



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Jaqueline da Silva

Planejamento e implementação de conteúdos na Educação Física Escolar:
percepção de professores do ensino fundamental

Florianópolis
2021

Jaqueline da Silva

Planejamento e implementação de conteúdos na Educação Física Escolar:
percepção de professores do ensino fundamental

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Física da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de mestre em Educação
Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Gelcemar Oliveira Farias

Florianópolis

2021

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

Silva, Jaqueline da
Planejamento e implementação de conteúdos na Educação
Física Escolar : percepção de professores do ensino
fundamental / Jaqueline da Silva ; orientador, Juarez
Vieira do Nascimento, coorientadora, Gelcemar Oliveira
Farias, 2021.
316 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física Escolar. 3.
Conteúdos . 4. Ensino Fundamental. I. Nascimento, Juarez
Vieira do . II. Farias, Gelcemar Oliveira. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação Física. IV. Título.

Jaqueline da Silva

Planejamento e implementação de conteúdos na Educação Física Escolar:
percepção de professores do ensino fundamental

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Cristiano de Sant Anna Bahia
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Prof. Dr. William das Neves Salles
Escola Internacional da Unisociesc

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador

Florianópolis, 2021.

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Dalmo da Silva e Rosemeri Benevenuti da Silva, pelo apoio de sempre na busca dos meus sonhos. Também dedico a todos aqueles que um dia foram meus alunos, os quais me inspiraram na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, meu Rei, meu Pai, minha Rocha que sempre me sustenta e me fortalece em todos os momentos de minha vida. Aquele que cultivou em meu coração este sonho e me ajudou a torná-lo real, mesmo eu não merecendo e tampouco sendo capaz aos olhos humanos. Obrigada meu Deus, meu Primeiro Amor, o Ar que eu respiro! Amo-te, Senhor, e sempre te amarei com todo meu coração e minha alma!

À minha família – meu pai Dalmo da Silva, minha mãe Rosemeri Benevenuti da Silva e minha irmã Fernanda da Silva – por todo carinho, amor e apoio para comigo na realização deste trabalho, por sempre acreditarem em mim e nos meus sonhos profissionais. Agradeço meus pais pela educação e pelos ensinamentos para que, desde pequena, eu seguisse os passos do Senhor Jesus. Amo vocês com todo o meu coração.

Ao meu orientador Professor Doutor Juarez Vieira do Nascimento, por toda a paciência para comigo, pelos momentos de orientação que contribuíram para meu aprendizado, por acreditar na realização deste trabalho e pela parceria com uma ex-atleta de basquetebol. Professor, sei que, por minha falta de experiência acadêmica, não foi um processo fácil, mas mesmo assim o senhor não mediu esforços para me auxiliar em cada etapa deste percurso. Minha total gratidão, Professor!

À minha coorientadora Professora Doutora Gelcemar Oliveira Farias, que, de maneira tão linda e gentil, aceitou-me como coorientanda. Agradeço pelos momentos de coorientação, pelos ensinamentos, pela paciência, pelo amor e carinho para comigo e para com o trabalho. Professora, seu sorriso, sua alegria tornaram este processo mais lindo. Gratidão, é uma palavra tão simples e pequena diante de tudo o que fez e faz por mim.

Ao Professor Doutor Humberto Jorge Gonçalves Moreira de Carvalho que tanto me auxiliou durante o processo de formação no mestrado, acolheu-me e permitiu-me possibilidades de experiências incríveis. Muito obrigada por todos os seus ensinamentos!

À família LAPE e à família LAPRAPEF pelos tantos momentos de aprendizado, de risadas, de diálogo, por me mostrarem os caminhos que deveria seguir e por me auxiliarem tanto neste processo.

Às minhas queridas amigas Allana Alexandre Cardoso, que desde o início estendeu suas mãos para me auxiliar, e Ana Flávia Backes, que nunca mediu esforços para contribuir na realização dessa minha caminhada. Agradeço pelos momentos de aprendizado, de orientação, de cuidado, de sorrisos e desabafos nesta jornada desafiadora. Creio que Deus presenteou-me com duas pessoas incríveis de caráter e de sabedoria para que eu conseguisse realizar este trabalho da melhor maneira possível. Digo que vocês foram “minhas pernas” nesta jornada para que eu conseguisse ficar de pé durante todo o processo, para que tudo isso fosse possível. A vocês, meninas, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao meu amigo André Soares que, no início deste processo, tanto me ajudou com relação à adaptação à cidade de Florianópolis e à UFSC, bem como na integração ao grupo do LAPE e na elaboração de estudos.

Aos amigos Ahlan Benezar, Lais Tavares, Lauriano Warth e Vinícius Plentz que ingressaram comigo neste processo desafiador, tornaram-se meus parceiros, proporcionaram-me muitos momentos de risadas, de conversas e de desabafos.

Aos amigos Kauana Possamai e Caio Garbo Miguel pelos muitos momentos de aprendizado, de risadas, de elaboração de planejamentos, de ministração de treinos, de pizzas e mais pizzas. Com certeza moram em meu coração! The Best Coaches!

Aos amigos Ricardo Quinaud, Felipe Goedert Mendes e Fabrício João Milan pelas conversas, risadas, brincadeiras e ensinamentos.

Aos membros da banca de estudo, Professores Doutores(as) Cristiano de Sant Anna Bahia, William das Neves Salles, Edson Souza de Azevedo, Viviane Preichardt Duek, pelas contribuições, tempo e atenção despendidos a este estudo para que fosse possível sua realização.

A todos os meus professores, desde o ensino básico até o ensino superior, que sempre me incentivaram e contribuíram para que eu conquistasse as vitórias almejadas. Guardo todos em meu coração.

A todos os treinadores que, durante 14 anos, dirigiram-me dentro da quadra de basquetebol, que me ensinaram a trabalhar em equipe, a ser organizada, disciplinada e a não desistir, mesmo quando a dor física falava mais alto e quando no placar estávamos atrás. Em especial, quero agradecer às treinadoras Dóris Castro e Rose Helene Alfarth, pelas palavras, pela amizade, pelo carinho e por todo o aprendizado. As medalhas e troféus o tempo irá corroer, mas os momentos que me proporcionaram por meio do basquetebol, esses estarão sempre vivos em meu coração e em minha memória. Meus mais sinceros agradecimentos a vocês, minhas mães da quadra.

A todos aqueles que foram meus alunos, pois me ensinaram a ser uma professora melhor. Acreditaram em minhas propostas e juntos construímos muitas histórias e superamos muitos desafios que nos proporcionaram aprendizagens que ultrapassaram as aulas de Educação Física. Obrigada por me mostrarem que o meu lugar é na escola.

Aos meus poucos, mas sinceros amigos pelo apoio, pela compreensão da ausência e do distanciamento durante a realização deste trabalho.

À CAPES por me conceder uma bolsa de estudos de dois anos, tornando possível minha integral dedicação ao processo de formação e à realização deste trabalho.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino de São José, participantes deste estudo, pelo tempo e atenção dedicados às pretensões deste trabalho.

Enfim, meus mais sinceros agradecimentos a todos!

