores/as que compuseram este estudo através das entrevistas cedidas aos pesquisadores/as do grupo de pesquisa, bem como a todos/as docentes que ministraram disciplinas do curso ao longo da minha formação acadêmica.

Um agradecimento especial a professora *Carolina Picchetti Nascimento* por sua orientação auspiciosa e cuidadosa nos mais pequenos detalhes. Sem sua condução esta pesquisa não seria a mesma, muito obrigado! Carrego orgulhosamente o posto de primeiro orientando do curso de Educação Física na UFSC. Espero que sigamos juntos pensando/escrevendo sobre a Educação Física.

Aos membros da banca avaliadora deste Trabalho de Conclusão de Curso, professor *Francisco Emílio de Medeiros*, professora *Luciana Pedrosa Marcassa* e professora *Patrícia Luiza Bremer Boaventura*. Obrigado pelas problematizações, reflexões e discussões empreendidas.

E por fim, agradeço a todas aquelas pessoas que não citei, mas que tive contato e me proporcionaram aprendizados que levarei para a vida.

"When you base your expectations only on what you see, you blind yourself to the possibilities of a new reality" (ZAHEER, AVATAR: THE LEGEND OF KORRA).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso se propõe a discutir a dimensão escolar da Educação Física em sua tarefa de proposição e organização dos conteúdos de ensino. Sendo assim, busca-se argumentar que se faz necessária a discussão em torno dos conteúdos e conhecimentos de ensino, evidenciando a existência de um “emaranhamento” de ideias e concepções nesse campo. Diante disso, o objetivo desta investigação foi interpretar como a proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física manifesta o emaranhado de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Física Escolar. Para isso, foram mobilizadas, em uma pesquisa teórico-bibliográfica, duas fontes de dados, utilizadas como meios para se pensar/escrever sobre o objeto de investigação, sendo elas: i) dados contidos em entrevistas realizadas com professores de Educação Física da rede pública de ensino de Florianópolis e que foram desdobrados de um projeto de pesquisa “guarda-chuva” do grupo NEPEF/GEPPICE; e ii) o documento curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, especificamente em relação ao componente Educação Física. A partir da análise pudemos nos aproximar de considerações transitórias ao sistematizar alguns dos elementos e problemáticas que nos parecem potentes para desemaranhar “fios do novelo” relacionados à atividade de proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física. Em primeiro lugar destacamos a identificação e interpretação de “quatro camadas” que compõem aquilo que denominamos “conteúdos de ensino”: a manifestação corporal; os princípios formativos; os conhecimentos correlatos à área; e os conhecimentos formativos específicos da área. Em segundo lugar destacamos algumas interpretações sobre a forma com que a área da Educação Física age/atua com o emaranhado inerente à proposição e organização dos conhecimentos de ensino, evidenciando a existência de pouca clareza ao operar com as “camadas”, suas distinções e relações, o que parece resultar muitas vezes em um ocultamento dos conhecimentos formativos específicos da área. Buscamos, por fim, discutir o quanto a reflexão sobre “os conteúdos de ensino” em Educação Física refere-se a uma problemática viva em nossa área e uma ação permanente da atividade docente na escola, na medida em que exige do professor identificar e organizar as muitas “camadas” de conhecimentos que compõem cada uma das manifestações corporais, cientes de como cada uma delas se relacionam entre si e, ao mesmo tempo, como expressam o projeto formativo que temos com o componente curricular Educação Física.

Palavras-chave: Educação física escolar. Atividade de ensino. Conteúdos de ensino. Cultura corporal de movimento.

ABSTRACT

This final paper aims to discuss the schooling dimension of Physical Education in its task of proposing and organizing the subject-matter contents. Therefore, one seeks to argue that the discussion about content and knowledge of teaching is necessary, showing the existence of a “tangle” of ideas and conceptions in this field. Based on this, the goal of this investigation was to interpret how the proposition and organization of subject-matter contents in Physical Education manifest the tangle of knowledge to be taught and learned in school Physical Education. Two sources of data were mobilized within a theoretical-bibliographic research and used as means to think/write about the research object, they are: i) data from interviews with Physical Education teachers from public schools from Florianópolis and that were unfolded from a "umbrella" research project of the NEPEF / GEPPICE group; and ii) the curriculum document of the City hall Education of Florianópolis, specifically in relation to the Physical Education subject-matter. Through the analysis, we were able to approach transient considerations by systematizing some of the elements and problems that seem to be potent to untangle “threads from the ball” related to the activity of proposing and organizing the subject-matter content in Physical Education. Firstly, we highlight the identification and interpretation of “four layers” that compose what we named as “subject-matter contents”: the corporeal practice/ manifestation; the formative principles; the knowledge correlated to the area; and the specific formative knowledge of the area. Secondly, we highlighted some interpretations about the way in which Physical Education area acts with the tangle inherent to the proposition and organization of subject-matter knowledge, showing the existence of poor clarity when operating with the “layers”, their distinctions and relationships, which often seems to result in occulting specific formative knowledge in the field. Finally, we seek to discuss how the reflection on “subject matter content” in Physical Education refers to an alive problematic in our area and a permanent action for teaching activity in school, considering it requires from the teacher to identify and organize the many “layers” of knowledge that constitutes each corporeal practices/ manifestations, being aware of how each one of them is related to each other and, at the same time, how they express the formative project we have within Physical Education in school curriculum.

Keywords: School physical education. Teaching activity. Subject matter contents. Bodily culture of movement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização expositiva de dados empíricos da pesquisa.....	32
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Colégio de Aplicação
CED	Centro de Ciências da Educação
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CDS	Centro de Desportos
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
DEF	Departamento de Educação Física
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEPPICE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar
GPOM	Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa
MEN	Departamento de Metodologia de Ensino
NEPEF	Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCRMEF	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SC	Santa Catarina
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CAMINHAR INICIAL DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1 OBJETO DE ENSINO, CONHECIMENTO E CONTEÚDO: O QUE ENSINAMOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?	21
2.2 O PROBLEMA DA RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSIÇÕES/FORMULAÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA DOCENTE	24
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRESENTES NOS CONTEÚDOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	27
4 O DESEMARANHAMENTO NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO FÍSICA: REVELANDO FIOS DO NOVELO	31
4.1 A PROPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	35
4.1.1 A potente interpretação dos princípios formativos como conhecimentos de ensino	36
4.1.2 Os conhecimentos correlatos e o ensino em Educação Física	39
4.1.3 O trabalho pedagógico com conhecimentos específicos dos conteúdos de ensino em Educação Física	42
4.2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	44
4.2.1 Interpretações a partir das condições de estudo e trabalho dos docentes	44
4.2.2 Interações das responsabilidades pedagógicas do professor e os anseios pedagógicos dos estudantes/comunidade	49
5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA ARTICULADA COM A EXPLICITAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE ENSINO ...	51
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE	59
ANEXOS	65

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) se propõe a discutir a dimensão escolar da Educação Física, apresentando-se como um dos desdobramentos de um projeto de pesquisa guarda-chuva desenvolvido pelo grupo NEPEF/GEPPICE¹, denominado *O Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Construção da Identidade e do Fazer Pedagógico de Professores de Educação Física*².

Podemos começar a discussão tensionando o que a Educação Física (EF) vem apresentando em torno do que ensinamos na área, ou seja, seus conteúdos e conhecimentos. Este processo pode não parecer necessário para quem o lê imediatamente, mas para quem os escreve, se faz extremamente necessário. O que visualizamos ainda hoje é que a EF se depara com um entrave no que diz respeito às proposições de seu objeto de ensino, operando sob a crise de identidade que se difundiu a partir dos anos 1980, através das discussões acerca de sua legitimidade enquanto ciência (BRACHT, 1996). Essa crise originou, historicamente na EF, um movimento de construção de sua própria identidade, materializada através de embasamento científico em outros campos de conhecimento como o da Medicina e Biologia (BRACHT, 1996, 1999; DAOLIO, 1998). Com isso, as mais diversas produções da área existentes na atualidade englobam diferentes fundamentações epistemológicas, cada uma destas pontuando quais são as relações estabelecidas entre a EF e a ciência. Devido a este entendimento, podemos visualizar que a EF, com o passar dos anos, desenvolve em suas ações pedagógicas produções de caráter mosaico, tornando nosso campo de conhecimento e nossas proposições diversificadas. Entendemos este “mosaico” em nossa área a partir de duas frentes: i) a inevitável diversidade de pensamentos e fundamentações que são buscadas para se propor a EF na escola e ii) a por vezes dispersão e incoerência que são vistas entre as formulações teóricas mais gerais para a área e a formulação dos objetivos e conteúdos para o ensino escolar do componente EF.

Em meio a isso, intensifica-se a imprecisão/confusão na determinação sobre os conteúdos de ensino do componente curricular Educação Física, refletindo a coexistência de

¹ Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física e Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Educativa, Identidade Docente e Cultura Escolar. O NEPEF está vinculado ao Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo coordenado pelo professor Dr. Francisco Emílio de Medeiros (CDS/DEF/UFSC), já o GEPPICE tem na coordenação o professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição (CA/CED/UFSC).

² Esta pesquisa, ao longo de sua construção (2017/2020), serviu de *lócus* para outras pesquisas que a compõem e traçando debates transversais à mesma. Foram produzidas quatro Iniciações Científicas, dois TCC's (contando com este em lauda), quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado (em andamento).

concepções pedagógicas distintas e, por vezes, divergentes na área. Essa produção de conhecimento em nosso campo, transformado através das décadas, traz uma difícil e constante tarefa de reflexão e busca de coerência epistemológica em nossa prática docente. Cabe então, à luz desta contextualização, questionar para onde que essas contribuições nos levaram e o mais importante, onde elas podem nos levar. É de fundamental importância que esse percurso histórico tensione em dialogicidade novas compreensões e (re)leituras da nossa atual conjuntura sobre “o que ensinar” em Educação Física, para que assim sigamos propondo novos entendimentos que apontem para caminhos de construção e diálogo em nosso campo.

A necessidade de pesquisa dentro dessa temática traz para o debate pontos que acreditamos ser fundamentais para se criar uma identidade em EF que consista em legitimá-la dentro da escola³. Ao explicitarmos os conhecimentos que irão ser efetivamente objetivados no trabalho/atividade docente, estamos definindo sua importância e relevância, mas também, mais do que isso, direcionando a nossa atividade de ensino e a atividade de aprendizagem dos estudantes para um determinado conjunto de conhecimentos. O que se propõe é a necessidade de superação da simples nomeação deste ou daquele conteúdo de ensino (jogo, dança, luta, ginástica etc.), buscando estabelecer uma relação consciente/intencional com os conhecimentos específicos que serão trabalhados nas ações pedagógicas por meio das diferentes manifestações corporais. Por exemplo, o professor identifica em uma de suas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, que os estudantes, quando imersos em um jogo pré-desportivo, geram entre si relações conflituosas, tornando inviável a continuidade das atividades. E mais, que essas relações afetam também a dinâmica escolar deste grupo, as perpetuando nos demais componentes curriculares. Desta forma, munido do entendimento que necessita intervir naquela realidade, ele elenca dentro dos jogos pré-desportivos em que estava trabalhando, um conhecimento “nuclear”, por exemplo, as relações cooperativas e competitivas *no jogo*. Com isso, o professor abstrai um dado *conhecimento dentro de um determinado conteúdo de ensino*, o explicitando como o conhecimento efetivo que será trabalhado dali em diante no processo de superação daquelas relações identificadas.

Do ponto de vista pedagógico, esta determinação dimensiona ao trabalho docente uma reflexão cuidadosa e sistemática do que se pretende ao longo das ações de ensino ao eleger um ou outra manifestação corporal como “conteúdo” de ensino. Dito isso, entendemos necessário demarcar nossa percepção ao investigar sobre essa relação de imprecisão com a determinação dos conhecimentos da atividade de ensino em Educação Física. A primeira é a de que a EF,

³ Ver discussões em Bracht (1999) e Vago (2009).

como campo de conhecimento, dispõe de e convive com um arcabouço de objetos de estudo e ensino⁴, tais quais a “aptidão física”, o “esporte” e a “cultura corporal”, que aqui denominamos de *emaranhado conceitual*. Por esta demarcação definimos as conceituações quanto aos objetos de ensino elaborados pelas diferentes perspectivas presentes na EF (BRACHT, 1999). Entendemos que um objeto, seja ele, estudado por qualquer área ou ciência expressa

uma *interpretação* do fenômeno estudado; [...] [sendo] uma explicação do fenômeno mediada por um conjunto de conceitos e categorias, por uma determinada perspectiva teórica e por determinados interesses ou posições políticas. O objeto científico expressa, portanto – em menor ou maior amplitude –, as relações do homem para com um determinado fenômeno (NASCIMENTO, 2014, p. 18, grifo da autora).

A partir desse entendimento, temos uma visão mais “decomposta” de um todo, ou seja, visualizamos as diferentes conceituações em que nosso campo de conhecimento está embasado, e suas relações teóricas e práticas com os sujeitos que atuam nele, tendo como “pano de fundo” uma determinada fundamentação e posições teóricas. Para Bracht (1996, p. 14) “a definição do objeto da EF está relacionado com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação”. Com isso, o autor coloca que é preciso uma coerência pedagógica, no sentido de assumir por quais perspectivas sua prática é conduzida, seja ela baseada em um ou outro campo científico.

A segunda questão demarcatória se relaciona intrinsecamente com a primeira, tendo ela dois recortes: i) ao sistematizar um processo de ensino e de aprendizagem deve-se pensar “o que ensinar?”, nesse caso, quais conteúdos da EF serão abordados (jogo, dança, luta... etc.) levando em consideração as posições expostas acima. Entretanto a pergunta “o que ensinar?” carrega consigo um segundo recorte: ii) quais serão os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*, e quais serão as relações efetivamente tematizadas nas aulas de EF? Nesse sentido, os conhecimentos são entendidos como produto e produtores dos conteúdos, à medida que dão “corpo” e “linguagem” a eles. Denominamos, aqui, o *emaranhado de conhecimentos* como sendo esse “enovelamento” na determinação do que irá ser de fato estudado/trabalhado nas aulas de Educação Física Escolar (EFE), como o movimento realizado pelo professor no exemplo descrito anteriormente sobre o trabalho com a cooperação-competição dentro do conteúdo “jogo”.

Com isto, vemos que a área da EF determina e não determina, ao mesmo tempo, os *conteúdos a serem ensinados e aprendidos na EFE*. A explicitação dos conhecimentos que

⁴ Entendemos que a EF se constitui como uma prática pedagógica segundo Bracht (1996), ou seja, seu objeto de estudo também caracteriza seu objeto de ensino.

serão materializados na escola “esbarra”, portanto, em todo este emaranhado, tornando o processo de ensino e de aprendizagem, por vezes, sem saberes específicos ou, até mesmo, sem intencionalidade pedagógica explícita, tendo implicações em nosso campo de conhecimento desde a formação inicial de professores até o “chão da escola”. Cabe fomentar com esta pesquisa e demais autores/as que vêm se debruçando sobre o assunto⁵, propor novas discussões em torno desta problemática, trazendo para a área a importância de uma proposição pedagógica articulada com a tarefa de explicitação dos *conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na EFE*.

Em torno desta contextualização, chegamos à **problemática** de investigação: como a proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física manifesta o emaranhado de *conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Física Escolar*? Como **objetivo geral** traçamos a proposta de *sistematizar alguns dos elementos e problemáticas envolvidos na prática educativa da Educação Física em relação à organização e proposição dos conhecimentos de ensino*. Para alimentar as compreensões acerca das perguntas de pesquisa, delineamos dois objetivos **específicos**: *discutir a relação entre os conteúdos de ensino declarados e a proposição dos conhecimentos que serão efetivamente ensinados e aprendidos em Educação Física; e analisar como os conteúdos de ensino em Educação Física aparecem no discurso/fala de professores da educação básica e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*.

O delineamento dessa problemática e desses objetivos para o presente Trabalho de Conclusão de Curso pode ser compreendido, também, a partir de alguns marcos formativos em minha trajetória acadêmica. Cada acontecimento proporcionou experiências, aprendizados, questionamentos e reflexões que contribuiriam, de forma significativa, para a realização desta pesquisa.