Planejamento e implementação de conteúdos na Educação Física Escolar: percepção de professores do ensino fundamental

Mestranda: Jaqueline da Silva

Orientador: Juarez Vieira do Nascimento

Coorientadora: Gelcemar Oliveira Farias

RESUMO: Os esportes compreendem os conteúdos tradicionalmente desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar. Porém, há alguns professores que procuram diversificar os conteúdos, contemplando as danças, as ginásticas, as lutas e as práticas de aventura. Este contexto diferenciado tem sido pouco relatado na literatura consultada, principalmente a percepção dos professores que implementam tais conteúdos. Assim, o objetivo do estudo buscou analisar a percepção de professores de Educação Física sobre o planejamento e a implementação de conteúdos no ensino fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de São José/SC. Para tanto, adotou-se o paradigma investigativo construtivista / interpretativista, o qual baseia-se na interpretação e compreensão da realidade. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa aplicada, com adoção de métodos mistos sequenciais (abordagem quantitativa e qualitativa). Além disso, compreendeu uma pesquisa de cunho descritivo, cujo delineamento contemplou caráter transversal. Os instrumentos compreenderam um questionário e uma entrevista semiestruturada, complementados pela análise de documentos referentes aos planejamentos de Educação Física, fotos e vídeos dos conteúdos implementados pelos professores. Inicialmente aplicou-se o questionário, no qual participaram 24 professores e na sequência, realizou-se a entrevista semiestruturada e a análise documental, na qual participaram sete professores. A análise dos dados foi realizada mediante a estatística descritiva e a técnica de análise de conteúdo tendo o programa Nvivo como suporte. Os resultados indicaram que todos os 24 participantes diversificam os conteúdos, porém 19 professores apresentaram um maior nível de diversificação. Com relação às situações de aprendizagem dos conteúdos implementados pelos professores, identificou-se que os conteúdos esportivos predominaram no ensino formal e a maioria dos conteúdos implementados pelos professores foi aprendida por meio de situações informais. Na construção do planejamento e seleção dos conteúdos, os professores utilizam os documentos norteadores, realizam um diagnóstico da turma, elaboram um planejamento mais inicial propenso a flexibilizações, analisam a estrutura da escola e estruturaram mais de um tipo de planejamento. Os professores procuram implementar os esportes (100%), as brincadeiras e jogos (95,8%); as ginásticas (95,8%); as danças (91,7%); as lutas (79,2%) e as práticas corporais de aventura (79,2%). Poucos implementam as atividades aquáticas (20,8%) e os conteúdos relacionados à saúde (20,8%). Para diversificar os conteúdos, utilizam diferentes estratégias como: buscam atualização constantemente; constroem um relacionamento de confiança com os estudantes; realizam adaptações de materiais e espaços e outros. Os entrevistados revelaram a predominância da dimensão procedimental em detrimento da conceitual e atitudinal. Dentre as facilidades para a implementação dos conteúdos, mencionaram as experiências prévias em determinados conteúdos, os materiais disponíveis e o apoio da direção escolar. Como barreiras declararam a resistência dos estudantes diante dos conteúdos, a falta de espaços e materiais. Conclui-se que os professores que apresentam maior nível de diversificação dos conteúdos são aqueles que gostam de atuar na Educação Física Escolar, que desde a formação inicial assumiram o papel de protagonistas e são professores curiosos, buscam utilizar diferentes estratégias para diversificar os conteúdos e não se limitam às barreiras encontradas no processo, ou seja, priorizam as soluções para garantir as mais diversas experiências aos estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Conteúdos. Ensino Fundamental.

**Planning and implementation of content in School Physical Education:
perception of elementary school teachers**

Master student: Jaqueline da Silva

Supervisor: Juarez Vieira do Nascimento

Co-supervisor: Gelcemar Oliveira Farias

ABSTRACT: Sports comprise the content traditionally developed in School Physical Education classes. However, there are some teachers who seek to diversify the contents, including dancing, gymnastics, fights and adventure practices. This different context has been scarcely reported in the consulted literature, mainly the perception of teachers who implement such content. Thus, this study sought to analyze the perception of Physical Education teachers about the planning and implementation of content in elementary education in schools in the Municipal Education Network of São José / SC. To reach this objective, the constructivist / interpretive investigative paradigm was adopted, which is based on the interpretation and understanding the reality. The study was characterized as applied research, with the adoption of mixed sequential methods (quantitative and qualitative approach). In addition, it comprised descriptive research, whose design contemplated a cross-sectional character. The instruments included a questionnaire and a semi-structured interview, complemented by the analysis of documents referring to Physical Education plans, photos and videos of the contents implemented by the teachers. Initially, the questionnaire was applied, 24 teachers answered it, next, the semi-structured interview and the document analysis were carried out, in which seven teachers participated. Data analysis was performed using descriptive statistics and the content analysis technique using the Nvivo program as a support. The results indicated that all 24 participating diversified the content, however, 19 showed a higher level of diversification. Regarding the learning situations of the content implemented by the teachers, the sports content was seen to predominate in formal education and most of the content implemented by the teachers was learned through informal situations. In the construction of content planning and selection, teachers use the guiding documents, make a diagnosis of the class, elaborate an initial planning prone to flexibility, analyze the school structure and structured more than one type of planning. The teachers to seek to implement sports (100%), fun activities and games (95.8%); gymnastics (95.8%); dancing (91.7%); fights (79.2%) and adventure bodily practices (79.2%). Few implement water activities (20.8%) and health-related content (20.8%). To diversify the content, use different strategies such as: they constantly seek updating; build an trusting relationship with students; adapt materials and spaces; use technological resources; create connection with the community and others. When implementing the content, revealed the predominance of the procedural dimension to the detriment of the conceptual and attitudinal dimensions. Among the facilities in the process of implementing the contents, mentioned their previous experiences in certain contents, the materials available and the school management support. As for barriers, pointed out students' resistance to the contents and lack of spaces and materials. Our results led to the conclusion that the teachers presenting a higher level of content diversification are those who like to work in School Physical Education, who since the initial training assumed the role of protagonists, are curious teachers, seek to use different strategies to diversify the content and are not limited to the barriers found in the process, that is, they prioritize solutions to guarantee the most diverse experiences to students.

Keywords: School Physical Education. Contents. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proporção (%) da alocação da área de atividades do currículo: escolas primárias.....	35
Figura 2 - Proporção (%) da alocação da área de atividades do currículo: escolas secundárias.....	35
Figura 3 - Documentos que alicerçam o planejamento escolar da Rede Municipal de Ensino de São José.....	45
Figura 4 - Competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental.....	48
Figura 5 - Práticas tematizadas nas aulas de Educação Física Escolar.	56
Figura 6 - Perspectivas de ampliação dos conteúdos abordados na Educação Física Escolar.....	57
Figura 7 - Caracterização dos conteúdos da Educação Física Escolar.....	62
Figura 8 - Identificação das dimensões dos conteúdos.....	65
Figura 9 - Identificação das dimensões em cada tipo de conteúdo.....	67
Figura 10 - Modelos e características das situações de aprendizagem.....	70
Figura 11 - Mapa das escolas básicas municipais de São José.....	72
Figura 12 - Fluxograma do processo de seleção dos participantes do estudo.....	77
Figura 13 - Instrumentos utilizados em cada etapa do estudo.....	78
Figura 14 - Momentos dos procedimentos metodológicos do estudo.....	85
Figura 15 - Esboço das categorias na pré-análise.....	91
Figura 16 - Critérios para garantia científica do estudo.....	95
Figura 17 - Percepções dos professores sobre a formação inicial em Educação Física.....	105
Figura 18 - Nuvem de palavras dos conteúdos aprendidos em situações formais.....	116
Figura 19 - Nuvem de palavras dos conteúdos aprendidos em situações não formais.....	118
Figura 20 - Nuvem de palavras dos conteúdos aprendidos em situações informais.....	120
Figura 21 - Árvore de palavras sobre a compreensão dos professores sobre planejamento.....	125
Figura 22 - Árvore de palavras relacionadas ao ato de planejar.....	128
Figura 23 - Síntese dos procedimentos adotados na construção do planejamento e seleção dos conteúdos.....	137
Figura 24 - Síntese do processo de organização dos conteúdos.....	139
Figura 25 - Nuvem de palavras dos conteúdos implementados ao longo dos anos do	

ensino fundamental.....	140
Figura 26 - Estratégias utilizadas pelos professores para diversificar os conteúdos.....	150
Figura 27 - Tecnologias utilizadas para diversificar os conteúdos.....	161
Figura 28 - Nuvem de palavras dos esportes implementados.....	176
Figura 29 - Construção de material para o lacrosse.....	181
Figura 30 - Construção de jogos e brinquedos.....	192
Figura 31 - Figuras acrobáticas e construção da fita de ginástica rítmica.....	196
Figura 32 - Nuvem de palavras das danças implementadas pelos professores.....	201
Figura 33 - Abordagem da cultura Hip Hop sobre o grafite.....	202
Figura 34 - Nuvem de palavras das lutas implementadas.....	208
Figura 35 - Nuvem de palavras das práticas de aventura implementadas.....	217
Figura 36 - Trabalhos sobre alimentação realizados por P14 com os estudantes.....	226
Figura 37 - Nuvem de palavras das facilidades para a implementação dos conteúdos.....	230
Figura 38 - Nuvem de palavras das barreiras para a implementação de conteúdos.....	233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos norteadores na Educação Física Escolar no mundo.....	31
Quadro 2 - Propostas pedagógicas na Educação Física Escolar.....	41
Quadro 3 - Documentos norteadores da Educação Física Escolar.....	43
Quadro 4 - Estudos com evidências sobre planejamento na Educação Física Escolar.....	51
Quadro 5 - Estudos de revisão com evidências relacionadas aos conteúdos.....	54
Quadro 6 - Procedimentos adotados nos momentos das entrevistas.....	87
Quadro 7 - Ficha técnica dos registros das entrevistas.....	87
Quadro 8 - Caracterização dos participantes da 2ª etapa do estudo.....	101
Quadro 9 - Conteúdos e suas dimensões implementados pelos participantes da 2ª etapa do estudo.....	144
Quadro 10 - Motivos dos professores para diversificar os conteúdos.....	146
Quadro 11 - Adaptações dos materiais para diversificar os conteúdos.....	156
Quadro 12 - Implementação dos esportes de invasão no ensino fundamental.....	180
Quadro 13 - Implementação dos esportes de rede/parede no ensino fundamental.....	183
Quadro 14 - Implementação dos esportes de marca no ensino fundamental.....	185
Quadro 15 - Implementação das danças no ensino fundamental.....	204
Quadro 16 - Implementação das lutas no ensino fundamental.....	212
Quadro 17 - Implementação das práticas de aventura no ensino fundamental.....	220
Quadro 18 - Resistências em relação aos conteúdos implementados.....	234
Quadro 19 - Atitudes dos professores diante das barreiras.....	237
Quadro 20 - Dificuldades na realização do ensino remoto durante o cenário de pandemia.....	241

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estudos publicados de acordo com o periódico ao longo dos anos.....	60
Tabela 2 - Caracterização dos conteúdos ao longo dos anos.....	63
Tabela 3 - Identificação das dimensões dos conteúdos ao longo dos anos.....	66
Tabela 4 - Índices de correlação de <i>Spearman</i>	81
Tabela 5 - Índices de correlação de <i>Pearson</i>	82
Tabela 6 - Caracterização dos participantes da 1ª etapa do estudo.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC Base Nacional Comum Curricular
PCSC Proposta Curricular de Santa Catarina
RBCE Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RBCM Revista Brasileira de Ciência e Movimento
RBEFE Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
USP Universidade de São Paulo
UNESP Universidade Estadual Paulista
UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FIFA Federação Internacional de Futebol
LAPRAPEF Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física
PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
CAPEFE Curso de Atualização de Professores de Educação Física Escolar
UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
PARAJASC Jogos Abertos Paradesportivos de Santa Catarina
JUCs Jogos Universitários Catarinense
UEPB Universidade Estadual da Paraíba
UFSM Universidade Federal de Santa Maria
PET Programa de Educação Tutorial
CELARI Centro de Estudos de Lazer e Atividades Físicas do Idoso
FCH Faculdade de Ciências Humanas
ACT Admissão em Caráter Temporário
CEFID Centro de Ciências da Saúde e do Esporte
DIREC Diretoria Regional de Ensino
CEJA Centro de Educação de Jovens e Adultos
AMRAP As Many Reps As Possible

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Questionário On-line.....	270
Apêndice B - Matriz Analítica do Questionário.....	295
Apêndice C - Roteiro de Entrevista.....	297
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	300
Apêndice E - Quadro de Conteúdos.....	304

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Declaração de Autorização da Secretaria de Educação.....	310
Anexo B - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.....	312

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.....	19
1.2 OBJETIVOS.....	22
1.2.1 Objetivo geral.....	22
1.2.2 Objetivos específicos.....	23
1.3 JUSTIFICATIVA.....	23
1.4 DELIMITAÇÃO E LIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	25
1.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	26
1.6 PARADIGMA INVESTIGATIVO.....	27
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	29
2.1 DOCUMENTOS NORTEADORES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	29
2.1.1 Educação Física escolar no mundo.....	29
2.1.2 Educação Física escolar brasileira.....	36
2.2 PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	49
2.3 DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	53
2.3.1 Conteúdos e suas dimensões na Educação Física Escolar no ensino fundamental: um estudo de revisão.....	58
2.3.2 As situações de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física Escolar.....	68
3 MATERIAIS E MÉTODOS.....	71
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	71
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO.....	72
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	75
3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	77
3.4.1 Questionário.....	78
3.4.2 Entrevista semiestruturada.....	82
3.4.3 Análise de documentos.....	84
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	85
3.6 CUIDADOS ÉTICOS.....	88
3.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	89
3.7.1 Pré-análise.....	89
3.7.2 Exploração do material.....	92