O primeiro precursor decorre do processo de formação docente em que me encontro, no qual, através do contato com as diversas disciplinas curriculares da licenciatura em EF, percebo a grande difusão de pensamentos entre autores que conceituaram acerca dos objetos de ensino deste componente curricular, configurando, então, as diferentes e divergentes contribuições para o debate sobre “o que ensinamos em Educação Física”. Diante disso, ao cursar a disciplina da quinta fase, DEF5871 - Metodologia - Ensino – Educação Física⁶, pude visualizar algumas das proposições pedagógicas presentes na área, sendo que cada uma delas

⁵ Pesquisas que se desdobram sobre a temática podem ser consultadas em Nascimento (2014, 2018) e Marcassa e Nascimento (2020).

⁶ Ministrada pelo professor Dr. Francisco Emílio de Medeiros (CDS/DEF/UFSC).

entende e concebe a EF a sua maneira (BRASIL – PCN's – EDUCAÇÃO FÍSICA, 1997; FREIRE, 1991; HILDEBRANDT; LAGING, 1986; KUNZ, 1991, 1994; NAHAS, 1989, 2010; SOARES *et al.*, 1992; TANI *et al.*, 1988)⁷. Desde então adquiri grande curiosidade e entusiasmo em pesquisar e melhor compreender os conteúdos e objetos de ensino em EF, tendo em mente minha futura inserção no âmbito escolar.

Por consequência da proximidade constituída no decorrer da disciplina anteriormente citada, comecei a participar do grupo de pesquisa NEPEF/GPOM⁸, sendo posteriormente contemplado com uma bolsa PIBIC⁹, sendo ali o primeiro contato com a atividade de pesquisa propriamente dita e onde se encontra o segundo precursor. As pesquisas que lá desenvolvemos (que também compõem a pesquisa “guarda-chuva”), se debruçaram no entendimento que os professores de EF constantemente buscam compreender a cultura escolar em que estão inseridos. Portanto, decorrente deste processo, é compreendido que a constituição da identidade docente se faz articulada à socialização, sendo para os professores um fio condutor dentro da escola, expressando novos entendimentos, particularidades, sentidos e significados em um movimento de (re)construção próprio advindo da interação com aquela determinada cultura escolar. Desta forma, manifestam-se estas relações em suas práticas educativas, de maneira a criar um ciclo entre esses conceitos, ciclo que constitui o “eu professor” dos sujeitos pesquisados que compõem o professorado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

A partir da imersão na pesquisa “guarda-chuva” do grupo, surgiu o interesse em investigar, em meu TCC, os conteúdos de ensino da EF, complementando discussões da pesquisa maior com elementos aqui presentes, manifestados no fazer pedagógico, bem como na organização e proposição dos conhecimentos de ensino.

A problemática dos emaranhados presentes na Educação Física surge com potência como objeto de pesquisa de TCC mediante o Estágio Supervisionado em Educação Física II. Naquele momento éramos orientados pelas professoras da disciplina¹⁰ tendo oportunidade de trabalhar com um instrumento pedagógico conhecido como sequenciador de ensino (MUÑOZ PALAFOX, 2004). Para a construção deste instrumento nos embasamos em pressupostos da

⁷ As concepções citadas correspondem ao acúmulo de metodologias/proposições de ensino em EF que demos conta na disciplina mencionada.

⁸ Atualmente rebatizado de NEPEF/GEPPICE, devido às temáticas de investigação do grupo. O grupo em questão desenvolve pesquisas e debates acerca da EF escolar, corpo, currículo, assim como metodologia e ensino em EF.

⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica que tive o privilégio de participar por dois anos (2018/2019; 2019/2020).

¹⁰ Ministrada pela professora Dr^a. Luciana Pedrosa Marcassa (CED/MEN/UFSC) e a professora Dr^a. Carolina Picchetti Nascimento (CED/MEN/UFSC).

concepção educacional de Saviani (1995, 2011), denominada de pedagogia histórico-crítica, cuja sistematização didática foi, posteriormente, aprofundada por Gasparin (2007). No campo específico da Educação Física assumiu-se a perspectiva Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992). Tal instrumento e fundamentação buscava permitir, a quem o utiliza, ter uma visão de totalidade do processo de ensino, percorrendo (professores e estudantes), diferentes níveis, cada vez mais elaborados, de compreensão dos conhecimentos e da realidade tematizada pelo ensino da Educação Física, sendo assim compreendidos e manifestados ao final do processo educativo de modo diferente do iniciado.

Através dessa experiência surge o terceiro precursor do problema de pesquisa desse Trabalho de Conclusão de Curso, advindo do movimento de encontrar o objeto de ensino específico em que iríamos trabalhar no decorrer do Estágio. Isto é, para além de nomear um conteúdo (em nosso caso, os “jogos cooperativos”), era preciso conseguir identificar e explicitar os “conhecimentos presentes neste conteúdo”¹¹. Com isso, foi abstraído um dado conhecimento, específico a manifestação corporal “jogo”, explicitando sua organização no processo de ensino e de aprendizagem como objeto de ensino. Desta forma, o que se propunha no estágio era a superação da nomeação deste ou aquele determinado conteúdo de ensino, tratando assim, de fato, com os conhecimentos específicos que seriam objetivados nas ações pedagógicas.

A partir, então, da demarcação dos precursores da questão problema da presente pesquisa, pretendemos contribuir com as discussões desta problemática da área, apresentando considerações sobre como buscarmos um olhar mais atento à organização dos conteúdos de ensino em EF, levando em consideração a necessidade de estabelecer uma relação cada vez mais consciente com esse processo de explicitação dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino* em sua prática docente.

Na tentativa de aproximar as compreensões do leitor em relação ao movimento de investigação realizado e a forma de exposição dos “achados” de pesquisa, apresentamos no *segundo capítulo* as problematizações encontradas na literatura científica que possibilitaram pensar/falar em torno dos emaranhamentos da atividade de proposição e organização dos conteúdos de ensino e da problemática decorrente das formulações teóricas da área que propõem diferentes entendimentos a ela.

O *terceiro capítulo* expõe as aproximações teórico-metodológicas tomadas para a investigação do objeto de pesquisa proposto. Sendo assim, apresenta os materiais analisados

¹¹ A terminologia utilizada pelas professoras naquele momento para instigar nosso processo de explicitar os conhecimentos era “o conteúdo do conteúdo”.

(entrevistas com professores de Educação Física que atuam na educação básica e a Proposta Curricular da prefeitura de Florianópolis), como *meios* que possibilitaram reconhecer e organizar as relações que compõem “os conhecimentos em Educação Física”.

O *capítulo quarto* busca aprofundar as reflexões propostas nesta investigação, sistematizando elementos e problemáticas envolvidos na prática educativa da EF em relação à organização e proposição dos conhecimentos de ensino e que foram possíveis de interpretar a partir dos dados analisados. São apresentadas quatro “camadas” em relação aos conteúdos de ensino em Educação Física: 1) o conteúdo em seu aspecto terminológico (por exemplo, o nome da manifestação corporal); 2) os princípios formativos como conhecimentos de ensino; 3) os conhecimentos correlatos à área; 4) os conhecimentos formativos específicos da área. Além disso, apresentamos outras duas discussões que permeiam o objeto dessa pesquisa: as condições de trabalho e estudo do professor para se envolver na relação de proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física e as relações entre a atividade de ensino do professor e os anseios pedagógicos de estudantes e/ou comunidade escolar.

No *capítulo quinto*, apresentamos considerações transitórias desta investigação para a prática docente que perspectiva, em suas ações, estabelecer um processo consciente de proposição e organização dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino em Educação Física*.

2 PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CAMINHAR INICIAL DE INVESTIGAÇÃO

Percorremos, pela problemática de pesquisa, uma breve exposição do emaranhado que a EF encontra ao determinar os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino* que serão efetivamente mobilizados em uma situação de ensino. Neste capítulo, realizamos um reconhecimento de como essa problemática aparece em questões apontadas na literatura e que podem nos evidenciar elementos passíveis de serem investigados, reinterpretados e, assim, tornam-se relevantes de refletir sobre o ensino da EF na escola.

2.1 OBJETO DE ENSINO, CONHECIMENTO E CONTEÚDO: O QUE ENSINAMOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA?

Mesmo que, por vezes, encontrem-se entrelaçadas as expressões “objetos de ensino”, “conhecimento” e “conteúdo”, possuem diferenciações que precisam ser consideradas. Podemos pensar nos objetos de ensino como a objetivação em que o trabalho pedagógico trata sob a forma das manifestações corporais e que constituem as distintas conceituações presentes

na EF, tratadas a partir de referenciais teóricos dos campos de conhecimento. Por exemplo, ao longo de sua história nas instituições de ensino, a EF era entendida como uma “atividade” (e não componente curricular), concebida sob o paradigma da aptidão física aliadas a princípios higienistas e eugênicos (BRACHT, 1996, 1999; CASTELLANI FILHO, 1998; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Nessa lógica, a fundamentação teórica-científica buscada teria como função, através das atividades físicas, o desenvolvimento físico-motor e a aptidão física. Castellani Filho (1998, p. 30) ratifica estas definições ao elucidar que

[...] se é a aptidão física que deveria ser buscada pela Educação Física em sua ação pedagógica, os conteúdos a ela pertinentes [...] deveriam ser compreendidos e assimilados de forma que fosse garantido o alcance do seu objetivo último.

Portanto, os conteúdos e conhecimentos sistematizados buscam garantir uma coerência com esses entendimentos sobre os objetos de ensino da área. Sendo assim, assumir a “aptidão física” como objeto de ensino ou o “esporte/esportivização” ou a “cultura corporal” impacta naquilo que se sistematiza como conteúdo e como conhecimento de ensino.

Assumimos nesta pesquisa que os conteúdos da *cultura corporal de movimento* (Jogo, Dança, Luta etc.) são “formas particulares da prática social, sintetizando determinadas necessidades, motivos e objetivos histórica e coletivamente produzidos” (NASCIMENTO, 2018, p. 678). Já os conhecimentos, estabelecem a materialização desse objeto de ensino sob a forma das relações concretas que serão tematizadas por meio das manifestações corporais. Podemos recorrer à denominação de *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino* para melhor exemplificar essa relação.

Essas demarcações parecem necessárias para nós, pois nem sempre a área de EF, os professores e as propostas curriculares, operam conscientemente com elas. Podemos identificar que a EF carrega uma herança no tratamento de seus conteúdos e conhecimentos sob uma ótica médico-biológica caracterizada pela promoção da saúde, aptidão física e uma ideia genérica de educação integral¹² do homem (BRACHT, 1996). Um exemplo disto eram os métodos ginásticos europeus, que tinham grande potência e hegemonia na escola no início do século XX, trazendo consigo atributos masculinos a todos que a praticavam, preconizando a preparação para o rendimento, trabalho e guerra, sobretudo de corpos robustos, saudáveis, docilizados e disciplinados para a sociedade burguesa (SOARES, 1996). Segundo a mesma

¹² Pilar entre a moral, o intelecto e o físico. Algo que pode ser criticado pelo fato da palavra “integral” não corresponder semanticamente, tendo em vista que esta concepção reforça a dicotomia corpo/mente.

autora, esses preceitos nacionalistas, higienistas e eugênicos foram sistematizados através da ginástica com o intuito de manter a ordem e a disciplina¹³, e é com essas conotações que ela foi implementada na EF nas instituições de ensino ocidentais. Com as mudanças advindas na metade do século XX, a EF passa a constituir uma relação direta com o esporte/esportivização, envolvendo nas proposições pedagógicas uma hegemonia no tratamento de conhecimentos ligados à aptidão física e a técnica/gestos esportivos. Através desta esportivização da EF, passa-se a fomentar, a partir de políticas educacionais¹⁴ o ensino dos esportes nas escolas¹⁵, estabelecendo uma vinculação quase que indivisível entre o fenômeno esportivo e a EF, algo que segundo Fensterseifer e González (2007) ainda está muito presente no imaginário social.

Contudo, acontece uma grande guinada nos rumos da EF brasileira com o surgimento do movimento denominado de “renovador”. Esse acontecimento, fortemente atrelado à reabertura política no Brasil na década de 1980, emerge trazendo novas discussões e concepções no campo, definindo um marco para pensá-la a partir de novos ideais, principalmente das ciências humanas e sociais, como a sociologia, filosofia, antropologia etc. (BRACHT 2005; DAOLIO, 2003). Através dessas inquietações, buscava-se por meio da problematização da EF como mera “atividade”, fomentar debates em torno da especificidade do campo de conhecimento e sua função dentro da escola como componente curricular. Nesse sentido, a constituição de teorias pedagógicas, a inclusão em propostas curriculares e documentos bases, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que institui a obrigatoriedade da disciplina em toda a educação básica, devendo ser “[...] integrada à proposta pedagógica da escola [...]” (BRASIL, 1996, p. 16), trazem à EF uma responsabilidade e uma transformação radical, sendo atribuída a missão de “tomar para si” o papel de componente curricular, algo que historicamente não nos foi atribuído (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Podemos visualizar que durante esse processo histórico-social no qual a EF passa por mudanças em relação à caracterização da natureza de seu objeto de ensino, surgem críticas aos modelos biologicistas e não críticos engendrados na perspectiva de totalidade positivista¹⁶ (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009). A partir dessa busca por novas bases de pensamento, a EF estabelece uma aproximação com perspectivas socioculturais (BRACHT, 1996, 1999, 2005; DAOLIO, 2004) que tangem novas proposições acerca do seu objeto de ensino. A partir da obra

¹³ Servindo como aparelho de alienação, tendo um cunho totalmente voltado para os interesses sociais de perpetuação das relações contraditórias em que se viviam nas determinadas épocas.

¹⁴ E não só por meio delas, mas estabelecendo também fortes relações político-econômicas com a vinculação midiática destes esportes.

¹⁵ São expoentes dessas políticas: O Esporte na Escola, Programa Segundo Tempo e o Esporte para Todos.

¹⁶ Soma das partes afetiva, cognitiva e motora, remetendo à educação integral humana.

do Coletivo de Autores, *Metodologia do Ensino da Educação Física (1992)*, é que a cultura “se torna” pela primeira vez elemento central em uma proposição sistemática de ensino no campo da EFE, tratando a expressão corporal como linguagem, culminado na caracterização da “cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992) como objeto de ensino. Advindo desta conceituação, alguns autores como Kunz (1994), posteriormente, a criticam, considerando-a redundante¹⁷, defendendo como objeto a “cultura do movimento” como mais específica ao campo da EF. Neste mesmo movimento Bracht (1996, 2005) e Betti (2007) entendem que o conceito proposto pelo Coletivo não contempla o movimento corporal, entendido pelos mesmos como a especificidade em que o componente curricular trata. Por essa razão, ambos determinam o objeto de ensino da EF como “cultura corporal de movimento”.

A luz do que González e Fensterseifer (2009) discutem no texto *Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I*, temos como área conseguida perspectivar o “lugar” da EFE? Conseguimos determinar qual seria o objeto de ensino da EF atualmente? Como área de conhecimento devemos ter uma “unidade” de pensamento em relação ao objeto de ensino? Algo que toda essa retomada histórica nos ensina é que podemos identificar, nas concepções renovadoras, proposições de uma prática pedagógica contextualizada e sensível às transformações da sociedade, trazendo consigo (em suas teorizações e conceituações) o caráter histórico, social e cultural destas manifestações das quais as mesmas são compostas, o que contribuiu para modificar a compreensão e proposição sobre quais seriam os *conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na EFE* (BRACHT, 2005).

Desse processo, decorre, então, um outro desafio: o de compreender como esses debates têm contribuído para transformar a atividade docente na escola.

2.2 O PROBLEMA DA RELAÇÃO ENTRE AS PROPOSIÇÕES/FORMULAÇÕES TEÓRICAS E A PRÁTICA DOCENTE

Começamos com indagações que foram possibilitadas pelo caminho exposto anteriormente. Pensando em como há um problema, ou um emaranhado permanente para a atuação docente em relação à proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física, a tarefa de materializar as concepções pedagógicas (presente nos documentos base ou nas referências teóricas) na prática do cotidiano escolar, se faz de grande importância para uma proposição de ensino contextualizada e coerente epistemologicamente. Nesse sentido, a

¹⁷ O autor parte do entendimento que toda cultura produzida pelo homem é corporal.

problematização das posições, contribuições e limitações destas formulações torna sintomática a atividade de pesquisa e reflexão em torno delas.