3.7.3 Tratamento dos resultados.....	92
3.8 GARANTIA CIENTÍFICA DO ESTUDO.....	93
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	97
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	97
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS.....	103
4.2.1 A formação inicial: os primeiros passos.....	103
4.2.2 Projetos de extensão e monitorias: experiências para além das salas de aula.....	108
4.2.3 A participação em cursos e formações continuadas: a constante atualização e aperfeiçoamento profissional.....	111
4.3 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	115
4.3.1 Aprendizagem de conteúdos em situações formais: a predominância dos conteúdos esportivos.....	115
4.3.2 Aprendizagem de conteúdos em situações não formais: a busca por conteúdos menos tradicionais.....	117
4.3.3 Aprendizagem de conteúdos em situações informais: o uso preponderante das situações informais para a aprendizagem de diferentes conteúdos.....	120
4.4 PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	123
4.4.1 Compreensão sobre planejamento e objetivo da Educação Física.....	123
4.4.2 A construção do planejamento: seleção e organização dos conteúdos.....	133
4.5 IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	139
4.5.1 Os motivos para diversificar os conteúdos no ensino fundamental.....	145
4.5.2 Estratégias adotadas para diversificar os conteúdos.....	150
<i>4.5.2.1 Professor curioso: de leituras a aulas experimentais.....</i>	<i>151</i>
<i>4.5.2.2 Relacionamento professor e aluno: o diálogo, a afetividade e a confiança.....</i>	<i>152</i>
<i>4.5.2.3 Adaptações dos espaços e materiais: a construção de alternativas.....</i>	<i>155</i>
<i>4.5.2.4 Tecnologia: dos vídeos aos jogos tecnológicos.....</i>	<i>159</i>
<i>4.5.2.5 Conexão com a comunidade: para além dos muros da escola.....</i>	<i>163</i>
<i>4.5.2.6 Interdisciplinaridade: a superação de um cenário fragmentado e isolado.....</i>	<i>166</i>
<i>4.5.2.7 Protagonismo do aluno: valorizando os conhecimentos prévios.....</i>	<i>168</i>
<i>4.5.2.8 Aulas teóricas: construindo uma relação de significado entre o estudante e o conteúdo.....</i>	<i>171</i>
<i>4.5.2.9 Segurança: respaldo dos documentos norteadores, planejamento e</i>	

<i>autorizações</i>	173
4.5.3 Implementação dos conteúdos da BNCC e do Currículo Josefense	174
<i>4.5.3.1 Esportes: ressignificando e ampliando práticas de outras culturas</i>	175
<i>4.5.3.2 Brincadeiras e jogos: da amarelinha aos jogos tecnológicos</i>	188
<i>4.5.3.3 Ginásticas: do rolamento ao malabarismo</i>	194
<i>4.5.3.4 Danças: superando a resistência e o preconceito</i>	200
<i>4.5.3.5 Lutas: para além das diferenças conceituais de briga x luta</i>	207
<i>4.5.3.6 Práticas de aventura: o primeiro contato com os estudantes</i>	216
<i>4.5.3.7 Atividades aquáticas: uma simulação da natação</i>	222
<i>4.5.3.8 Saúde: da atividade física ao sono</i>	224
4.5.4 As facilidades e barreiras na implementação dos conteúdos	229
<i>4.5.4.1 Facilidades: das experiências da vida ao apoio da direção escolar</i>	230
<i>4.5.4.2 Barreiras: a resistência dos estudantes, precariedade e ausência dos espaços e materiais</i>	232
<i>4.5.4.3 Impacto da Pandemia: desafios para a abordagem dos conteúdos de forma remota</i>	238
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	243
5.1 RECOMENDAÇÕES	245
REFERÊNCIAS	248
APÊNDICES	269
ANEXOS	309

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a organização geral do estudo e as temáticas investigadas. Inicialmente aborda-se a contextualização do tema e na sequência apresenta-se os objetivos do estudo. Em seguida, expõe-se a justificativa da realização da pesquisa, sua delimitação e limitação, as definições de termos e, por fim, o paradigma investigativo que norteia as etapas e ações do processo de realização deste estudo.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A Educação Física Escolar, por meio das manifestações da cultura corporal de movimento, tem como papel ensinar às novas gerações o rico patrimônio cultural dos conteúdos da Educação Física que foram construídos ao longo dos séculos pela humanidade (DARIDO, 2012). Espera-se que neste ensino os estudantes aprendam não apenas sobre o saber fazer, mas ainda o saber sobre e o saber ser (BRASIL, 1998; DARIDO, 2005;2011;2012), promovendo a formação de cidadãos reflexivos, críticos e autônomos, por meio de momentos de reflexão, diálogo, construção de estratégias e ideias na esfera da cultura corporal de movimento (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; DARIDO, 2011; BRASIL, 2018).

Na estruturação da Educação Física na Educação Básica, há uma gama de conteúdos direcionados para cada etapa escolar. No que concerne ao ensino fundamental, as propostas pedagógicas e os documentos norteadores da educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), contemplam os jogos, as ginásticas, as atividades rítmicas e expressivas, as lutas, os esportes e os conhecimentos sobre o corpo. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo Base do Território Catarinense destacam-se as brincadeiras, os jogos, as ginásticas, as danças, as lutas, os esportes e as práticas corporais de aventura. Estes mesmos conteúdos, exceto as práticas corporais de aventura, também estão presentes na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC). Enquanto que a antiga Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José, foco desta investigação, contemplava os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e as lutas, a atual proposta acrescentou as brincadeiras, as práticas de aventura e a saúde. Ademais, há a necessidade de explorar os conteúdos em suas diferentes dimensões, conforme elucidados nos PCNs (1997;1998) e pelos estudos de Darido (2005;2011) alicerçada na teoria de Zabala (1998), a saber: atitudinal - representada pelas normas, atitudes e valores; conceitual - contemplada por conceitos e fatos ligados à prática; e procedimental - representada pelas técnicas, regras e métodos.

Diante do imenso repertório de conteúdos da Educação Física e suas dimensões, muitos estudos preocuparam-se em apontar evidências sobre o que estava sendo ensinado na Educação Física Escolar no âmbito nacional (COSTA; NASCIMENTO, 2006; FRIZZO, 2012; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; ARAÚJO, 2016; TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018). Nesta perspectiva, identificou-se a predominância dos jogos e esportes (COSTA; NASCIMENTO, 2006) ou apenas os esportes como conteúdos preferencialmente desenvolvidos na prática pedagógica dos professores (FRIZZO, 2012; ARAÚJO, 2016; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018). Além da predominância esportiva nas aulas de Educação Física, destaca-se ainda a preeminência da dimensão procedimental dos conteúdos (DARIDO et al., 2001; DARIDO, 2005; 2011; BARROSO et al., 2011) em detrimento das demais dimensões.

Tal cenário pode ser justificado pela falta de familiaridade, segurança e conhecimento de outros conteúdos (OLIVEIRA, 1997; BETTI, 1999; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), além do interesse e satisfação dos professores com os esportes, contexto de atuação mais preparado para a realização da prática destes (GARIGLIO, 2013), falta de vontade do professor em querer mudar sua prática pedagógica (BETTI, 1995) e a resistência dos alunos (BETTI, 1999; ROSÁRIO; DARIDO, 2005) e dos professores (BETTI, 1999) diante de outros conteúdos. Ademais, citam-se ainda a falta de materiais e espaços para desenvolver outros conteúdos (BETTI, 1999; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), a formação inicial superficial ou voltada aos esportes (CARREIRO DA COSTA et al., 1988; BENTO, 1991; CARREIRO DA COSTA, 1991; ROSÁRIO; DARIDO, 2005) e a exigência da sociedade e da mídia para que os estudantes dominem estes conteúdos (COSTA; NASCIMENTO, 2006).