Podemos dizer que a partir dos anos 80 do século XX, a EF escolar incorporou transformações em sua identidade a partir do surgimento de contribuições pedagógicas que se situavam como críticas ao objeto de ensino hegemônico até então (BRACHT, 1996; DAOLIO, 2003). Esse movimento, contudo, parece ter diluído, a partir dos anos 2000, a necessidade da área de seguir sistematizando propostas de ensino que especificassem o papel da EF e, conseqüentemente, seus conteúdos e conhecimentos de ensino na escola. Ao que tudo indica, temos de um lado o avançar de teorizações pedagógicas gestadas durante o processo de “renovação” da EF brasileira, e de outro, o entendimento (perante proposições/formulações teóricas) da necessária superação do paradigma da aptidão física presente na área, adotando os enunciados culturais para a sistematização da EF na escola. Com isso, se vê o debate pedagógico em torno de propostas de ensino girar ao redor desse “consenso”, porém sem apontar definições claras que tragam consolidação ao movimento de superar práticas e paradigmas que não dimensionam a perspectiva cultural de propor o objeto de ensino do componente curricular EF. Vamos então, avançar na discussão sobre essas abordagens da área e suas perspectivas para o ensino escolar da EF.

As teorizações pedagógicas surgidas no bojo da década de 1980, incorporaram em um primeiro momento, ideais da aprendizagem motora, do desenvolvimento motor e da psicomotricidade (BRACHT, 1999). A abordagem que ficou conhecida como *desenvolvimentista*, sendo seu principal idealizador Go Tani e colaboradores (TANI *et al.*, 1988), recorre a repetições de gestos motores referenciados pela padronização do movimento humano atrelada a técnica motora (controle do movimento)¹⁸. A abordagem *construtivista*, sistematizada por João Batista Freire (FREIRE, 1991), busca em Jean Le Bouch (1986) uma aproximação do corpo e mente ao tratar o movimento humano aliado ao desenvolvimento cognitivo (educação pelo movimento)¹⁹, renegando sua especificidade sócio-histórica (BRACHT, 1999).

Uma outra abordagem que surgiu nesse mesmo período histórico e ainda atua/está presente com potência nos diferentes âmbitos da EF escolar, como nos currículos das formações iniciais, nas produções acadêmicas da área, em proposições didático-pedagógicas e no imaginário social (DAOLIO, 2003) é a chamada *saúde renovada* (GUEDES, 1999; NAHAS, 1989, 2010). Sendo uma abordagem que traz novas atualizações para a vertente da aptidão

¹⁸ Fundamentos embasados em Gallahue e Ozmun (2005).

¹⁹ Expressa pela fundamentação na psicomotricidade.

física, perspectivando promover hábitos de vida saudáveis por meio da educação do físico que, em uma tendência biologicista de movimento humano, expressa como objetivo o desenvolvimento da aptidão física relacionada à saúde (medidas e avaliações de composição corporal, capacidades físicas, hábitos saudáveis etc.), vinculando suas intervenções na escola às relações de causa/efeito.

Por fim, podemos mencionar um terceiro grupo de abordagens surgidas nesse período histórico que, em comum, assumem a *cultura* como fundamento para a formulação do objeto de ensino da Educação Física. Nesse grupo se situam, por exemplo, as formulações do Coletivo de Autores (1992), Kunz (1991, 1994), Betti (2007) e Daolio (2004).

No movimento de sistematizar para a educação brasileira, um documento em que fosse delineado para o ensino dos componentes curriculares, referências a serem levados em consideração, surge os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's, 1997). O documento, em suas formulações para a EF, traz um caráter esparso e aglomerado das referências teóricas e debates pedagógicos da área, que já anunciavam perspectivas superadoras das contribuições superficiais e pouco “progressistas” que o documento subsidiou para a atividade de organização dos conteúdos de ensino.

Nesse cenário, a área pedagógica da EF se via imersa em formulações que contribuíram em alterações nas denominações do objeto, mas “[...] nem sempre numa mudança de paradigma ou de concepção [...]” como ressalta Bracht (1996, p. 24). Assim, não foi posto, para muitas das proposições que surgiram, transformações concretas para o trabalho na escola daquilo em que já estava sendo sua concepção de ensino, ou seja, a área trouxe novas “roupagens” e finalidades para a prática educativa, mas que, por vezes, pouco impactaram/contribuíram no debate dentro das escolas.

No movimento de inserir a cultura como fundamento no debate sobre o objeto de ensino da EF, abrangendo conceitos e categorias que dessem subsídio para o trabalho com os conteúdos de ensino, tratados centralmente sob conhecimentos específicos presentes nas manifestações corporais, é que de fato, altera-se a concepção da área (BRACHT, 1996, 1999).

Assim, se por um lado essas propostas embalam o avançar de legitimação da EF na escola como um componente curricular, pressionando o debate e constituição de referenciais curriculares nas esferas municipais, estaduais e federal, e marcando um “consenso”²⁰ em torno

²⁰ Nos apoiamos em Bracht (1999, p. 81-82) ao constatar que “[...] Os termos cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento aparecem em quase todos os discursos, embora lhes sejam atribuídas conseqüências pedagógicas distintas.” Ou seja, mesmo que a área tenha adotado esse “consenso”, muitas das vezes não é direcionado para o ensino de forma coerente com o que se deveria adotar ao tomar o objeto de ensino em uma perspectiva cultural.

de um objeto cultural para a Educação Física, por outro nota-se em tais documentos (por exemplo, nos PCN's e na atual BNCC (BRASIL, 2017)) uma dispersão epistemológica e pedagógica para área, com pouca precisão sobre a concepção de conhecimento de ensino específico para a área a ser defendida. A problemática que queremos ressaltar não é em relação à existência e mesmo convivência de distintas posições pedagógicas para a área (e, conseqüentemente, distintas posições sobre “o que” ensinar), mas a existência, ao que parece, de uma dispersão e imprecisão sobre o que compreendemos ser os *conhecimentos* de ensino da Educação Física ao trabalharmos com ginástica, jogo, luta, dança etc.

Frisamos que esse problema é uma limitação e desafio da área e que, assim, também se expressa na prática escolar, resultando na necessidade de coletivamente assumirmos essa tarefa em nossas práticas como professores e pesquisadores em Educação Física Escolar.

Se faz necessário, então, problematizar, as relações empreendidas entre as perspectivas pedagógicas formuladas na área e a prática social, pensando suas contribuições e limites para as escolas. Trata-se de algo que já foi e ainda permanece sendo discutido em nosso campo de conhecimento, expresso na ideia de existir um distanciamento entre a teoria e a prática. Podemos definir que esta problemática se concentra em dois âmbitos: a formação inicial de professores e a prática educativa no “chão” da escola. Nos deteremos nessa investigação em pensar alguns dos componentes/elementos que compõem esse complexo processo de proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física, considerando o cenário histórico discutido anteriormente que faz de nossa área um campo de conhecimento mosaico, que vem produzindo interpretações não apenas diversas em relação à “o que ensinar”, mas também dispersas. É na busca de compreender essa possível dispersão que a presente pesquisa se situa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRESENTES NOS CONTEÚDOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Como maneira de apresentar as ações investigativas realizadas, desde a gênese do projeto até a organização e exposição dos “achados” de pesquisa, pretendemos nesta seção expor as relações conscientes empreendidas no percurso investigativo, explicitando as escolhas e caminhos trilhados para a investigação proposta neste estudo.

A caracterização do estudo

A caracterização da pesquisa se enquadra como sendo teórico-bibliográfica sustentada em uma perspectiva cultural da EF, referenciada em autores que alicerçam seu pensamento nas

ciências sociais e humanas, entendendo a EF como uma prática pedagógica que pensa/atua com uma dimensão da cultura (BRACHT, 1996, 2005; DAOLIO, 1998, 2003). Sendo assim, é uma pesquisa que se insere no amplo debate sobre o ensino da Educação Física Escolar, propondo a discutir e evidenciar o problemático emaranhado que configura a atividade de proposição e organização dos conteúdos de ensino em EF.

É importante ressaltar que o movimento metodológico, sendo ele determinado pelas relações empreendidas para a investigação dos fenômenos, apresenta escolhas conscientes²¹ do pesquisador frente aos objetivos de pesquisa. Portanto, ao escolher interpretar e evidenciar para o campo de conhecimento da EF o emaranhado em que nos encontramos, nos valem de dois materiais empíricos para análise: entrevistas com professores de Educação Física que atuam na educação básica e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PCRMEF). Esses materiais foram tratados como um *meio* para a reflexão empreendida na pesquisa. Detivemos um olhar sensível e cuidadoso com os materiais de análise (explicados a seguir), reunindo interpretações com o máximo de distanciamento, juízo de valor e julgamentos, sem distinguir os sujeitos participantes, mas utilizando-os como expressão dos sintomáticos elementos e problemáticas envolvidos no processo de proposição e organização dos conteúdos de ensino em EFE.

Os materiais de análise: entrevistas e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Como já mencionado, esta pesquisa se desdobra de parte dos dados contidos na pesquisa “guarda-chuva” do grupo NEPEF/GEPPICE, tendo como fio condutor os conhecimentos e conteúdos de ensino do fazer pedagógico desenvolvido no trabalho docente dos sujeitos colaboradores do estudo. Dessa forma, os materiais utilizados das entrevistas, foram devidamente aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH/UFSC), consubstanciadas sob o parecer N° 2.722.898 da pesquisa “guarda-chuva”²², cumprindo os termos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12.

Dito isso, os professores que fizeram parte como colaboradores são docentes que pensam sua prática pedagógica, sabendo explicar suas ideias e escolhas, que atuam em

²¹ Tomando como referência esta marcação, optamos por não assumir diretamente uma perspectiva teórica-epistemológica, pois não atuo/ajo conscientemente com as nuances entre as perspectivas que os autores trabalham. Entendo que meu percurso formativo de pesquisador, engrandecido por esta investigação, está constantemente se aproximando das compressões necessárias para a defesa de uma posição mais assertiva em futuras pesquisas.

²² Encontrado no anexo A desta pesquisa.

diferentes ciclos de escolarização (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) e regimes de trabalho (cinco admitidos em caráter temporário e dois efetivos), havendo concordado em participar espontaneamente da pesquisa. Cada professor, para ser escolhido, cumpriu critérios de inclusão/exclusão conforme especificidades e os objetivos de pesquisa definidos pelos pesquisadores, estando de acordo com os termos de realização da pesquisa (ANEXO B).

Partindo de uma análise preliminar nas produções do grupo²³ em torno da RMEF, foi possível enxergar o rico potencial dos materiais referentes às entrevistas²⁴ para pensar o objeto desta pesquisa de conclusão de curso. Tendo em vista que as temáticas de investigação foram distintas, partimos desse reconhecimento para uma leitura mais criteriosa em busca de elementos de discussão levando em consideração a problemática e os objetivos da presente pesquisa. Ou seja, realizamos a leitura das entrevistas buscando identificar o que era relatado sobre conteúdos de ensino em Educação Física. *A priori* a existência dos conteúdos de ensino como nomeação dos conteúdos (por exemplo, o jogo, a dança, o skate etc.) já era esperada por nós, assim, nosso olhar era para o aparecimento das compreensões dos docentes sobre os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino que eram nomeados*. Dessa análise inicial, foram produzidas pré-categorias de análise que nos auxiliaram a reconhecer e organizar as relações que compõem “os conhecimentos em Educação Física”. Essas pré-categorias foram denominadas como: conhecimentos específicos, princípios formativos, conhecimentos correlatos, condições de trabalho, relação entre teorias pedagógicas e a prática docente e concepção de conhecimento em relação ao ensino da EF. A partir delas, delineamos a elaboração dos dados de pesquisa: um quadro inicial sintetizando os dados que remetiam ao nosso objeto (APÊNDICE A). Sendo assim, foram mobilizadas algumas das falas dos

²³ Nossa proposta inicial para este TCC era nos inserir em uma escola da RMEF e acompanhar um ou dois professores de EF em campo, mas em meio a deflagração de greve pela categoria (2019) e também por virtude da pandemia de COVID-19, chegamos a essa proposição metodológica.

²⁴ As setes entrevistas utilizadas fazem parte dos seguintes estudos:

KNABBEN, Giorgia Enae Martins. **A construção da experiência do professor de Educação Física: interpretações a partir do pensamento complexo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, Sérgio de. **Tornar-se professor: o processo de construção da identidade docente de professores de Educação Física admitidos em caráter temporário**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ROCHA, Leonardo da Fonseca; Conceição, Victor Julierme Santos da; MEDEIROS, Francisco Emílio de. A prática educativa de professores de Educação Física em uma escola municipal de Florianópolis-SC. *In: Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica da UFSC, 29., 2019, Florianópolis, SC. Anais SIC*. Florianópolis, SC: PROPESQ, 2019, p. 686.

SILVA, Darlan da. **A prática educativa de uma professora de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Departamento de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

professores que consideramos expressar explicações sobre “os conhecimentos de ensino em Educação Física”. Esse material configurou a primeira fonte de dados para as discussões apresentadas na presente pesquisa.

A segunda fonte de dados da pesquisa foi composta pelo documento organizativo do currículo da RMEF. Sendo assim, antes de seguirmos para o processo analítico realizado com alguns dos itens do componente curricular EF presentes no documento, faremos/traremos uma breve contextualização em torno de sua elaboração e fundamentos. A PCRMEF foi construída durante os anos de 2015/2016 com o objetivo de atualização da proposta curricular que vigorava até então no município, se propondo a incorporar os novos desafios dimensionados para o ensino escolar (FLORIANÓPOLIS, 2016). O processo de elaboração contou com participação ampla de consultores, assessores da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e do Conselho Municipal de Educação, diretores/as e professores/as, sendo realizado em etapas presenciais (Grupo de Trabalho e encontros na formação continuada) e ambiente virtual, buscando retratar uma construção coletiva que permitisse contemplar a historicidade da Rede e seus membros (IBID., 2016).

O documento da Rede se posiciona²⁵ a partir de três movimentos, sendo eles: i) o compromisso de contribuir para consolidar “[...] um currículo que promova a formação humana integral em busca da emancipação dos/das estudantes [...] [sob] uma filiação histórico-cultural e de abordagens críticas em educação [...]” (IBID., 2016, p. 11-13), o que dimensiona a visão educacional perspectivada na história da RMEF; ii) a adoção dos desafios para a educação colocados pelas abordagens pós-críticas, “[...] especialmente às discussões sobre diferença, inclusão, educação quilombola e Ensino Religioso [...]” (IBID., 2016, p. 13); e iii) a importância de pautar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) levando a pesquisa como princípio educativo a ser focado (IBID., 2016).

Aproximando-nos, agora, dos itens²⁶ que analisamos especificamente em relação ao componente curricular da EF, e que, portanto, serão diretamente citados no corpo do texto, e que são encontrados no documento, temos: Desafios para o Componente Curricular de Educação Física; Desafios específicos do Componente Curricular de Educação Física; Desafios didáticos do Componente Curricular de Educação Física; Considerações sobre práticas no

²⁵ É interessante ressaltar que o documento optou em referenciar, no corpo do texto, somente as filiações filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas que competem a documentos da Educação, sendo que autores específicos que possam embasá-las são citados, em alguns casos, através de uma nota de rodapé (FLORIANÓPOLIS, 2016). Ao que parece, trata-se de uma tendência em propostas curriculares, mantendo-se mais genérica.

²⁶ Não foram incorporadas menções aos conteúdos do item: Desafios interdisciplinares do Componente Curricular de Educação Física.

Componente Curricular de Educação Física; Eixos e conceitos relativos ao Componente Curricular de Educação Física e Objetivos do Componente Curricular de Educação Física por Ano Escolar, também compuseram o quadro de organização dos dados.

Como síntese do processo de análise com as entrevistas e a proposta curricular da Rede foi construído um quadro interpretativo, exposto no capítulo quarto da pesquisa, contendo uma síntese dos dados com os quais trabalhamos a fim de subsidiar as discussões empreendidas na sequência do trabalho. Este quadro apresenta trechos chaves que expressam o movimento de organização da exposição, elencados para dimensionar a relevância dos dados e suas potencialidades como *meios* para a interpretação do objeto desta pesquisa.

4 O DESEMARANHAMENTO NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO FÍSICA: REVELANDO FIOS DO NOVELO

As análises e discussões empreendidas neste capítulo sintetizam as reflexões teórico-empíricas que pudemos realizar durante a investigação, tendo o intuito de contribuir para “desenovelar” alguns fios do emaranhado que propõe a problemática sobre a proposição dos conteúdos de ensino em EFE. Desse modo, o quadro 1, a seguir, foi criado para melhor contextualizar parte dos resultados de nossas análises frente aos instrumentos utilizados, na tentativa de expor o movimento metodológico realizado e exemplificar posicionamentos e reflexões a partir dos dados. Como já dito anteriormente, não pretendemos “enquadrar” os professores, singularmente, ou inferir críticas à PCRMEF, muito menos dar respostas definitivas à problemática elencada, mas sim demarcar algumas possibilidades que nos parecem frutíferas para a elaboração de hipóteses sobre os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino em EFE*.