Na tentativa de modificar o contexto predominantemente esportivo e soberano da dimensão procedimental na Educação Física Escolar, há necessidade de melhor organizar as etapas do processo das aulas, exigindo do professor a identificação das necessidades do contexto no qual está inserido e o planejamento de um percurso com objetivos estabelecidos. Assim, o professor deve guiar-se pelas perguntas: O quê? Para quem? Como? Quando? Para quê ensinar? (BRASIL, 1998; BOSSLE, 2002). De fato, o planejamento compreende o estabelecimento de metas com convicção do que se deseja, visando tornar a prática mais significativa, transformadora e comprometida, podendo-se pensar nessa sequência: necessidade - ação (planejada) - resultados - satisfação (LUCKESI, 1993). Nesta perspectiva, o professor precisa ter por base os conhecimentos de todo o contexto no qual intervirá (LAFOURCADE,

1980; LUCKESI, 1993; VASCONCELLOS, 2002), sem o qual, estará planejando sem conhecer os fins que se quer atingir neste percurso. Planejar, portanto, significa estruturar o processo de construção de algo e organizar as etapas para concretização da atividade docente de forma que atenda as carências do cotidiano escolar (BOSSLE, 2002).

Um aspecto a ressaltar é que os professores necessitam aprender sobre os diferentes saberes da Educação Física Escolar. Logo, tais situações de aprendizagem podem ocorrer em situações de ensino formal (formação inicial e continuada, como os cursos de pós-graduação), não formal (cursos, oficinas, seminários) e informal (autodirecionamento, experiências diárias, diálogo com pares) (LA BELLE, 1986). Entretanto, alguns autores já advertem sobre as fragilidades da formação inicial relacionadas a um ensino superficial ou centralizado nos conteúdos esportivos (CARREIRO DA COSTA et al., 1988; BENTO, 1991; CARREIRO DA COSTA, 1991; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019; DOS REIS; MIRANDA, 2020), enquanto que outros reforçam a necessidade da constante atualização profissional (FARIAS, 2000; SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016) e alertam para a indispensável realização de formações continuadas fornecidas pelas redes de ensino visando suprir as carências dos professores em atuação (BAHIA et al., 2018; ILHA et al., 2019; ZANOTTO; ALVES; JANUÁRIO, 2020).

A partir das diferentes situações de aprendizagem experimentadas pelos professores, espera-se que aprendam sobre os saberes da Educação Física e proporcionem aos estudantes a oportunidade de experimentar e conhecer os mais diversos conteúdos deste campo (BARROSO et al. 2011; SILVA; SILVA, 2015; TAHARA; DARIDO, 2018; SILVA et al., 2020). Além disso, podem utilizar como base a referência de estudos que apontem essa possibilidade na área da dança (DE SOUZA; BRASILEIRO, 2019; ZANOTTO; BARBOSA, 2019), das lutas (RUFINO; DARIDO, 2015; SO; BETTI, 2018; SILVA et al., 2020), dos esportes de raquetes (GINCIENE; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017; SILVA, 2019), do atletismo (DA ROSA et al., 2017; BRESSAN et al., 2018), das práticas de aventura (TAHARA; DARIDO, 2018; DE DEUS INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020) e das ginásticas (CARRIDE et al., 2017; VIANA, 2020). Há ainda como possibilidade o alicerce em estudos (MATTHIESEN et al., 2008; RODRIGUES, DARIDO, 2008; BOCCHINI; MALDONADO, 2014; MALDONADO; BOCCHINI, 2014; MALDONADO; BOCCHINI, 2015) que relatam a implementação de determinados conteúdos nas três dimensões (atitudinal, procedimental e conceitual).

Por mais que a agenda científica tenha apontado uma Educação Física Escolar que privilegia os conteúdos esportivos, especialmente os esportes coletivos como o futebol, o voleibol, o basquetebol e o handebol, e a predominância da dimensão procedimental, todos os

documentos norteadores (BRASIL, 1997;1998; BRASIL, 2018; SANTA CATARINA, 2019; SÃO JOSÉ, 2020) argumentam e reforçam a necessidade de uma Educação Física que ofereça diversas possibilidades, enriquecendo a experiência dos estudantes e oportunizando o acesso a um vasto universo cultural, os quais os estudantes não teriam de outro modo. Cabe ainda aos professores, viabilizar e oportunizar, de forma justa e igualitária, a diversidade de conteúdos provenientes das mais diferentes manifestações da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física (BARROSO et al., 2011; MERIDA; MERIDA, 2013; SILVA et al., 2020).

Diante de investigações que apontam uma Educação Física Escolar com conteúdos limitados aos esportes (COSTA; NASCIMENTO, 2006; FRIZZO, 2012; SILVA; SAMPAIO, 2012; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018), a carência de determinadas dimensões dos conteúdos (DARIDO et al., 2001; DARIDO, 2005;2011; BARROSO et al., 2011), a necessidade de valorizar os professores que possibilitam determinada diversificação dos conteúdos e entender como realizam esse processo e em que situação de ensino aprenderam sobre os conteúdos que implementam nas aulas de Educação Física Escolar, desdobram-se as seguintes questões norteadoras deste estudo: Quais são as percepções destes professores sobre o planejamento e a implementação dos conteúdos na Educação Física Escolar? Em quais situações estes professores aprenderam sobre os conteúdos que implementam na Educação Física Escolar? Deste modo, acredita-se que há a necessidade de investigar esse contexto, propagá-lo e divulgá-lo, instigando assim, professores e futuros professores no campo de intervenção da Educação Física Escolar.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção de professores de Educação Física sobre o planejamento e a implementação de conteúdos no ensino fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de São José/SC.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Averiguar as situações de aprendizagem dos professores do ensino fundamental em relação aos conteúdos implementados na Educação Física Escolar;
- Caracterizar o planejamento de conteúdos nas aulas de Educação Física de professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José;
- Identificar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a implementação dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar.

1.3 JUSTIFICATIVA

A realização deste estudo se justifica por compreender que a Educação Física Escolar necessita inserir as manifestações da cultura corporal de movimento em seu contexto, indo ao encontro da BNCC, a qual estabelece a implementação de diversos conteúdos no ensino fundamental. Esta nova versão da BNCC foi aprovada recentemente em 2018, portanto há necessidade de investigar como implementá-la no contexto escolar, pois poucos são os professores que se esforçam em implementar conteúdos que não se limitam aos esportes tradicionais. Assim, compreender como acontece este cenário de diversificação de conteúdos, especialmente a percepção dos professores do ensino fundamental sobre o planejamento e a implementação, torna-se uma necessidade emergente, bem como uma preocupação em valorizar e disseminar estas realidades distintas. Com relação aos professores, facilitará a compreensão das percepções sobre este processo, as situações de aprendizagem que fomentam a prática pedagógica e os motivos que os levam a fazer a diferença.