Quadro 1 - Organização expositiva de dados empíricos da pesquisa

Conteúdos de ensino em Educação Física		
Nomeação/termo dos conteúdos: as manifestações corporais que aparecem nas falas e documento	Explicação sobre os conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino	
	Trechos das Entrevistas com os Professores ²⁷	Trechos da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016)
Jogos e brincadeiras Jogos adaptados Queimada Brincadeiras e jogos populares	[...] tá brincando do que? Da onde veio isso? Que valores têm aqui , a gente tá competindo, tá cooperando [...]	Reconhecer e desfrutar da representação de brincadeiras e jogos da cultura popular de âmbito regional, nacional ou de outros países em diferentes gêneros do discurso, manifestações artísticas, jogos eletrônicos e tecnologias de informação e comunicação (p. 149)
Atividade física e saúde	[...] alongamento, um aquecimento mostrar para eles... para eles ir pegando noção do corpo, lateralidade, a respeito de que é esquerda? O que é direita? Esse tipo de atividades, polichinelo, aquecimento de pernas, aquecimento de membros superiores [...] [...] Então oportunizar atividades para que a pessoa ou o aluno, ou a criança, adolescente, se encontre com algum esporte, alguma atividade que ele vá é...incorporar a sua rotina, a sua vida para ter esse hábito de vida saudável né	
Lutas Jogos de luta	[...] A luta proporciona pra nós né. Respeito, disciplina né [...] [...] eu acho que é fundamental na escola né, a criança ter respeito, saber... saber respeitar o professor, saber respeitar uma fila, saber respeitar o colega, então esse tipo de valores eu tento trabalhar com eles também nas aulas [...]	Analisar, refletir e estabelecer acordos em favor de situações de justiça, respeito às diferenças e solidariedade entre os participantes durante a prática das lutas e manifestações da cultura brasileira (p. 156)
Ginástica	[...] agora estou trabalhando com ginástica né, então alongamento, aquecimentos fazem parte da ginástica , então procuro passar a importância disso [...]	Refletir sobre a presença de elementos das manifestações e tipos de ginásticas em outras práticas corporais, no âmbito dos cuidados com a saúde, nas práticas de embelezamento e no tempo livre (p. 150)

²⁷ Tendo em vista que estamos refletindo por meio dos discursos dos professores colaboradores e não os analisando em si, optamos por não os singularizar no quadro, ou seja, assumimos uma unidade coletiva nos trechos expostos.

Conteúdos de ensino em Educação Física		
Nomeação/termo dos conteúdos: as manifestações corporais que aparecem nas falas e documento	Explicação sobre os conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino	
	Trechos das Entrevista com os Professores	Trechos da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016)
Práticas de aventura Esportes de aventura Slackline Skate Práticas corporais na natureza e práticas corporais alternativas	[...] no início do ano eu perguntei sobre o que eles achavam que era a Educação Física e o que eles queriam aprender, então por exemplo o skate e o slackline apareceram e no final do ano eu acabei trabalhando com eles , é muito construir pensamento em cima daquelas práticas, tem uma obrigação de saber fazer, mas de experimentar e de se apropriar e fazer pensamento de alguma maneira [...]	Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança indumentária, organização) e tipos de práticas corporais na natureza (p. 158)
Atividades rítmicas Dança Brincadeiras rítmicas		Analisar, compreender e reelaborar coletivamente valores presentes nas danças étnicas, de salão e de rua a partir de diferentes compreensões de justiça e igualdade (p. 151)
Atividades circenses	[...] as atividades circenses eu propus trabalhar com os sextos ano de manhã e à tarde a 61 e 62 só que com a 62 eu vi que não ia ser possível , iria ser algo em vão, assim então eu tive que mudar meu planejamento e trabalhei ginástica com eles [...]	Experimentar, desfrutar e recriar diferentes práticas corporais alternativas, como as circenses, Yoga, Pilates, tecido acrobático, artes marciais, Tai-Chi-Chuan, Lang-Gong, Chi Kung, ginástica natural, antiginástica, biodança, massagens, meditações etc. (p. 158)
Esportes (iniciação pré esportiva, futebol, futsal, handebol, tênis e outros esportes diferenciados) Jogos esportivos de marca, precisão e invasão Jogos esportivos de campo e taco e rede divisória ou parede de rebote Esportes técnicos-combinatórios	[...] quando eu falo muito da história, das modalidades, “como tu sabe tudo isso professor? [...] [...] funcionamento mesmo das coisas assim de bola, de corpo , isso aí pra mim é muito vivo, eu gosto muito de ensinar para as crianças essa noção de como o que é inércia, o que é peso, o que é gravidade [...] de controle de natalidade, tu vais falar de planejamento familiar, aí tu vai falar de futuro, o que que o esporte pode trazer [...]	Compreender e analisar as possibilidades de apreciar os esportes como prática de atividade física para manutenção e melhoramento da saúde (p. 155)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notas: Os espaços em branco representam a ausência de dados diretos a partir da organização dos dados proposta por nós.

Destaca-se no quadro a organização dos conteúdos de ensino de maneira a retratar como aparecem nos materiais analisados. Entretanto, vemos espaços em branco presentes no quadro, de modo a ser uma das possíveis constatações deste TCC em relação A “camadas” identificadas e interpretadas a partir do item 4.1 desta pesquisa, como veremos nesta seção. Na coluna da esquerda apresentamos os conteúdos de ensino organizados em torno das nomeações ou termos das manifestações corporais, que apareceram tanto nas entrevistas e quanto no documento curricular da RMEF. É possível destacar a diversidade de manifestações corporais presentes nessa coluna e que são incorporadas como conteúdos de ensino da EF, como por exemplo, o trabalho com o slackline, esportes de aventura, esportes adaptados, luta e o circo. Essa constatação é importante, pois do ponto de vista histórico e curricular, essa diversidade de manifestações não competia à EF para sua tematização na escola. Podemos factualmente relacionar que com a efervescência do movimento renovador, um dos desdobramentos foi uma busca na ampliação do repertório de práticas/conteúdos de ensino, tendo como potencializador o entendimento de que atuamos com a cultura materializada nos significados e ressignificados atribuídos às manifestações corporais, contribuindo para transformações pedagógicas sobre o que ensinar em EFE (BRACHT, 1999, 2005; DAOLIO, 2004).

É nítido o endossamento, nos discursos dos professores entrevistados e na redação do documento curricular da Rede, de verbos²⁸ que carregam a conotação de “ampliar” e “estabelecer vínculos” entre a EF e a sistematização do máximo de práticas corporais possíveis. Contudo, é possível interpretar que a partir do momento que a quantidade de conteúdos se torna mais abrangente tem-se a tarefa de tematizá-los, sem perder de vista as relações e conhecimentos destes fenômenos, de modo a justificá-los coerentemente, teórica e metodologicamente, não bastando a vivência e/ou experimentação dos mesmos. O trabalho, portanto, com a cultura corporal de movimento que defendemos requer a mobilização de conhecimentos pedagógicos que possibilitem a incorporação formativa específica do trabalho com o que historicamente foi e continua sendo produzido sobre a dança, a luta, a ginástica, o jogo e o esporte (NASCIMENTO, 2018).

Parte da direita, no quadro 1, composta por duas colunas, apresentam as explicações que são dadas a esses “conteúdos-termos”, contendo trechos dos materiais analisados e que passaram a compor a teia de *elementos e problemáticas* que foram exploradas sobre os conteúdos de ensino da Educação Física, dando forma ao capítulo em questão. A justificativa de construí-la em uma única coluna (se dividindo em duas) se dá pela posição de retratá-las tal

²⁸ São exemplares os verbos: experimentar, fruir, vivenciar.

qual aparecem nas falas dos professores e no documento curricular: como um emaranhado de explicações sobre os conteúdos de ensino. Através desta coluna é que podemos pensar e propor considerações da maneira em que enxergamos os conteúdos e conhecimentos atribuídos às atividades de ensino em EFE, puxando alguns dos fios que entendemos poder contribuir para o trabalho com o objeto de ensino da EF levando em consideração a explicitação dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*.

4.1 A PROPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo como ponto de partida sistematizar *elementos e problemáticas* envolvidos na prática educativa da EF em relação à organização e proposição dos conhecimentos de ensino, tratamos nas seções a seguir sobre como elas se apresentam na prática docente investigada, tendo o objetivo de desemaranhá-las. Com isso demarcamos a permanente interação das seções deste quarto capítulo, influenciando e sendo influenciadas na determinação dos conteúdos e conhecimentos perspectivados nas ações de ensino do professor de Educação Física.

Dentro de um processo de ensino e de aprendizagem são necessários um conjunto de ações conscientes do organizador do ensino visando transformações qualitativas dos entendimentos prévios de seus estudantes acerca dos conteúdos e conhecimentos tratados²⁹. Ao nos embrenharmos na análise das falas dos professores e de partes do texto da PCRMEF, foi possível enxergar quatro “camadas” para interpretar os conteúdos da EF, sendo elas: (1) a nomeação dos conteúdos; (2) princípios formativos de educação; (3) conhecimentos correlatos e (4) os conhecimentos específicos dos conteúdos. A partir deste cenário, é que aparecem alguns dos produtos desta pesquisa (2, 3 e 4), sendo que o primeiro (1) era um pressuposto já esperado. É importante dizer que estas camadas não seguem uma ordem hierárquica, comumente atribuída ao significado da palavra, porém se relacionam constantemente, por vezes, sobrepostas, distantes ou entrelaçadas. Esta colocação se desdobra nas seções seguintes, tendo como cerne a discussão proposta pela problemática de pesquisa e que pudemos nos aproximar, triangulando as relações encontradas perante os materiais de análise e o referencial teórico-metodológico adotado.

²⁹ Posicionamento fundamentado em Saviani (1995) e Gasparin (2007).

4.1.1 A potente interpretação dos princípios formativos como conhecimentos de ensino

Esta seção versa em torno dos princípios formativos como uma das dimensões dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas aulas de EFE. Mas o que entendemos como princípios formativos? E quais são as implicações ao considerá-los como conhecimentos de ensino da EF? Defendemos nesta pesquisa que o trabalho na EFE deve tratar com a explicitação do conjunto de conhecimentos direcionados para o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando a trama de categorias e conceitos atribuídos às situações de ensino. Com isso, retomemos a primeira questão feita nesta seção. São aqui considerados princípios formativos aqueles valores e princípios constituintes da ética que orienta a conduta de vida em sociedade, delineando (ou devendo pelo menos) consequentemente também a prática educativa, seja ela de qualquer área ou disciplina do conhecimento, como o respeito, a responsabilidade, a disciplina, a justiça etc. O fato de assumi-los em ações nas diferentes esferas sociais demarca uma posição sobre as perspectivas de educação e sociedade defendidas, entretanto, difere de tratá-los como conhecimentos pertencentes a determinada manifestação corporal, que ganham objetificação na EFE.

Com vistas a traçar as discussões a partir dos dados de pesquisa, tomemos o conteúdo de lutas. Justificamos sua escolha devido à presença marcante, nas explicações sobre os conhecimentos de ensino de “luta” (tanto por parte dos professores, como nas formulações da PCRMEF), da associação do trabalho com lutas a princípios formativos. O seguinte trecho, presente no item “Objetivos do Componente Curricular de Educação Física por Ano Escolar” explicita que o conteúdo lutas deve proporcionar aos estudantes engajados em seu estudo,

“Analisar, refletir e estabelecer acordos em favor de situações de justiça, respeito às diferenças e solidariedade entre os participantes durante a prática das lutas e manifestações da cultura brasileira” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 156).

Notemos, ainda, que essa posição no documento não é “pontual”. Dos 25 objetivos previstos para o conteúdo “luta” há, pelo menos, cinco *diretamente* relacionados ao trato com “princípios formativos”: “Identificar, debater e utilizar estratégias individuais e coletivas na **solução de situações problemáticas e de conflitos** e na ampliação das possibilidades de aprendizagem das várias dimensões dos diversos tipos de jogos de luta e luta em estudo; “Participar da **identificação e do enfrentamento de situações de preconceito, discriminação ou exclusão** existentes durante a prática dos jogos de lutas e lutas e na proposição de alternativas para sua superação”; **Reconhecer e respeitar o/a colega como oponente** no contexto da prática de jogos de lutas e luta; **“Reconhecer, verbalizar e problematizar**

sentimentos, sensações, limites e possibilidades pessoais e contextuais vivenciadas durante um momento específico ou da aula como um todo, incluindo os entremomentos”; Analisar, refletir e **estabelecer acordos em favor de situações de justiça, respeito às diferenças e solidariedade** entre os participantes durante a prática das lutas e manifestações da cultura brasileira” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 156-157). Os demais objetivos, expressam diferentes formas de “identificar, reconhecer, experimentar” características das lutas sem, contudo, explicitar quais características ou *conhecimentos* seriam esses.

Levando em consideração o exposto nos parágrafos anteriores, e interpretando esses trechos dos objetivos, nos parece que dessa forma, fica implícito que o trabalho com a luta, na disciplina de EF, esteja atribuído fortemente o trabalho com os valores e princípios citados acima, fazendo com que conhecimentos únicos e formativos próprios às lutas sejam diluídos, se não, negligenciados no processo de ensino e aprendizagem em Educação Física.

Estando esta conotação presente em um documento de caráter norteador sob a forma de conhecimento a ser trabalho, ela pode subsidiar e reforçar, provavelmente, interpretações da maneira de sistematizar os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*. Tal reflexão pode ser inferida na seguinte passagem, das entrevistas com os professores, onde aparece a explicação dada sobre conhecimentos desta mesma manifestação corporal: “[...] *A luta proporciona pra nós né. Respeito, disciplina né [...]*” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede). Veja que nessas passagens exemplificadas é destacado o ensino de valores de respeito, disciplina e justiça como sendo conhecimentos a serem sistematizados por *meio* da manifestação corporal luta, estando fundamentada pelo conceito da cultura corporal de movimento. Isso nos permite realizar outras reflexões em torno dessa problemática. A primeira é que a tematização dos conteúdos de ensino em EF, recebe em suas formas conceitual e propositiva, uma elaboração teórica e prática incoerente com o que se assume e determina para o trabalho docente. O discurso apoiado por um viés crítico, por vezes se aproxima de embasamento burocrático em uma perspectiva crítica de organização e materialização dos conteúdos e conhecimentos na prática de ensino em EF, mobilizando conhecimentos que não são propriamente aqueles que caracterizam o movimento histórico, social e cultural encarnados pelo conceito de cultura corporal de movimento, mas sim princípios e valores que deveriam estar delineando a conduta humana nas ações educativas em todos os componentes curriculares.

A outra reflexão que pode ser realizada analisando os materiais utilizados nessa pesquisa é sobre a insuficiente sistematização dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*, estando as explicações do conteúdo aliadas a conhecimentos estigmatizados, como por exemplo, esportes/ ensino de regras, práticas da natureza/ ensino de segurança e no caso

analisado nesta seção, lutas/ ensino de princípios formativos. A tematização estigmatizada da cultura corporal de movimento expressa por meio de interpretações genéricas e estereotipadas das manifestações corporais, a dificuldade que temos na explicitação dos conceitos, categorias e relações concretas que determinamos como *conhecimentos a serem ensinados e aprendidos* para a atividade de ensino em Educação Física.

Retornaremos à segunda questão colocada no início da seção para sintetizar uma resposta a ela. Quais seriam possíveis implicações ao tomar princípios formativos, uma dimensão a ser trabalhada na escola, como conhecimentos necessários para o estudo daqueles que se engajam nas manifestações da cultura corporal de movimento? De início, podemos analisar que há uma preocupação na sistematização de ensino, o trabalho com princípios pedagógicos balizadores do agir docente, como o respeito, disciplina, responsabilidade, etc. Por vezes, a interpretação de que esses valores e princípios são *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*, assumindo o papel de serem trabalhados como conhecimentos da EF, não dialoga com os pressupostos adotados pelo referencial teórico-metodológico base da Rede, que também carrega esta emaranhada interpretação. Dessa forma, os conhecimentos específicos da Educação Física tendem a permanecer em segundo plano, ou mesmo nem sequer são abordados. Essa ênfase de intervenção pedagógica baseada nos estudos de valores em detrimento dos conhecimentos específicos de ensino das manifestações corporais, pode viabilizar que o processo educativo recaia sob utilitarismos, e que se negue a especificidade de nosso campo. Em outro trecho é possível interpretar a conotação utilitária do ensino da luta, associada à assimilação de boas condutas e regras/normas da escola,

“[...] eu acho que é fundamental na escola né, a criança ter respeito, saber... saber respeitar o professor, saber respeitar uma fila, saber respeitar o colega, então esse tipo de valores eu tento trabalhar com eles também nas aulas [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

Com este fragmento vemos que o ensino dos conhecimentos diretamente provenientes do engajamento na manifestação “luta” se tornam ocultos na medida que princípios formativos são tomados com centralidade nas ações pedagógicas do ensino, sujeitando o conteúdo “luta” quase como um meio à serviço de outras finalidades (outros conteúdos) que não aquelas expressas pela própria prática cultural em estudo. Evidentemente não estamos questionando a necessidade de tratarmos de forma intencional e sistemática, no ensino, a formação de valores, tal qual o “respeito”, mas sim questionando a associação desses valores a uma determinada manifestação corporal (no caso, a Luta), como se tal manifestação tivesse um potencial melhor

ou maior para o trato pedagógico *desse* valor. Ou, talvez, como se “respeito” fosse um conteúdo específico “da” luta.

Por fim, reforçamos a necessidade de propor e agir conscientemente na organização do ensino com conhecimentos pertinentes ao estudo da EF no que tange uma perspectiva cultural (VAGO, 2009), sendo o processo educativo estabelecido com ações docentes e discentes alicerçadas em princípios formativos da conduta humana, mas que aparecem e se realizam como um exercício cotidiano, concretamente mediado pelos conhecimentos específicos da luta, da dança, do jogo, do circo etc.

4.1.2 Os conhecimentos correlatos e o ensino em Educação Física

Traremos a “camada” dos conhecimentos correlatos para discussão, os enxergando como um terceiro componente para a explicação dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino* e que possibilitou a nossa interpretação diante das falas dos professores e das proposições da PCRMEF, com o objetivo de refletir suas implicações no ensino da EF. Para isso, serão discutidos aqui, dentro de uma perspectiva suscitada pela cultura proveniente do movimentar humano (DAOLIO, 1998), que permite o ensino e estudo de práticas corpóreas respaldadas pelo conceito de cultura corporal de movimento.

Com a reflexão inicial sobre algumas defesas do documento curricular analisado nessa pesquisa é identificada a preocupação na PCRMEF (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 129) de construção de um movimento de legitimação do “[...] trabalho pedagógico com os conhecimentos relativos à Educação Física [...]”, estando tais conhecimentos associados ao estudo crítico e sistemático da cultura corporal de movimento, pressupondo para isso, o “[...] a) alargamento das vivências das práticas corporais sistematizadas; e b) a necessidade de conhecer corporal e conceitualmente as abordagens para tal estudo” (IBID., p. 132). Reflexões em torno do primeiro pressuposto (a) já foram sistematizadas no percurso deste capítulo, com a presença tanto na Proposta Curricular quanto na fala dos professores de uma expressiva ampliação e diversificação de manifestações corporais, nomeadas como “conteúdos de ensino”, então nos focaremos no segundo aspecto destacado no documento daqui em diante.

Interpretando o segundo pressuposto (b), e levando em consideração o objeto de ensino assumido pelo documento, são requeridos da dança, do jogo, da luta, dos esportes, da ginástica etc. “[...] diversos os conhecimentos *a elas relacionados*, de maneira que todas as *dimensões e modos de conhecer as práticas corporais devem ser objeto de estudo* em todos os anos e em todas as modalidades do Ensino Fundamental (IBID., p. 132, grifo nosso). Interpretando essas citações, vemos que o documento assume um objeto de ensino da área, a cultura corporal de

movimento, e que devem ser preconizadas todas as formas de engajamento em seu estudo. Desse modo, pressupõe-se que a mobilização dos conhecimentos para a atividade de ensino se dará naqueles fenômenos culturais a partir da “[...] consciência crítica dos determinantes sócio-políticos-econômicos que sobre ele recaem” (BRACHT, 1996, p. 26), o que possibilita ressignificar o movimento humano encarnado nas manifestações corporais. Contudo, analisaremos alguns fragmentos que possibilitam a reflexão proposta na seção:

“Reconhecer e refletir sobre as características (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança indumentária, organização) e tipos de práticas corporais na natureza” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 158).

“Refletir sobre a presença de elementos das manifestações e tipos de ginásticas em outras práticas corporais, no âmbito dos cuidados com a saúde, nas práticas de embelezamento e no tempo livre” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 150).

Reforçando o entendimento ao interpretar o movimento humano em uma perspectiva cultural, tomando “[...] os problemas fundamentais com os quais os sujeitos precisam agir para reconstituírem criadoramente a experiência humana que foi objetivada em tal atividade [...]” (NASCIMENTO, 2018, p. 680-681), pode-se problematizar as explicações sobre os conteúdos de ensino da Educação Física contidas nas citações acima. Analisando-as, vemos a disposição de conhecimentos para o trabalho através de conhecimentos transitáveis, correlatos ao tratamento das manifestações corporais abarcadas pela cultura corporal de movimento. Sim, de fato, pode-se valer de conhecimentos relacionados ou correlatos, porém não assumi-los como objetos de estudo da EF, pois são, do ponto de vista didático, em uma perspectiva cultural de nosso objeto de ensino, conteúdos/conhecimentos que podem ser problematizadores, mobilizadores de engajamento e envolvimento dos estudantes no estudo da prática social, tornado conhecimentos mobilizados nesta tarefa, mas que parecem ser muito mais conhecimentos que *podem* emergir no trato pedagógico com determinada manifestação corporal do que conhecimentos efetivamente centrais para seu estudo.

É interessante, nesse sentido, interpretar no segundo fragmento da PCRMEF, qual arranjo de conhecimentos específicos da ginástica seriam mobilizados para o que se pretende no *“âmbito dos cuidados com a saúde, nas práticas de embelezamento e no tempo livre”* (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 150). Esta estruturação do documento curricular da Rede manifesta todo esse emaranhado em que o campo de conhecimento é constituído, exercendo em alguns fragmentos, uma incoerência entre as concepções de ensino e educação assumidas e a proposição e organização dos conteúdos e conhecimentos em EF, tomando como objeto o conceito da cultura corporal de movimento. No documento curricular se anuncia o desafio em

romper o entrelaçamento do trabalho pedagógico na EF com perspectivas que situam o movimento humano como prioritariamente biológico/natural, mobilizando conteúdos e conhecimentos de ensino em práticas desconexas com a dimensão cultural (BRACHT, 1996, 2005; DAOLIO, 2003; GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Para tal propõe ao componente curricular a inserção na área de linguagens (FLORIANÓPOLIS, 2016). Sendo assim, podemos pensar que o tratamento com o fenômeno esportivo, por exemplo, carece ser tomado como conteúdo cultural, dissociando sua sistematização de pressupostos da iniciação esportiva e da aptidão física que eram vistos na metade do século XX (e até hoje são) como expressão dessa manifestação corporal (DAOLIO, 2003). Entretanto, interpretamos que a organização em que é dada ao conteúdo “esportes” em trechos da PCRMEF e no discurso sobre conhecimentos de ensino da prática educativa encontradas nas entrevistas com os professores, ainda carrega traços da fundamentação oriunda das ciências biológicas, como vemos a seguir,

*“Compreender e analisar as possibilidades de apreciar os esportes como prática de **atividade física** para manutenção e **melhoramento da saúde**”* (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 155).

*“[...] Então oportunizar atividades para que a pessoa ou o aluno, ou a criança, adolescente, se **encontre com algum esporte, alguma atividade que ele vá é... incorporar a sua rotina, a sua vida para ter esse hábito de vida saudável né**”* (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

*“[...] **alongamento, um aquecimento** mostrar para eles... para eles ir pegando **noção do corpo, lateralidade, a respeito de que é esquerda? O que é direita? Esse tipo de atividades, polichinelo, aquecimento de pernas, aquecimento de membros superiores** [...]”* (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

Podemos inferir que ao invés de subsidiar para a prática de ensino escolar o rompimento com princípios incorporados na visão biológica de homem e movimento, ou seja, perspectivar sua formulação teórica em defesa de uma quebra de paradigma, essas posições destacadas nos fragmentos acabam por incorporar a herança que “legitimava” a inserção dessas atividades no ensino da Educação Física na década de 1970. No caso da proposta curricular da Rede, aparecem explicações dissociadas dos pressupostos e conceitos assumidos na redação dos princípios e fundamentações teóricas para o ensino da Educação Física, o que possivelmente reforce tal difusão no espaço escolar, ainda que preconize justamente o oposto na formulação teórica sobre o objeto de ensino da área.

Dessa maneira, é possível retomar às citações expostas no início da seção que evidenciam posições teóricas assumidas pela PCRMEF e refletir que ao defender o trabalho com a cultura corporal de movimento, da forma como está formulada no documento, tratando

indistintamente o que seriam conhecimentos "correlatos" e os "princípios", não se evidencia a perspectiva e o caminho para o ensino e tematização dos conhecimentos formativos específicos de determinada manifestação corporal, pois também não os explicita. Os trechos a seguir, dimensionam o emaranhamento que pode ser expresso na prática pedagógica, tendo como base fundamentadora esta reflexão sobre o que seriam os “conhecimentos correlatos” ao objeto de ensino da área:

“[...] funcionamento mesmo das coisas assim de bola, de corpo, isso aí pra mim é muito vivo, eu gosto muito de ensinar para as crianças essa noção de como o que é inércia, o que é peso, o que é gravidade” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“[...] de controle de natalidade, tu vais falar de planejamento familiar, aí tu vai falar de futuro, o que que o esporte pode trazer [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

Pode-se entender, pelo que foi apresentado de elementos para a discussão, que há uma sobreposição de conhecimentos ligados à atividade física e saúde³⁰ na tematização de conteúdos da cultura corporal de movimento, sendo características remanescentes de práticas hegemônicas fortemente marcadas durante o transcurso histórico da EFE. Além disso, nota-se a presença de conhecimentos de outras áreas (a Física, por exemplo) que, diante do emaranhado que temos na área, não nos parece indicar ou efetivar uma “inter” ou "transdisciplinaridade”, mas parece ocultar, no debate e na prática docente, o que seriam os nossos conteúdos formativos efetivamente específicos, a partir dos quais poderíamos organizar nossa relação de ensino com os “conhecimentos correlatos” e os “conhecimentos formativos”.

4.1.3 O trabalho pedagógico com conhecimentos específicos dos conteúdos de ensino em Educação Física

Ao chegarmos nesta seção, na qual refletiremos sobre a quarta “camada” dos conteúdos de ensino e a forma em que ela se relaciona com as demais no processo de proposição e organização das intervenções pedagógicas da EF na escola, começamos retomando uma demarcação importante referente a esta atividade docente. A sistematização do processo de ensino e de aprendizagem levando em consideração a explicitação dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino em EF* (o trabalho com a quarta camada), busca justamente evidenciar os conhecimentos fundamentalmente necessários, identificados pelo professor perante as

³⁰ Que no documento curricular analisado não aparecem como conteúdo propriamente dito, mas como conhecimentos para o ensino de: ginástica, atividades rítmicas, esportes e práticas corporais alternativas e na natureza.

situações de ensino, os distinguindo de “conhecimentos correlatos” a serem mobilizados no ensino da EF, assim como agindo em sua prática pedagógica seguindo "princípios" que orientem as situações de ensino e de aprendizagem de docentes e estudantes, mas que não tomem a centralidade nela. Já apresentamos no trabalho que a "[...] a necessidade de pensar, propor, organizar e avaliar os conteúdos a serem ensinados e aprendidos na escola [...]" (NASCIMENTO, 2018, p. 678) são ações permanentes da carreira docente, sendo delineadas pelas perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam o agir coerente e consciente.

Sendo assim, a explicação do conteúdo pela expressão do termo/nomeação ou uma lista de conteúdos, um manual aplicável, não contempla e dimensiona o que é a prática pedagógica do ensino em EF em uma perspectiva cultural. Abordar os conteúdos em uma perspectiva cultural da EF, permite engajar o estudo das atividades humanas corporalmente expressas, a medida em que são mobilizadas intencionalmente para as situações de ensino, ao se agir com os conhecimentos formativos específicos presentes em suas dimensões, que permitem aos estudantes criarem para si mesmos a dança, o jogo, o circo, a luta em toda a sua potencialidade humana. Com isso, é imprescindível se perspectivar o tratamento dos conhecimentos formativos específicos a partir de conceitos e categorias que fazem jus à fundamentação buscada para a atividade de ensino, refletindo a coerência estabelecida nesse processo, manifestando na prática pedagógica a concepção epistemológica assumida, portanto sua visão de mundo, sociedade, educação e homem.

Dito isso, podemos refletir sobre a ausência, nos dados interpretados nessa pesquisa, de explicações diretas e sistemáticas, por parte dos professores e das proposições para a prática na PCRMEF, sobre o trabalho consciente/intencional nas situações de ensino com esta quarta camada que compõe o que chamamos de “conteúdos de ensino” em Educação Física. Tal camada seria central, para nós, tomando como objeto a cultura corporal de movimento, de modo que essa ausência revela um dos emaranhados apresentados pela área da EF. Nesse sentido, vale perguntar: por que esse aspecto do conhecimento não parece ser considerado como o mais relevante nas discussões sobre os conteúdos de ensino em Educação Física? Por que os conhecimentos relacionados a essa “quarta camada” são, muitas vezes, reduzidos às técnicas e regras das "modalidades" esportivas, ou a aspectos procedimentais vinculados às manifestações corporais (por exemplo, como vimos, práticas na natureza/ ensino da segurança)?

Interpretamos que esses conhecimentos, a princípio específicos do trato da Educação Física e, portanto, centrais no trabalho pedagógico, não aparecem de forma explícita (na fala/discurso e na proposição curricular de organização), devido a falta de clareza na área ao operar com as “camadas” e suas distinções, fazendo com que seja reforçado ainda mais o

emaranhamento inerente até então. Com isso, a necessidade de evidenciar este emaranhado presente na EF, torna capaz de ressaltar a importância de visar ações docentes e proposições curriculares que perspectivem incorporar as discussões em torno do “desemaranhamento” da atividade de propor e organizar os conteúdos de ensino, tendo por objetivo contribuir na sistematização a partir da noção e discernimento dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino em EF*.

4.2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção é construída atrelada ao entendimento que a proposição e organização dos conteúdos de ensino são uma ação contínua do professor, na medida em que envolve lidar, de forma consciente, com as quatro “camadas” que compõem os conhecimentos de ensino em Educação Física: a manifestação corporal, os princípios formativos, os conhecimentos correlatos e os conhecimentos específicos. Assim, analisar as condições para que esse processo se realize torna-se parte relevante das reflexões sobre os conteúdos de ensino da área. Nesta seção discutiremos dois aspectos dessas condições da atividade docente: a) realização da atividade docente nos regimes de trabalho “efetivo” e “admitidos em caráter temporário” (ACT) na RMEF, que são distintos e subsidiam diferentes relações e contribuições para a atividade dirigida de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica e b) a realização dos processos de ensino em relação às necessidades ou interesses da comunidade e/ou estudantes.