Desta maneira, este estudo é uma iniciativa de valorizar quem faz diferente, de possibilitar a edificação de uma Educação Física mais ampla, rica em todas as dimensões dos conteúdos, bem como salientar que é possível implementar a diversidade de conteúdos no âmbito escolar, não se limitando apenas ao denominado “quarteto fantástico”. Além disso, as contribuições do estudo auxiliarão na superação dos desafios da nova BNCC, apontando estratégias para a ampliação do repertório motor dos estudantes e para a criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando experiências de práticas que não seriam oportunizadas por outro meio (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Este estudo justifica-se ainda pela incipiência de investigações com foco na implementação de conteúdos na Educação Física Escolar que superam os conteúdos tradicionalmente desenvolvidos. Muito se investigou sobre as práticas pedagógicas dos

professores de Educação Física, sobre o que é ensinado (COSTA; NASCIMENTO, 2006; FRIZZO, 2012; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016; TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018), as dificuldades enfrentadas (CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; TOKUYOCHI et al., 2008; MALDONADO; SILVA, 2016; KRUG et al., 2018), as metodologias de ensino e estratégias utilizadas (OLIVEIRA, 1997; BETTI; ZULIANI, 2002; SEDORKO; FINCK, 2016), bem como sobre os motivos dos esportes predominarem e os professores não ousarem em outros conteúdos (OLIVEIRA, 1997; BETTI, 1995;1999; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011; GARIGLIO, 2013).

Como visto anteriormente, há relatos de implementação de conteúdos menos tradicionais na Educação Física Escolar, contudo abordam especificamente um tipo de conteúdo, como por exemplo as lutas, as danças, as práticas de aventura ou as ginásticas (DE SOUZA; BRASILEIRO, 2019; TAHARA; DARIDO, 2018, DE DEUS INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020; MALDONADO; BOCCHINI, 2015; CARRIDE et al., 2017; VIANA, 2020). Entretanto, são poucos os estudos (FARIA et al., 2010; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; ALVES et al., 2018) que investigaram de forma mais ampla sobre as percepções dos professores que se arriscam e exploram as diversas manifestações da cultura corporal de movimento no âmbito escolar. Os poucos estudos realizados concentram-se mais na trajetória dos profissionais e não abordam as dimensões do conteúdo (atitudinal, conceitual e procedimental), nem contemplam detalhadamente as estratégias utilizadas pelos professores e as situações de aprendizagem dos conteúdos implementados pelos professores. Além disso, há um número limitado de participantes nos estudos (um, dois ou três) (FARIA et al., 2010; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; ALVES et al., 2018).

Sobre o interesse da autora no estudo, este se justifica pelas experiências na área da Educação Física Escolar, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, entre os anos de 2016 a 2018 na cidade de Blumenau/SC. Durante sua intervenção no campo escolar visava oportunizar experiências de diversos conteúdos, os quais os estudantes não estavam familiarizados, tais como lutas, danças, esportes de raquetes e práticas de aventura, tornando o processo desafiador e repleto de retornos positivos por parte dos estudantes. Durante sua formação inicial, as disciplinas atendiam os conteúdos de esportes, danças, lutas, esportes de aventura, jogos e brincadeiras, porém a maioria de forma superficial, e diversos outros conteúdos não foram compreendidos na formação, tal como o tênis, lutas como o kung fu, karatê, judô e jiu-jítsu, esportes como rugby, futebol americano, hóquei e outros. Desta maneira, muitos dos conteúdos implementados pela autora no âmbito escolar procederam de buscas

individuais realizadas em livros, vídeos e internet. Embora os colegas de profissão se limitassem ao “quarteto fantástico”, era perceptível o interesse deles pela organização e implementação de diferentes conteúdos que eram abordados pela autora.

Portanto, com este estudo vê-se a oportunidade de contribuir com a disseminação de possibilidades de diversos conteúdos na Educação Física Escolar, bem como de valorizar aqueles profissionais que se esforçam em construir uma perspectiva mais alargada da Educação Física que não é tão explorada no âmbito escolar. Além disso, a realização deste estudo contribuirá para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da autora como professora de Educação Física, pois conhecerá diferentes possibilidades, estratégias, ideias e conteúdos que são implementadas por outros professores que atuam nas escolas, e que futuramente, poderá reproduzir, produzir e compartilhar com outros colegas de profissão tais experiências exitosas. Todavia, ressalta-se que não se pretende relatar “receitas”, até porque cada escola tem seu próprio contexto, com suas necessidades e limitações, por isso espera-se que tais relatos inspirem os professores e que possam identificar as adaptações necessárias de acordo com seu cotidiano escolar.

1.4 DELIMITAÇÃO E LIMITAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo delimita-se ao planejamento e implementação de conteúdos da Educação Física no ensino fundamental realizados pelos professores de Educação Física. Com relação ao contexto, o estudo delimita-se aos professores atuantes no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José, no estado de Santa Catarina. Para tanto, analisou-se as percepções relacionadas à construção do planejamento, à seleção e organização dos conteúdos, os motivos inerentes a diversificação dos conteúdos, as estratégias adotadas para diversificar os conteúdos, os conteúdos e as suas dimensões abordadas, as facilidades e barreiras presentes no processo de implementação, bem como as situações de aprendizagem dos conteúdos implementados pelos professores.

A realização da coleta de dados durante o período de restrições causadas pela Pandemia do COVID-19 compreende uma importante limitação deste estudo. Além de afetar na aplicação dos questionários, os problemas enfrentados no desenvolvimento de atividades remotas das disciplinas ministradas na Educação Física Escolar e os cuidados para evitar a transmissão do vírus provocaram danos na saúde mental dos professores e, conseqüentemente, na disposição e relatos nas entrevistas.

Outra limitação diz respeito às dificuldades de acesso e retorno dos professores da Rede

Municipal de Ensino de São José nas duas etapas do estudo, que refletiu na pouca participação de professores e demora nos retornos esperados dos instrumentos na primeira etapa, considerando que todo o processo necessitou ser realizado de forma on-line. Devido ao baixo quantitativo de professores, tais achados não podem ser generalizados para toda a Rede Municipal de Ensino de São José e tampouco para outros contextos de atuação que não apresentem características semelhantes como as descritas neste estudo.

Inicialmente, esperava-se utilizar a técnica de observação de modo complementar às informações obtidas pelo questionário, entrevista e análise documental. Entretanto, diante dos decretos do estado de Santa Catarina e dos protocolos de segurança da saúde, isto não foi possível. As aulas presenciais foram canceladas e substituídas por aulas no formato assíncrona, limitando uma melhor compreensão do contexto e da atuação dos professores investigados por meio da observação da pesquisadora.

1.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Conteúdos: compreendem os saberes culturais, conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta (ZABALA, 1998; COLL et al., 2000).

Dimensões do conteúdo: atitudinal - compreendida pelas atitudes, valores e normas; conceitual - contemplada pelos fatos, conceitos, significados e, por fim, procedimental - compreendida por ações, técnicas, habilidades, movimentos (ZABALA, 1998; COLL et al., 2000; BRASIL, 1997;1998; DARIDO, 2005).

Conteúdos mais tradicionais/esportes tradicionais na Educação Física Escolar: futebol, basquetebol, voleibol e handebol (IMPOLCETTO; DARIDO, 2011; TAHARA; DARIDO, 2018).

Conteúdos menos tradicionais na Educação Física Escolar: lutas, atividades aquáticas, atividades de aventura, e outras (IMPOLCETTO; DARIDO, 2011).