4.2.1 Interpretações a partir das condições de estudo e trabalho dos docentes

As condições de estudo e trabalho do professor perpassam sua prática educativa, sendo elas um dos determinantes para se alcançar coerência e qualidade naquilo em que se propõe realizar com os estudantes. Pautando a discussão do ponto de vista até aqui apresentado, da necessária explicitação dos conhecimentos de ensino objetivados nas manifestações corporais, vemos que a articulação do ensino tendo como proposição e organização este processo, requer do professor uma reflexão contextualizada e tempo disponível destinado a essa tarefa. Entretanto, quando nos voltamos a enxergar a prática pedagógica pelas condições de estudo e trabalho dos professores, vemos que elas não partem de uma igualdade, tendo como parâmetros os regimes chamados “efetivo” e “ACT” existentes na rede pública da educação básica de Florianópolis. Como já mencionado na metodologia do trabalho, os professores que colaboraram com essa pesquisa exercem seu ofício sob diferentes regimes de trabalho, sendo

eles alicerçados em características distintas³¹, tendo em comum, neste caso, cumprirem 40h/aula em uma única instituição de ensino. Tendo cinco professores ACT 's dos sete que colaboraram/participaram neste estudo, interpretamos que a dinâmica que são submetidos a enfrentar, com as contínuas incertezas e instabilidades que as relações desse regime de trabalho impõem, não tendo em vista a possibilidade de seguirem empregados no futuro, pode contribuir para tornar “receituários” de conteúdos mais atrativos do que a reflexão sobre a prática (o que e como ensinar). Isso se dá pelo fato de o trabalho estar limitado às condições dinâmicas do período de tempo no exercício da docência, não possibilitando o sentimento/concepção das intervenções pedagógicas como contextualizadas com aquilo que corporifica ao currículo, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao objeto de ensino. As citações³² a seguir, retiradas dos materiais das entrevistas, retratam essa análise:

“[...] isso influencia bastante assim, no dia a dia, porque não dá tempo dos alunos conhecerem bem os professores né, e nem os professores de conhecer os alunos pra poder aprender a lidar melhor com eles e tal, isso... com certeza influencia no trabalho do professor, sem dúvida!” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“Eu queria me sentir, mas talvez eu não me sinta pertencente daquilo por toda a questão de saber se o ano que vem eu vou ficar, então eu não tive um envolvimento tão significativo se eu fosse efetiva na rede e fosse ficar mais tempo [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

O fato de não pertencimento à cultura escolar, constante insegurança, dificuldade em estabelecer vínculos com a comunidade escolar, participação nas decisões escolares reprimidas, ruptura do processo ensino-aprendizagem, além da precariedade das relações de trabalho, definem desafios ainda maiores para os professores em caráter temporário. Essa lógica, presente dessa maneira, potencializa a aceitação de reduzir o ensino a uma lista de atividades desconexas com a organização e proposição dos conhecimentos formativos específicos da cultura corporal de movimento, presentes nas manifestações corporais que a compõem; ou, ao menos, cria condições objetivas que dificultam um engajamento sistemático e permanente com essa ação de propor e organizar os conteúdos de ensino em Educação Física.

O ser professor requer diversas responsabilidades por parte do sujeito que se aventura nesse caminho profissional, e algo que deve encarnar em si é a continuidade de seu desenvolvimento e formação ao longo da carreira docente (MARCELO GARCIA, 1998). Para isso, o estudo dos documentos base, o PPP da escola em que leciona, assim como produções

³¹ Essas diferenças dimensionam relações singulares aos docentes, que aqui não serão abordadas com profundidade, mas terão um papel de “pano de fundo” para alguns posicionamentos.

³² As citações completas retiradas das entrevistas e contidas nesta seção que fazem alusão à categoria de condições de trabalho e estudo dos professores, podem ser consultadas no apêndice A.

acadêmicas, literárias, etc. que elevem sua capacidade de pensamento e reflexão são buscadas para a incessante qualificação desta espiral evolutiva, possibilitando aperfeiçoar-se como “ser” docente. A luz disso, é pertinente questionar o que os regimes de trabalho “efetivo” e “ACT” apresentam de elementos para a discussão.

O contrato ACT tem validade de doze meses, sendo assim todo ano é preciso realizar um processo seletivo na tentativa de se reinserir na Rede, porém sem a garantia de retorno à mesma escola, estando isso associado à colocação do candidato após conclusão do processo seletivo. Nesse sentido, aos professores que são efetivados, tal realidade não se faz presente na experiência docente na RMEF. Em vista dessa diferença, perspectivando interpretar como isso impacta a prática educativa, refletiremos através dos seguintes trechos:

“[...] no terceiro trimestre você tem que avaliar os alunos e começar a estudar para o processo seletivo para permanecer na rede no outro ano.... É, eu vejo um trabalho um pouco precarizado por conta de não criar laços com as pessoas envolvidas com a comunidade, por não saber se você estará na escola no próximo ano [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“[...] o que é avaliado são as questões específicas que elas têm maior pontuação, específicas a educação física, as questões gerais da legislação educacional e de língua portuguesa a específica da legislação e da língua portuguesa elas peso de 0,1 e a específica de educação física tem peso de 0,5 [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“[...] eu entendo que quarenta horas é muito tempo pra trabalhar, no regime que a gente tem com trinta por cento de hora atividade, mas hoje eu não consigo sustentar minha família se eu não tiver quarenta horas [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“[...] final do ano a gente recebe todos os direitos trabalhistas, mas aí em compensação, janeiro e fevereiro a gente não tem nenhuma renda, tem que usar esse dinheiro que a gente recebe agora pra guardar pra conseguir se virar janeiro e fevereiro e março ainda porque março a gente recebe só metade do salário, porque começa dia 15” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

Nota-se que a necessidade de estudo para passar na prova do concurso intensifica a rotina e as relações de trabalho somadas às já volumosas tarefas do magistério, requisitando ao docente uma organização complexa para dar conta de todas as demandas profissionais, burocráticas e pessoais. Essa ampliação de afazeres proporcionada pela paralela conciliação³³ de estudos e trabalho retém tempos valiosos que poderiam ser despendidos sobre a reflexão de sua prática pedagógica. Dada esta situação, tomando como exemplo a fala do último professor, e refletindo em conjunto com o conteúdo do artigo *A Wandering Mind Is an Unhappy Mind*

³³ Nos referimos partindo do ponto de que o estudo visando aprovação no concurso é diferente do estudo empregado perspectivando qualificar-se como sujeito criador do ensino.

(2010), a partir da palestra proferida por Pedro Calabrez (informação verbal)³⁴, uma mente infeliz é uma mente que vagueia, uma mente que nos remete às tremendas incertezas e instabilidades que cotidianamente atravessam a atividade pedagógica de um professor ACT, sendo as preocupações constantes sobre seu futuro, proporcionadoras de uma mente dispersa da situação presente em que se encontra. Isso nos parece potente para refletir que frente aos desafios impostos por este contrato de trabalho, esta mente que pensa a respeito do que não está acontecendo³⁵, respalde e dê força ao sentimento de não pertencimento àquela cultura, e a todas as outras dificuldades que convivem na realidade desses docentes. Com isso, nos resta o questionamento: se as relações de trabalho incorporarem essas premissas, perspectivando a formação que subsidia elementos para a transformação do pensamento, o engajamento em estudos que alavanquem a reflexão docente sobre sua prática pedagógica, como seriam as explicações buscadas nos materiais analisados nesta pesquisa em relação a sistematização dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino em Educação Física? Vamos rascunhar algumas possibilidades de aproximação a esta questão colocada.*

Uma das considerações que incide sobre a atividade de estudo é em relação às condições financeiras destes professores ACT 's. Conseguimos perceber a tensão em que são imersos ao não terem a possibilidade de diminuição da carga horária visando estudos ou a inserção em um programa de pós-graduação por conseguinte redução salarial³⁶. Esta situação deixa evidente que não há um estímulo ao engajamento aos estudos por parte da RMEF aos ACT 's, ao passo que os tempos destinados (hora atividade) a isso são considerados insuficientes devido ao acúmulo de trabalho. Podemos contrastar essa realidade aos professores efetivos, os quais possuem uma estabilidade mais garantida pela progressão de carreira proporcionada pela prefeitura do município, algo que contribui com a disparidade entre as classes docentes. Uma das formas de incentivo ao aperfeiçoamento profissional³⁷ à disposição dos servidores efetivos

³⁴ A informação pode ser encontrada em palestra gravada no seguinte vídeo: PALESTRA: Protagonismo e Transformação. [S.l.: s.n.], 2019. 1 vídeo (ca. 76 min). Publicado pelo canal NeuroVox. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FUepaoneUvs>. Acesso em: 01 maio 2021.

³⁵ Não atribuímos essa reflexão negligenciando a necessidade de se pensar no futuro, mas fazendo um paralelo entre a realidade de um professor submetido ao contrato ACT e a dificuldade de estabelecer relações conscientes e agir no presente, com ensino, com a escola, com a própria vida.

³⁶ Salvaguardadas somente redução de carga horária sem perdas salariais “[...] a servidora pública municipal efetiva, que comprovadamente seja mãe, tutora, curadora ou responsável pela criação educação e proteção de pessoa portadora de deficiência, considerada dependente sob o ponto de vista sócio-educacional” (FLORIANÓPOLIS, 1990, 2003, p. 60). Informação retirada do site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, podendo ser consultada em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/sadm/index.php?pagina= servpagina & id=235>.

³⁷ Ao professor “[...] matriculado em curso de pós-graduação em nível de especialização, poderá ser concedida redução da jornada normal de trabalho, sem prejuízo da remuneração [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2014b, p. 1) cumprindo devidamente autorização burocrática e estando atrelada a não necessidade de substituição do professor.

é a licença remunerada concedida para “[...] freqüentar curso de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado, nas áreas afins ao cargo exercido pelo servidor” (FLORIANÓPOLIS, 2014a, p. 1), prioritariamente concedida de forma integral a “[...] profissionais do magistério com jornada de trabalho de 40 quarenta horas semanais [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2014b, p. 1). Desse modo, podemos inferir que os professores ACT’s, mesmo tendo anseios em se aperfeiçoarem, não são amparados pela prefeitura municipal, que determina a eles a impossibilidade de fomento a sua formação atrelada às condições materiais para fazê-la por conta própria, sendo ainda preciso conciliar com o trabalho na escola. Essa questão torna-se efetivamente um problema pedagógico quando consideramos que a condição de “admitido em caráter temporário” vem se tornando para a Rede (que não compõe seu quadro docente com concursos) e para alguns professores, individualmente, uma condição “temporária” *permanente*.

Um dado que salta aos olhares analíticos e que pode contribuir na questão levantada é a burocratização que interpela os professores em suas rotinas escolares. Não estamos justificando, ao trazer essa questão, que o trabalho docente não necessite ser gerido, conduzido em um caminho em comum (levando em consideração a ideia de Rede Municipal de Ensino), mas de problematizar a forma em que ela assume e interage com as possibilidades docentes de refletir sobre a organização e proposição do ensino em EF.

“[...] A gente tem que preencher muito mais coisas, tem o sistema eletrônico, a gente tem que preencher todo dia, os conteúdos, as chamadas, semestral, colocar notas [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“[...] a gente tem que assinar dois pontos na escola, o livro ponto e a ficha de frequência, todo dia quando entra de manhã, sai no almoço, entra a uma e sai às cinco, tem que bater o ponto. E tem que cumprir as burocracias do sistema da rede [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“[...] as questões pedagógicas elas são deixadas de lado, não se importam se tu faz um trabalho legal, mas tu tem que cumprir tudo aquilo que eles pedem [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

Com estes fragmentos é percebido que as demandas burocráticas são demasiadamente cobradas pela Rede, presentes em diversas situações do cotidiano escolar. Como descrito pelo professor do último trecho, aparentemente o ensino é o “pano de fundo”, reduzido a segunda instância, tendo o manejo das questões institucionais maior relevância na escola. Podemos sintetizar que enquanto for dada maior importância e dispêndio de energia e tempo a elas quando comparadas às questões pedagógicas, o ensino e as possibilidades de refletir sobre ele perdem força.

Por fim, trazemos para a discussão a formação continuada oferecida pela Rede. A formação continuada³⁸ se constitui como um espaço privilegiado no qual os professores socializam seus trabalhos e experiências de ensino, sendo rico em contribuições, troca de saberes e na atualização dos conhecimentos. Nesse sentido, tem buscado a integração do trabalho em uma perspectiva de rede, atuando com a finalidade de materializar as formulações teóricas da PCRMEF nas escolas municipais e envolvendo os docentes em estudos e reflexões sobre as múltiplas e potentes intervenções pedagógicas do professorado da rede pública de Florianópolis. Dessa forma, ressaltamos a importância do espaço que a formação continuada possa perspectivar aos professores de EF, sendo elaborada de forma a fomentar a discussão da atividade de propor e organizar os conteúdos de ensino, tomando esta atividade uma tarefa contínua em seu trabalho, explicitando os conhecimentos formativos específicos do objeto de ensino.

4.2.2 Interações das responsabilidades pedagógicas do professor e os anseios pedagógicos dos estudantes/comunidade

Com a análise das entrevistas dos professores nos deparamos com trechos nos quais eram enunciados, pela fala, elementos que pré-categorizamos como “concepção de conhecimento e relação de ensino da EF” (movimento exposto na metodologia do trabalho), de modo que nos parecem potentes para discutir as interações entre a atividade do professor e o que estudantes/comunidade esperam em termos de “conteúdo” no componente curricular EF. Tomando, portanto, as responsabilidades do professor frente às turmas de estudantes, é de sua posição, como sujeito criador das situações de ensino e de aprendizagem, determinar os conhecimentos de ensino a serem mobilizados para a tarefa de engajamento dos estudantes nos estudos, perspectivando trabalhá-los levando em consideração o contexto em que está inserido, mediante as características e singularidades da cultura escolar, dos estudantes e da comunidade. Nos apoiamos em Daolio (2003, p. 37) ao dizer que presumindo o trabalho com “[...] o conhecimento popular corporal [...] há que se levar em conta as características e os significados inerentes à cada manifestação [...]” atribuída por aquele grupo social. Essa colocação possibilita refletir que ao tomar o trabalho na EF através de uma abordagem cultural das manifestações

³⁸ A formação continuada acontece uma vez ao mês no Centro de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação do município de Florianópolis, sendo garantida pela portaria N°021/2019 determinando 30% da carga horária para planejar, avaliar e hora/atividade. No ano de 2020 a formação se deu em formato de grupo de estudo temático, a partir de textos referentes aos anseios pedagógicos dos professores, sendo a participação facultativa. Devido a greve dos servidores municipais de Florianópolis não foi possível obter informações a respeito do formato atual da formação continuada para o ano de 2021.

corpóreas, se assume a centralidade dos *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino*, mas também, situa o docente e aqueles estudantes em uma realidade singular, potencializadora de constantes ressignificações sobre as práticas estudadas, alavancada pelas intervenções contextualizadas com a cultura escolar.

Esse processo da atividade docente realiza-se efetivamente apenas no encontro da atividade de ensino do professor com a atividade de aprendizagem dos estudantes, o que implica a necessidade de refletirmos sobre *como* os anseios pedagógicos dos estudantes e/ou comunidade devem/podem se relacionar com o processo de proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física. O que é possível aos estudantes “escolherem” em relação aos conteúdos de ensino? E o que é “inegociável”, como responsabilidade do professor, nesse processo? Nos fragmentos abaixo destacamos falas dos professores entrevistados que nos permitem tecer algumas reflexões sobre essas perguntas:

“[...] as atividades circenses eu propus trabalhar com os sextos ano de manhã e à tarde a 61 e 62 só que com a 62 eu vi que não ia ser possível, iria ser algo em vão, assim então eu tive que mudar meu planejamento e trabalhei ginástica com eles [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

“[...] no início do ano eu perguntei sobre o que eles achavam que era a Educação Física e o que eles queriam aprender, então por exemplo o skate e o slackline apareceram e no final do ano eu acabei trabalhando com eles, é muito construir pensamento em cima daquelas práticas, tem uma obrigação de saber fazer, mas de experimentar e de se apropriar e fazer pensamento de alguma maneira [...]” (Fragmentos das entrevistas com professores da rede).

No primeiro fragmento, percebemos que o professor inicia a organização do ensino propondo as “atividades circenses” com estudantes dos sextos anos, mas interpretando as características apresentadas pela turma específica que iria trabalhar (a turma 62) considera que o circo não correspondia a um conteúdo que possibilitaria o engajamento desses estudantes. Sendo assim, se fez necessária a alteração do conteúdo, ao menos em seu aspecto mais imediato: o (termo/nome do conteúdo), mas que poderia significar também, muitas vezes, a alteração dos conceitos e relações que precisam ser tematizadas (proposição e organização do conteúdo pelo professor). Mas ao determinar a tematização com a “ginástica” ao invés do “circo”, como inicialmente proposto, o professor poderia operar com os *mesmos conhecimentos* que havia perspectivado com o trabalho do “circo”? Ao se desemaranhar essas atividades humanas (ginástica e circo) é possível interpretar que sim, por exemplo, ao ter como *conhecimento de ensino* uma relação artística com as manifestações corporais, que poderia aparecer no circo, mas também na ginástica, em sua versão de apresentação. Assim, a mudança do conteúdo de

ensino a partir dos anseios dos estudantes/comunidade (caso da alteração da manifestação corporal “circo” para o trabalho com a “ginástica”) requer do professor a identificação do conhecimento formativo específico que ele quer trabalhar (por exemplo, uma relação artística com as manifestações corporais) e, ao mesmo tempo, como esse conteúdo formativo específico constitui aqueles diferentes “conteúdos”/manifestações corporais (circo e ginástica) e os diferem das outras atividades da cultura corporal de movimento.