Diversificação de Conteúdos: compreende conteúdos, para além dos esportes tradicionais (futebol, voleibol, handebol e basquetebol), que oportunizam espaço e tempo para abordar as dimensões conceitual, atitudinal e procedimental das ginásticas, dos jogos, das

brincadeiras, das lutas, das danças e outros. A diversificação de conteúdos não está associada à quantidade, mas à distribuição equilibrada dos diferentes conteúdos ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

Situação de Aprendizagem Formal: atividade realizada por instituições educacionais com currículo pré-estabelecido e sistematizado, que certifiquem o profissional para atuar (LA BELLE, 1982).

Situação de Aprendizagem Não Formal: atividade realizada com curta duração em determinada área de interesse para subgrupos específicos da população. Geralmente é realizada em forma de seminário, oficina ou clínica (LA BELLE, 1982).

Situação de Aprendizagem Informal: processo de interação com os pares ou individual, contemplada por diálogos, leituras de livros, buscas na *internet*, experiências diárias as quais ocorrem em diversos ambientes, é pouco ou nada estruturada (LA BELLE, 1982).

1.6 PARADIGMA INVESTIGATIVO

O paradigma investigativo compreende as crenças e princípios que norteiam a ação investigativa (GUBA; LINCOLN, 1994), assim, definem a visão de mundo do pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2017). Para tanto, um paradigma é composto por três dimensões, a saber: ontológica - compreende questões básicas sobre a natureza da realidade e a natureza do ser humano no mundo, epistemológica - relacionada à relação entre o pesquisador e o investigado baseada numa postura ética-moral, e metodológica - refere-se aos melhores meios, procedimentos para atingir e construir os conhecimentos sobre o mundo (DENZIN; LINCOLN, 2017).

Dito isso, apesar deste estudo compreender métodos mistos, compreende predominantemente a abordagem qualitativa, portanto, delinea-se no paradigma investigativo construtivista/interpretativista, o qual baseia-se na interpretação e compreensão da realidade (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2017). A escolha por tal paradigma investigativo se justifica pela busca em compreender as percepções dos professores participantes sobre o planejamento e a implementação dos conteúdos na Educação Física Escolar no ensino fundamental, principalmente sobre os conteúdos que não são tão comuns de serem implementados nas aulas de Educação Física. Por meio da identificação e compreensão dos processos realizados pelos

professores, poder-se-á contribuir com futuras intervenções na área valorizando os diferentes conteúdos da Educação Física Escolar, logo, fomentando um maior nível de diversificação dos conteúdos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, encontram-se os referenciais que são utilizados para a fundamentação teórica da dissertação. Inicialmente abordam-se os documentos norteadores da Educação para a área específica da Educação Física no mundo e no Brasil, e as respectivas propostas pedagógicas. Em seguida, discorre-se sobre o planejamento dos conteúdos e, por fim, apresenta-se sobre a diversificação de conteúdos na Educação Física Escolar, tópico que aborda ainda uma revisão dos conteúdos contemplados em estudos de periódicos nacionais, bem como as situações de aprendizagem dos professores em relação aos conteúdos da Educação Física Escolar.

2.1 DOCUMENTOS NORTEADORES E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O percurso da Educação Física se desenvolveu e se modificou a partir da evolução da educação e da sociedade, recebendo contribuições significativas que fundamentaram, transformaram e subsidiaram a Educação Física nas últimas décadas (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2012). Dentre as contribuições, têm-se para além das propostas pedagógicas, os documentos norteadores estabelecidos para a Educação Física na escola. Tais documentos são elaborados com base nas especificidades de cada etapa e modalidade de ensino, condizentes com o contexto cultural e social no qual estão inseridos e funcionam como uma ferramenta de suporte aos docentes a fim de auxiliá-los no estabelecimento de metas, estratégias e conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes. Diante disso, apresenta-se a seguir, um panorama sobre a Educação Física Escolar de alguns países, delineada por determinados documentos. Da mesma maneira, na sequência aborda-se sobre a Educação Física Escolar brasileira e as principais propostas pedagógicas da área existentes no país.

2.1.1 Educação Física Escolar no mundo

Preocupados em desenvolver uma Educação Física Escolar que respeite as particularidades do país em que se encontra, sejam elas sociais, culturais, estruturais, climáticas, entre outras muitas, cada país desenvolve documentos norteadores específicos relacionados à educação de seus cidadãos. Neste sentido, para alguns países o estabelecimento de documentos norteadores auxilia na identificação do que cada estudante deve saber e ser capaz de fazer em

cada nível escolar (AMERICA, 2013; AUSTRALIA, 2013; BRASIL, 2018; PORTUGAL, 2018). Os documentos também contribuem para exercício da tarefa docente de proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, servindo como uma ferramenta para subsidiar as discussões pedagógicas na escola, planificação de aulas, reflexão sobre a prática educativa, análise do material didático e elaboração de projetos educativos (AMERICA, 2013; MOÇAMBIQUE, 2015). Para o Ministério da Educação de Portugal (1998), o documento norteador ainda consiste em um instrumento para a transformação educacional, não sendo a única forma de desenvolver a Educação Física, de modo que considera o documento como um ponto de chegada, mas também um ponto de partida. Assim, entende-se que os documentos são normativos, mas possuem um caráter “orgânico”, ou seja, são flexíveis, dinâmicos e ainda permitem a autonomia do professor nesse processo.

Em busca de compreender melhor o contexto da Educação Física Escolar no mundo, seus documentos norteadores, os objetivos e ainda os conteúdos propostos, optou-se pela consulta aos documentos dos seguintes países: Estados Unidos, Portugal, Austrália, França, Argentina, Moçambique e, posteriormente, Brasil. A seleção destes países ocorreu de maneira intencional devido à facilidade de compreensão da língua, bem como pela acessibilidade aos seus documentos norteadores educacionais. Ressalta-se que o conceito de conteúdo neste estudo remete-se a habilidades, conhecimentos, saberes, valores e linguagens, compreendido pelas dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental (ZABALA, 1998; COLL et al., 2000). A dimensão conceitual compreende “o saber sobre o que se faz”, sendo assim, saber sobre a história, a origem, o significado na sociedade. Por sua vez, a dimensão procedimental refere-se aos gestos esportivos, às técnicas, às táticas, ao saber fazer. Enquanto que a dimensão atitudinal contempla os valores, o respeito às diferenças e a reflexão sobre as atitudes desejáveis para a vida em sociedade. As dimensões dos conteúdos são integradas, embora possa haver mais ênfases em determinados momentos (DARIDO, 2005; BARROSO et al., 2011).

Assim, tem-se o Quadro 1, classificando os conteúdos dos respectivos documentos dos países a partir dessas dimensões que são presentes no contexto brasileiro baseadas nos PCNs (1997;1998), porém fundamentadas nos autores Zabala (1998) e Coll et al. (2000) na Educação Geral, e Darido (2005) especificamente na área da Educação Física brasileira.

Quadro 1- Documentos norteadores na Educação Física Escolar no mundo.