A partir da fala da professora no segundo fragmento selecionado nessa seção, percebemos que ao fazer o movimento de aproximação dos anseios pedagógicos dos estudantes, os trabalhando posteriormente, ela estabelece a conciliação com o conteúdo em seu aspecto mais imediato, requisitado pelas necessidades estudantis em sua dimensão terminológica, o que sendo importante não garante, contudo, que conhecimentos específicos sejam objetivados e culturalmente ressignificados em relação ao que o grupo já traz de elementos para o engajamento no estudo do “skate” e “slackline”. Ou seja, por mais que os estudantes desejem aprender o conteúdo em si, podem não agir conscientes da presença de conhecimentos específicos àquele conteúdo, caso o professor não explicitar quais são os conhecimentos formativos específicos presentes nas manifestações corporais que apareceram como “anseios pedagógicos” por parte dos estudantes. Aqui vemos, novamente, as “camadas” em relação aos conteúdos de ensino em Educação Física sendo “movimentadas” no trato pedagógico na escola e a importância do professor se inserir de forma intencional e consciente nessa movimentação do conteúdo como *termo - princípios formativos - conhecimentos correlatos - conhecimentos formativos específicos*. O sujeito responsável em criar as situações de ensino mobilizando para o trabalho, os *conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino* é o professor, assim, podemos entender que o inegociável para ele é saber/propor o conhecimento formativo específico que quer trabalhar (que considera necessário de os estudantes aprenderem). Dessa maneira, o professor pode mais acertadamente entrelaçar o contexto onde que está inserido em sua prática pedagógica, tendo domínio/clareza dos conhecimentos específicos da área e, podendo, então, melhor dialogar com as necessidades/anseios dos estudantes/ e ou comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA ARTICULADA COM A EXPLICITAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DE ENSINO

Antes de tecermos as considerações transitórias desta investigação sobre a dimensão educativa da EF escolar, especificamente sobre a da problemática de propor e organizar os conhecimentos para o ensino da EFE, demarcados pelo emaranhamento da área em relação ao objeto de ensino e aos seus conteúdos, gostaríamos de dizer que, esta pesquisa se insere em um

espaço-tempo específico, sendo ele divergente daquele em que os dados analíticos das entrevistas foram coletados. Ou seja, analisamos uma realidade passada (2018/2019), que no presente, talvez, não se constituiria como a mesma. Esta colocação possui duas frentes: i) parte-se do entendimento que a dinamicidade e constantes interações no seio da cultura escolar, transformam diuturnamente os sujeitos e as relações que empregam no exercício de suas atribuições pedagógicas, sendo assim, não encontraríamos, depois de retornar aos espaços escolares pesquisados, os mesmos dados que puderam dar “corpo” e “movimento” ao objeto desta pesquisa; ii) atualmente estamos emergidos em um caos sanitário/epidemiológico/político-social que têm nos impossibilitado, há mais de um ano, de agir pedagogicamente na presença de estudantes, sendo nossas intervenções mediadas via tecnologias de comunicação (plataformas de trabalho remoto, e outros meios similares). Acredito que essas considerações são pertinentes para demarcar também a singularidade da pesquisa, que se propõe a pensar a EFE que gostaríamos de poder dimensionar aos estudantes na medida em que retomarmos às atividades presenciais de ensino e de aprendizagem, em um cenário de acirramento nas disputas de projetos para a educação pública. Pensamos (e perspectivamos) que com o problema explicitado e transitoriamente abordado nesse trabalho de conclusão de curso, fortaleçam-se os debates já existentes na área, fomentando caminhos de construção coletiva sobre o pensar a EFE.

Trazendo, agora, o que caracteriza uma seção de “considerações transitórias” em relação ao objeto de pesquisa, ao passo que essa denominação já coloca uma posição em sua formulação, indicando a transitoriedade das “respostas”, sendo algo inerente a uma pesquisa que trabalha levando em consideração fundamentos das ciências humanas e sociais, retomaremos, primariamente, as perguntas de pesquisa propostas e que nos orientaram durante o diálogo com a literatura e análise dos dados e, em seguida, colocaremos nossas aproximações de “respostas” ou “considerações” a respeito delas.

Tomemos a problemática de pesquisa elaborada, mas que engloba em sua formulação o objetivo geral e os específicos: *como a proposição e organização dos conteúdos de ensino em Educação Física manifesta o emaranhado de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Física Escolar?*

O caminhar exposto até aqui tece algumas das possíveis reflexões em torno do trabalho pedagógico apresentado pela identificação e interpretação das “camadas” (a manifestação corporal, os princípios formativos, os conhecimentos correlatos e os conhecimentos específicos) presentes nos conteúdos de ensino em EF e que foram analisadas ao nos voltarmos para as falas/discursos dos professores da Rede e para o documento curricular que orienta o

trabalho pedagógico nesta mesma Rede. Sendo assim, chegamos a esta seção tendo reunido alguns dos *elementos e problemáticas* que nos parecem potentes para desemaranhar “fios do novelo” relacionados à atividade de proposição e organização dos conteúdos de ensino em EF. Com eles (os fios) entrelaçados, pudemos questionar o que a área nos suscita de explicações ao tensionarmos o que é perspectivado como “conhecimentos de ensino”, tratando, por exemplo, indistintamente “conhecimentos correlatos” ao ensino das manifestações corporais ou “princípios formativos”, como conhecimentos próprios ou mesmo definidores da especificidade formativa do componente curricular EF. Como discutimos na seção 4, é legítimo e necessário, no trato pedagógico com os “conteúdos de ensino em Educação Física”, lidarmos com esses diferentes aspectos dos conteúdos de ensino (conhecimentos correlatos e princípios formativos, por exemplo), mas o que pudemos questionar/problematicar diante dos dados analisados é o quanto essas duas camadas acabam se sobrepondo à reflexão, formulação e sistematização dos conhecimentos formativos específicos presentes no jogo, na dança, na luta, na ginástica etc. e que se não formos nós, professores de Educação Física, a tratá-los na escola, provavelmente serão *conhecimentos* que ficarão ausentes de um tratamento sistemático na aprendizagem escolar dos estudantes.

Pudemos também discutir que ao não propor e organizar conscientemente o trato dos conteúdos, considerando suas muitas “camadas” e relações dessas com o objeto de ensino assumido para a área, por exemplo a “cultura corporal” ou a “cultura corporal de movimento”, seja em documentos curriculares ou na prática educativa dos professores, essa relação pode acarretar na incorporação tácita para o trabalho pedagógico de conceitos e categorias que destinem ao processo de ensino e de aprendizagem outros fins, que não aqueles perspectivados sob uma ótica cultural da Educação Física, o que, por sua vez, pode contribuir para uma tematização estigmatizada do objeto de ensino proposto. Diante Disso, podemos nos deparar com um discurso com viés crítico, mas que se aproxima do acrítico na orientação de como organizar os conteúdos e mobilizar os conhecimentos na prática de ensino, sendo evidenciadas, em nossa investigação, com algumas incoerências entre as concepções de ensino e educação assumidas pelo documento curricular analisado e a proposição dos conteúdos e conhecimentos explicitados para o ensino da Educação Física, reforçando e possivelmente subsidiando a sobreposição de conhecimentos ligados à atividade física e saúde na tematização de conteúdos da cultura corporal de movimento.

Portanto, parece haver uma tendência na área na qual a atividade de proposição e organização dos conteúdos de ensino em EF é manifestada de maneira a ocultar os conhecimentos específicos, não os trabalhando como o objeto de ensino que pode/faz das

atividades da cultura corporal de movimento sua centralidade potencializadora do ensino do componente EF na escola.

Falar em “conteúdos de ensino” em Educação Física remete-nos, assim, a uma problemática viva em nossa área e, como dissemos, permanente da atividade docente, na medida em que nos exige identificar e organizar as muitas “camadas” de *conhecimentos* que compõe cada uma das manifestações corporais, cientes de quais “camadas” seriam essas e de como cada uma delas se relacionam entre si e expressam o projeto formativo que temos com o componente curricular Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- BRACHT, Valter. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, SP, v. 10, n. 4, p. 23-28, 1996.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, São Paulo, SP, v. 48, n. 19, p. 69-87, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: Editora da Universidade de Pernambuco, 2005. p. 97-106.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2021.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física; Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Polêmicas do nosso tempo).
- DAOLIO, Jocimar. Educação física e cultura. **Corpoconsciência**, Santo André, SP, v. 2, n. 1, p. 11-28, jan./jun. 1998.
- DAOLIO, Jocimar. A Cultura da Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 9, n.1, p. 33-37, 2003.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Polêmicas do nosso tempo).
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 28, p. 27-37, jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/9123/9549>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- FLORIANÓPOLIS. **Lei Orgânica do Município de Florianópolis**. Florianópolis, SC: Câmara Municipal, 1990. Disponível em: <http://sistemas.sc.gov.br/cmfpesquisa/PesquisaDocumentos.asp>. Acesso em: 01 maio 2021.
- FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar CMF nº 63/2003**. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis. Florianópolis, SC: Câmara Municipal,

2003. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-florianopolis-sc>. Acesso em: 01 maio 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 12.674, de 11 de fevereiro de 2014**. Regulamenta o Art. 117 da Lei Complementar CMF nº 63 de 2003. Florianópolis, SC: Câmara Municipal, 2014a.

Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2014/1267/12674/decreto-n-12674-2014-regulamenta-o-art-117-da-lei-complementar-cmf-n-063-de-2003>. Acesso em: 01 maio 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto nº 12.842, de 17 de março de 2014**. Altera o Decreto nº 12.674, de 2014, que regulamenta o Art. 117 da Lei Complementar nº 63, de 2003. Florianópolis, SC: Câmara Municipal, 2014b. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2014/1284/12842/decreto-n-12842-2014-altera-o-decreto-n-12674-de-2014-que-regulamenta-o-art-117-da-lei-complementar-n-63-de-2003>. Acesso em: 01 maio 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2016. 280 p.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione Ltda, 1991.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Educação Contemporânea). Edição Revista e Ampliada.

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**, Florianópolis, SC, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 08 out. 2019.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 5, n. 1, jun. 1999. Disponível em:

https://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n1/5n1_ART04.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KILLINGSWORTH, Matthew; GILBERT, Daniel. A Wandering Mind Is an Unhappy Mind. **Science**, Washington, DC, v. 330, n. 6006, p. 932, 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.1126/science.1192439>. Acesso em: 01 maio 2021.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LE BOUCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física. *In:* BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 77-90. (Educação Física Escolar, 5).

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, set./dez. 1998. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2828/1442>. Acesso em: 07 out. 2019.

NAHAS, Markus Vinicius. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. rev. atual. Londrina: Midiograf, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-105809/publico/CAROLINA_PICCHETTI_NASCIMENTO_rev.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Educação Contemporânea).

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252314>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOARES *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital. **Revista Eletronica Rascunho Digital**, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>. Acesso em: 07 nov. 2019.

TANI *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, SC, v. 1, n.1, p. 25-42, set. 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A - FRAGMENTOS DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES QUE SUBSIDIARAM A DISCUSSÃO SOBRE AS CONDIÇÕES QUE PERMEIAM A TAREFA DOCENTE DE PROPOR E ORGANIZAR OS CONTEÚDOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pré-Categorias	Trechos
Condições de trabalho	<p>“[...] hoje onde eu trabalho divido uma quadra com a professora; dia de chuva não dava, dia de sol não dava, então o planejamento fica muito limitado às condições físicas, materiais, eu fui receber material em agosto que a gente pediu no começo do ano e ainda não veio tudo que a gente queria.”</p> <p>“[...] acesso pra todos, porque eu entendo como eu tive esse acesso, eu espero que os outros tenham acesso também, não só o meu filho, mas também o filho dos outros.”</p> <p>“[...] então o que é avaliado são as questões específicas que elas têm maior pontuação, específicas a educação física, as questões gerais da legislação educacional e de língua portuguesa a específica da legislação e da língua portuguesa elas tem peso de 0,1 e a específica de educação física tem peso de 0,5.”</p> <p>“A burocracia de ser professor no Ensino Fundamental. A gente tem que preencher muito mais coisas, tem o sistema eletrônico, a gente tem que preencher todo dia, os conteúdos, as chamadas, semestral, colocar notas, foi uma coisa que me ocupou bastante tempo [...]”</p> <p>“[...] eu entendo que quarenta horas é muito tempo para trabalhar, no regime que a gente tem com trinta por cento de hora atividade, mas hoje eu não consigo sustentar minha família se eu não tiver quarenta horas [...]”</p> <p style="text-align: center;">“[...] regime de ACT dá uma precarizada no trabalho [...]”</p> <p>“Eu acabei ficando em 65, fui chamada na primeira escolha de vaga e enfim consegui a vaga relativamente perto da minha casa, peguei aula em duas instituições de 20 hs cada uma [...]”</p> <p>“[...] Tudo muito corrido, não lembro de ter acesso ao PPP da escola, por exemplo, então foi mais um apanhado geral do que acontece na escola, muito superficial e já começa a dar aula, foi esse o ingresso na rede, meio que se aprende na prática.”</p> <p>“[...] uma instabilidade e o desgaste, porque no terceiro trimestre você tem que avaliar os alunos e começar a estudar para o processo seletivo para permanecer na rede no outro ano..... É, eu vejo um trabalho um pouco precarizado por conta de não criar laços com as pessoas envolvidas com a comunidade, por não saber se você estará na escola no próximo ano [...]”</p> <p>“[...] eu acabo me sentindo uma estagiária, mesmo sendo professora deles, eu vejo como um estágio, uma experimentação na rede [...]”</p> <p>“[...] eu não me sinto pertencente à Rede de Florianópolis como ACT, eu me sinto em passagem.”</p> <p>“Em início de carreira, não saber como à Rede funciona, quais os caminhos tomar, quais as possibilidades de conseguir recursos para trabalhar, de conseguir os pares para trabalhar junto e a questão de haver uma diferenciação, de não fazer parte daquela instituição, você não está no quadro de professores [...]”</p>

	<p>“[...] você não vai ser ouvido, não vai ser levado em conta aquilo que você tem a contribuir [...]”</p> <p>“[...] eles devem achar que o ano que vem tu não vai estar aqui, e se não vai está, não tem direito de opinar e decidir por coisas importantes e quem tem que decidir é quem vai ficar no espaço [...]”</p> <p>“[...] não tinha orientador pedagógico, supervisor [...]”</p> <p>“Eu queria me sentir, mas talvez eu não me sinta pertencente daquilo por toda a questão de saber se o ano que vem eu vou ficar, então eu não tive um envolvimento tão significativo se eu fosse efetiva na rede e fosse ficar mais tempo [...]”</p> <p>“[...] É um processo de intensificação do teu trabalho, porque se você tem 30% da carga horária destinada à formação, você não deveria estar dentro da sala de aula trabalhando, você deveria estar planejando, estudando [...]”</p> <p>“[...] todo ano vai ser essa briga de estudar e passar bem pra escolher uma vaga boa.”</p> <p>“[...] isso influencia bastante assim, no dia a dia, porque não dá tempo dos alunos conhecerem bem os professores né, e nem os professores de conhecer os alunos pra poder aprender a lidar melhor com eles e tal, isso... com certeza influencia no trabalho do professor, sem dúvida!”</p> <p>“[...] o ACT ele não tem plano de carreira e progressão [...]”</p> <p>“[...] esse ano eu já estou totalmente com a intenção de começar em fevereiro na escola, sabe mais é uma incerteza, não sei se vou conseguir continuar na mesma escola, não sei como isso vai proceder.”</p> <p>“[...] que agora final do ano a gente recebe todos os direitos trabalhistas, mas aí em compensação, janeiro e fevereiro a gente não tem nenhuma renda, tem que usar esse dinheiro que a gente recebe agora pra guardar pra conseguir se virar janeiro e fevereiro e março ainda porque março a gente recebe só metade do salário, porque começa dia 15.”</p> <p>“É uma incerteza que tu não sabes aonde vai trabalhar, de ter que ficar fazendo a prova todo ano, de não saber quantas horas tu vais pegar, de tu pegar em uma escola e o professor voltar e tu ficar sem emprego, então é toda incerteza [...]”</p> <p>“[...] mais o PPP da escola não foi passado eu tive que ir atrás [...]”</p> <p>“[...] tem uma quadra que não é coberta e tem manifestação de pombo, a escola está em reforma e não tem nenhuma outra sala pra fazer educação física, tem o deck e o pátio, então a gente tinha que muitas vezes num determinado momento, ali tinha três turmas em aula de educação física no dia, a gente tinha que se organizar melhor nesse espaço [...]”</p> <p>“[...] só na quarta-feira que a gente dá aula junto, e aí nesse dia a gente tem que dividir a quadra ou então a gente reveza [...]”</p> <p>“[...] questão burocrática de frequência, conteúdo [...]”</p> <p>“[...] ter mais tempo pra hora atividade [...]”</p>
--	---

	<p>“[...] então a gente tem que assinar dois pontos na escola, o livro ponto e a ficha de frequência, todo dia quando entra de manhã, sai no almoço, entra a uma e sai às cinco, tem que bater o ponto. E tem que cumprir as burocracias do sistema da rede [...]”</p> <p>“[...] então são essas questões eu acho que eles burocratizaram muito o trabalho docente a gente tem que cumprir muitas coisas e as questões pedagógicas elas são deixadas de lado, não se importam se tu faz um trabalho legal, mas tu tem que cumprir tudo aquilo que eles pedem [...]”</p> <p>“[...] porque ano que vem eu não sei onde vou trabalhar, se eu trabalhar em outra escola vou ter que me aproximar e fazer todo um contexto de novo [...]”</p> <p>“[...] se tu fica na escola ou se tu é concursado na mesma escola tu consegue fazer um trabalho processual e assim não acaba sendo um trabalho esporádico [...]”</p> <p>“[...] aqui na José Amaro, mas vai ser uma carga bem menor, as 5 salas, do que as 10 turmas que eu tinha ali no Nei Armação [...]”</p> <p>“[...] E essas questões que a gente vê, desse troca troca dos ACTs todo ano, isso acaba, sendo uma coisa que enfraquece um pouco a Rede né [...]”</p> <p>“[...] nossa estrutura da Rede Municipal ainda é baixa [...]”</p> <p>“[...] porque as quadras são abertas, elas não são cobertas em sua maioria, tem algumas sim, mas grande maioria aí nas escolas são descobertas, então a gente tem problemas com dias de chuva, dias de frio, vento, sol, tudo que é extremo ali na quadra [...]”</p>
<p>Relação entre as teorias pedagógicas e a efetivação da prática docente</p>	<p>“[...] poderia ter me transformado em uma professora quadrada, numa professora que visasse a aptidão física e o gesto técnico [...]”</p> <p>“[...] porque eu comecei com aquele plano de aula que a parte inicial era aquecimento, parte fundamental e parte final [...]”</p> <p>“[...] pra mim passou a ser menos importante a gente focar no aquecimento e no alongamento [...]”</p> <p>“[...] então não é uma aula de Educação Física que eu chamaria de prática e voltada para a aptidão física ou desenvolvimento de habilidades motoras [...]”</p> <p>“[...] Educação Física não é jogar bola, e não é recreação que ela pode ser, mas que também ela pode fazer a gente pensar [...]”</p> <p>“[...] é produzir pensamento, construir conhecimento, construir prática dentro da escola [...]”</p> <p>“[...] resistência de eles terem que ir na informática pesquisar e tal [...]”</p> <p>“[...] festival de equilíbrio [...]”</p> <p>“[...] a gente está tendo sempre que se apoiar nesses documentos então a gente acaba lendo, entendendo [...]”</p> <p>“[...] Mas a questões que essas pessoas quando chegam elas não conseguem se enxergar na formação continuada que a gente produziu de proposta curricular e</p>

	<p>ela não se enxerga ali. Aí ela pega o livro lá e ela não se enxerga ali porque ela acha que aquilo ali enquadra ela. Quando na verdade a gente fez algo assim para expandir ao máximo os muros da escola e aceitar ao máximo as ideias [...]”</p> <p>“[...] mas não participei tanto do processo de construção assim dos documentos e tal [...]”</p> <p>“[...] botar em prática a.... proposta curricular mesmo, os conteúdos [...]”</p> <p>“[...] meu planejamento é feito em cima disso né, dessa proposta curricular, e em cima da proposta eu vou elegendo os conteúdos, e claro, de acordo com.... é.. de acordo com a realidade também [...]”</p> <p>“[...] a gente se baseia em uma proposta curricular né [...]”</p> <p>“[...] então a gente tem uma base curricular que norteia o nosso trabalho [...]”</p> <p>“[...] então eu acho que é um caminho que tem que ser seguido [...]”</p> <p>“[...] Só que ele não pode ser totalmente engessado. E aí tu tira aquilo que é o mais importante no professor que é a autonomia dele de ser como é [...]”</p> <p>“[...] Segue a base, mas não engessa [...]”</p>
<p>Concepção de conhecimento e relação de ensino da EF</p>	<p>“[...] buscar leituras no José Pacheco [...]”</p> <p>“[...] Paulo Freire que na universidade não foi utilizado [...]”</p> <p>“[...] fazer essa gurizada pensar minimamente [...]”</p> <p>“[...] mas não deu tempo de aprofundar em nada [...]”</p> <p>“[...] licenciatura plena, não via tanta diferença entre licenciatura/bacharelado [...]”</p> <p>“[...] fiquei até surpreso quando teve a divisão do curso, entendo os motivos e tudo, mas pra mim nunca foi algo, “nossa, tão diferente um do outro”, porque passa muita coisa de esporte na ESEF, da faculdade né?”</p> <p>“[...] eu tinha bolsa de extensão num projeto de futsal...era só uma desculpa o esporte ali, na verdade a gente ensinava muitas outras coisas [...]”</p> <p>“[...] toda proposta curricular da Rede que a gente construiu, que foi uma coisa coletiva. Eu me enxergo muito ali naquilo, então eu gosto muito de trabalhar, todas as possibilidades que tem no meu mundinho quadrado que era ali nas quadras sabe [...]”</p> <p>“[...] E infelizmente muitos colegas, eles chegam com aquela coisa muito tecnicista do esporte e aí eles querem só aquilo ali de jogos escolares [...]”</p> <p>“[...] jogos escolares, mas pô a educação física é muito mais do que isso né, Educação Física Escolar. Então quando chegam uns colegas assim com esse discurso e coisa, né muito diferente do que a gente tem aqui na Rede, então isso meio que nos dá um retrocesso assim na questão que poderia evoluir um pouco mais [...]”</p> <p>“[...] educação física é uma matéria, que tem conteúdo a ser dado [...]”</p> <p>“[...] passei esse ano uma folha pra eles, uma folha para cada turma, é... eles falando pra mim o que eles gostam ou gostariam de fazer na aula de educação física, e em cima do que eles gostariam de fazer, eu planejo as minhas aulas e</p>

	<p>vou inserindo o que eles pediram também [...]"</p> <p>"[...] aí dependendo da relação com o que foi proposto na aula, a gente tenta naquele momento ou em outro é... inserir aquilo que eles estão pedindo também."</p> <p>"[...] os alunos vinham pra aula de qualquer é... com qualquer roupa, é... de chinelo, de jeans, de sandália, então isso eu fui trabalhando com eles né? É... criando essa visão de que é importante, ter que vir de tênis, vir com uma roupa adequada, pra ter mais segurança, pra evitar de se machucarem e para facilitar a participação deles nas aulas, é... eu fui explicando né? Então eu cobro [...]"</p> <p>"[...] então foi uma coisa que eu fui construindo com eles assim... foi um processo e que hoje eu tenho um bom resultado [...]"</p> <p>"[...] eu acabo dividindo muitas vezes eles em grupos né? Então o grupo entra, participa da aula, ou sai e entra o outro grupo, ou eu tento fazer atividades em que todos participem, depende muito, da turma, da quantidade de alunos que veem no dia, do tempo e tudo mais."</p> <p>"[...] a educação física é muito além do... muito ampla, tá além do esporte, do físico né [...]"</p> <p>"[...] que não praticam nenhuma atividade física na escola e nem fora dela, então meu objetivo é conquistar esses alunos de algum forma, todos eles que... por mais que ele não vá sair da escola e não vai mais jogar um basquete, um handebol, ou alguma outra coisa que a gente faz aqui, pelo menos que ele saia daqui tendo essa experiência, essa vivência, tendo vivenciado isso, para que ele possa levar para o resto da vida dele, que atividade física está muito relacionado a saúde né, então... eu sempre procuro ter essa conversa com eles assim né? Tanto que eu tenho um conteúdo de atividade física e saúde, já trabalhei com eles, com os anos finais, oitavos e nonos, gosto de trabalhar a questão da alimentação saudável, o porquê da importância da prática de atividade física... Então eu sempre procuro que eles levem isso pra eles né? Que de alguma forma eles procurem algo que eles gostem, que de prazer e que eles possam praticar, né? E levar pra vida deles."</p> <p>"[...] questão de roupa, de participação [...]"</p> <p>"[...] Cada profissional já tem uma metodologia preparada né, caso quem é da luta, quem é da musculação, quem é do esporte, cada um tem uma metodologia de ensino [...]"</p> <p>"[...] alongamento, um aquecimento mostrar para eles [...]"</p> <p>"[...] polichinelo, aquecimento de pernas, aquecimento de membros superiores. Essas coisas a gente procura trabalhar junto com as atividades que a gente... agora estou trabalhando com ginástica né, então alongamento, aquecimentos fazem parte da ginástica, então procuro passar a importância disso [...]"</p> <p>"[...] ginástica já faz parte de todos outros né. A parte do aquecimento, alongamento, já tem [...]"</p> <p>"[...] Cada coisinha que a ginástica proporciona né, um gostinho de cada coisinha pra eles ter o conhecimento né [...]"</p> <p>"[...] Eu acho que o papel da Educação Física é esse, fazer a criança se movimentar."</p>
--	---

	<p>“[...] Então se tu mudar muito, tu sair do tradicional, porque hoje a Educação Física é movimento, fazer as crianças se movimentar e querer passar coisinhas mais em sala de aula e querer fazer muita... então é uma coisa que vai perder a essência, o negócio e vai ficar mais difícil [...]”</p> <p>“[...] eu procuro trabalhar conceitos né, conteúdos que tenham uma linha de... de estudos que falam de conteúdos conceituais [...]”</p> <p>“[...] Conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais [...]”</p> <p>“[...] É... o conteúdo procedimental é o saber fazer né, executar [...]”</p> <p>“[...] é tu considerar o contexto histórico, cultural, social daquela escola e dos teus alunos né [...]”</p> <p>“[...] de trazer os conceitos verdadeiros, reais, o que realmente importa mesmo, o que vai acrescentar e somar na vida das crianças, dos alunos [...]”</p> <p>“[...] a importância da Educação Física, não da disciplina, mas da educação corporal [...]”</p> <p>“[...] Eu nas séries iniciais gosto de trabalhar numa psicomotricidade, nessa questão mais relacional, social, deixar livre, deixar eles descobrirem [...]”</p> <p>“[...] já para séries finais, como no caso estou trabalhando este ano, é uma metodologia mais, até um pouco é... técnica né, para desenvolver, por exemplo, os esportes... aí tu começa uns conteúdos mais específicos, que é técnico-motor, enfim. Não pode ser tecnicista né, mecânico. Não! Mas tu tem que trabalhar um pouquinho mais de técnica para eles aprenderem os gestos motores corretos né [...]”</p>
--	--

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Victor Juliana Santos da Conceição

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 01630917.0.0000.9121

Instituição Proponente: Colégio de Aplicação - UFSC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.722.868

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC", se propõe a elaborar estudos de casos etnográficos nas escolas municipais de educação básica na cidade de Florianópolis tendo como colaboradores do estudo professores de Educação Física (efetivos e contratados em caráter temporário) selecionados a partir da participação espontânea. Para o processo de coleta de dados será utilizado diário de campo, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Os dados serão destinados a construir o entendimento sobre o fazer docente e a constituição cultural nos contextos de ensino-aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:**OBJETIVO GERAL**

Compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física a partir da socialização constituída no emaranhado cultural da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como os professores de Educação Física ingressam e se constroem no processo de socialização docente nas escolas de educação básica, na Secretaria Municipal de Educação de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Confissão de Papeis L720000

Florianópolis-SC;

- Identificar como os professores de Educação Física constroem a sua prática educativa nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC;
- Compreender como a socialização docente articulada à cultura escolar, influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A metodologia escolhida para responder o objetivo da pesquisa não apresenta nenhum risco aos participantes.

Benefícios:

Propomos nesta pesquisa construir o entendimento sobre o fazer docente, levando em consideração a sociologia das profissões, que contribuem para ampliar o debate teórico entre os sujeitos e o meio onde estão incluídos. Este movimento, complexo, contribui para estabelecer profundas relações entre sistemas de ordem e desordem. Perspectivas teóricas inovadoras que serão apresentadas neste estudo, avançam sobre as propostas de pesquisas que são realizadas na rede municipal de ensino de Florianópolis - SC. Portanto, destacamos impactos teóricos metodológicos e de compreensão sobre a cultura constituída pelos sujeitos nas instituições de ensino e como o processo de socialização docente interfere no fazer pedagógico. Sobre esses elementos, esperamos que os resultados contribuam com o acompanhamento docente, não apenas da Educação Física, sobre o seu fazer coletivo e prática educativa na escola. Esperamos que os resultados se destaquem no campo da didática, da sociologia, da pedagogia e da filosofia da educação. Elementos que compõe os fundamentos educacionais que se refletem na melhoria do processo de ensino aprendizagem dentro da escola básica. Contribuindo assim no trato pedagógico sobre as diferentes áreas de conhecimento que compõe as diretrizes curriculares nacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta clareza, fundamentação bibliográfica, objetividade e uma vez obtido os dados conclusivos, possibilitará ações e a formação de novas políticas e programas que auxiliem o docente da Educação Física e de outras áreas.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer 2.782.091

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com a solicitação do CEP/SH.

Recomendações:

Incluir o espaço para assinatura dos participantes da pesquisa conforme apresentado no TCLE anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram feitas as alterações no TCLE não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1049205.pdf	11/06/2018 20:17:58		Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDENCIAS_11.pdf	11/06/2018 20:08:02	Victor Juliano Santos de Conceição	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_da_consentimento_bva_secius cldo.pdf	30/05/2018 12:15:53	Victor Juliano Santos de Conceição	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/03/2018 18:45:58	Victor Juliano Santos de Conceição	Aceito
Folha de Rosto	folha_da_rosto.pdf	28/03/2018 18:58:58	Victor Juliano Santos de Conceição	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_SUEDFLO.pdf	28/03/2018 18:38:26	Victor Juliano Santos de Conceição	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cnpq.pdf	19/12/2017 12:01:28	Victor Juliano Santos de Conceição	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONIP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E
PRÁTICA EDUCATIVA**

Florianópolis, _____ de _____ de 20__.

Estamos realizando um estudo para construção de uma pesquisa intitulada: “O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA”. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Destacamos que todas as etapas da pesquisa estão pautadas na Resolução 466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Você receberá uma via deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

OBJETIVO GERAL

Compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física a partir da socialização constituída no emaranhado cultural da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender como os professores de Educação Física ingressam e se constituem no processo de socialização docente nas escolas de educação básica, na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC;

Identificar como os professores de Educação Física constroem a sua prática educativa nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC;

Compreender como a socialização docente articulada à cultura escolar influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho e de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaborador (a) neste estudo, não oferece risco à sua saúde, tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras. Mesmo que a pesquisa não ofereça risco a sua saúde, deixamos claro que a sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o seu anonimato para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá.

Segundo: Você receberá via da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o (a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta pesquisa.

5) Voluntariedade:

A recusa dos/as participantes em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Garantia de ressarcimento:

Esta pesquisa tem financiamento do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), no entanto não possuímos desta entidade recurso para ressarcir qualquer eventualidade com o processo de coleta de dados. Por isso, toda e qualquer necessidade financeira decorrente da pesquisa, para com os participantes, ficam de responsabilidade do pesquisador. Esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceite a sua colaboração nesta investigação.

7) Contatos e Questões:

(48) 99924-9600

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Campus Reitor João David Ferreira Lima

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

CEP: 88040-900

8) Endereço do Comitê de ética e pesquisa com seres humano da UFSC:

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, no 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Professor Doutor Victor Julierme Santos da Conceição
(COORDENADOR DA PESQUISA)

(Assinatura do Participante)