DOCUMENTOS	OBJETIVO	DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	DIMENSÃO ATITUDINAL	DIMENSÃO CONCEITUAL
ESTADOS UNIDOS				
<i>The Physical Education Model Content Standards Califórnia (2010)</i>	Possibilitar conhecimentos, competências, confiança, atitudes necessárias para adoção e permanência de um estilo de vida saudável e fisicamente ativo.	Direção do corpo, movimentos locomotores, habilidades manipulativas, rítmicas, saúde, combinações de padrões de movimento e competências.	Auto-responsabilidade, interação social, dinâmica de grupo, liderança, cooperação, confiança, independência, autocontrole e resiliência.	Conceitos, princípios e estratégias de aptidão física para a saúde e o desempenho; conceitos, princípios e estratégias de movimento que se aplicam à aprendizagem e ao desempenho de atividades físicas.
<i>Shape America National Standards for Physical Literacy (2013)</i>	Proporcionar aos estudantes competências, conhecimentos e atitudes para serem ativos durante toda a vida.	Direção do corpo, movimentos locomotores, habilidades manipulativas, rítmicas, aquáticas, motoras especializadas, ginástica, jogos, esportes, atividades fitness e ao ar livre.	Reconhecimento do valor da atividade física, autoexpressão, interação social, cooperação, comportamento pessoal e social, respeito, resolução de problemas, tolerância, etiqueta.	Conceitos, princípios, estratégias e táticas relacionadas ao movimento e ao desempenho; instruções básicas sobre o funcionamento dos sistemas esquelético, muscular e cardiorrespiratório; alternativas de estilo de vida que afetam o bem estar.
<i>Idaho Content Standards Physical Education (s.d.)</i>	Possibilitar conhecimento e capacidade de se mover com competência e confiança em uma ampla variedade de atividades físicas em vários ambientes que beneficiam o desenvolvimento saudável, e o aprimoramento de habilidades mentais, sociais e emocionais.	Habilidades fundamentais, não locomotoras, locomotoras e manipuladoras, jogos de orientação, dança, ginástica, esportes de parede/rede, invasão, campo/ataque, alvo, esportes aquáticos, atividades ao ar livre, fitness, treinamento de resistência.	Comportamento pessoal e social responsável que respeita a si e aos outros em ambientes de atividade física, resolução de problemas, trabalhar de forma independente e em grupo, reconhecimento do valor da atividade física para a saúde, autoexpressão, interação social.	Compreensão de conceitos, princípios, estratégias e táticas relacionadas ao movimento e ao desempenho de atividades físicas, conhecimentos e habilidades para atingir e manter um nível de aptidão física que melhore a saúde.
PORTUGAL				
Aprendizagens Essenciais 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Educação Física (2018)	Apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores.	Deslocamentos, equilíbrio, manipulação, ginástica, dança, patinagem, percursos na natureza, esportes, lutas, raquetes, jogos tradicionais, desportivos coletivos, atividades alternativas.	Respeito às diferenças, resolução de problemas, cooperação e cordialidade, autonomia, zelo pelo ambiente e materiais.	Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável; interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos.
AUSTRÁLIA				
<i>Australian Curriculum: Health and Physical Education Focus Areas (2013)</i>	Desenvolver o conhecimento, a compreensão e as habilidades para saúde e bem-estar, valores e atitudes, habilidades sociais, cognitivas e de movimento.	Atividades de desafio e aventura, jogos, atividades recreativas em ambientes naturais e ao ar livre, desafios de navegação, artes marciais, escalada, natação, esportes, atividades físicas ao longo da vida, atividades de movimento rítmico expressivo.	Persistência, negociação, resolução de problemas, planejamento e cooperação, relacionamentos e sexualidade, estabelecimento e gerenciamento de relacionamentos respeitosos.	Alcool e outras drogas; alimentação e nutrição; benefícios de saúde da atividade física e seu significado cultural; benefícios da saúde mental e bem-estar; relacionamentos e sexualidade; segurança; conceitos e estratégias para responder uma variedade de contextos e configurações de atividade física.

FRANÇA				
<i>Programmes pour les Cycles 2, 3, 4 (1990)</i>	Treinar um cidadão lúcido, autônomo, com formação física e social visando o bem-estar e o zelo da saúde.	Atividades atléticas, náuticas, natação, equitação, escalada, danças coletivas e criativas, ginástica, artes circenses, jogos tradicionais, coletivos e pré-esportivos, de luta livre e de raquete.	Valores morais e sociais, respeito pelas regras, respeito por si e pelos outros, assumir papéis e responsabilidades, aprender a conviver em grupo.	Aquisição de conceitos relacionados ao espaço e tempo; princípios de um estilo de vida saudável; conhecimento de primeiros socorros e regras básicas de segurança viária.
ARGENTINA				
<i>Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (1995)</i>	Contribuir com a disposição pessoal para ação e interação com o ambiente natural e social visando a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento harmonioso e integral.	Jogos motores e esportes, ginástica, atividades ao ar livre e natureza, natação.	Participação, cooperação, solidariedade, integração social, valorização da liberdade e a justiça, tolerância ao sucesso e frustração, respeito, valorização do trabalho individual e em grupo, autonomia, expressão pessoal.	Regras; investigação do relacionamento regras-objetivos-situações-ações indivíduo e grupo em jogos; institucionalização da regra; associações, federações, confederações; benefícios e malefícios das atividades físicas; higiene; prevenção; cuidados; segurança.
<i>Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo (2004)</i>	Conscientizar sobre o cuidado com a saúde, conhecer o próprio corpo e criar uma positiva relação com ele, comunicação, respeito aos outros.	Jogos, consciência corporal, habilidades motoras, comunicação corporal, cuidado com a saúde.	Cuidado e respeito pelo outro, às normas, às regras e ao ambiente escolar; aprendizagem grupal.	Conhecimento; reflexão; regras.
<i>Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año esb (2006)</i>	Contribuir ao treinamento dos sujeitos, levando em consideração, além de suas manifestações motoras visíveis, o conjunto de processos e funções, consciência, inteligência, percepção, afetividade, comunicação, entre outros que possibilitam que essas ações sejam realizadas pelos alunos com sentido e significado.	Corporalidade e habilidades motoras (constituição do corpo, consciência corporal, jogos desportivos, ginásticas), corporeidade e sociomotricidade (construção de jogos esportivos e esportes escolares, comunicação corporal, expressão), corporalidade e habilidades motoras em relação ao meio ambiente (a relação com o meio ambiente, vida cotidiana em áreas naturais, as ações motoras na natureza).	Promover atitudes de responsabilidade, solidariedade, respeito e autocuidado e dos demais em atividades motoras compartilhadas, que possibilitam a coexistência democrática e a construção da cidadania; promover autonomia e autoestima.	Proporcionar oportunidades de reflexão crítica sobre os próprios modelos corporais; conhecimentos e significados.
MOÇAMBIQUE				
<i>Programas das Disciplinas do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Primário (2015)</i>	Desenvolver integralmente o aluno, elevar as capacidades e habilidades motoras e a criação de hábitos de vida saudáveis.	Ginástica de base e desportiva, jogos educativos, jogos e danças tradicionais, atletismo, jogos pré-desportivos, vôlei, exercícios de desenvolvimento físico geral, handebol, basquetebol, futebol.	Colaborar com os colegas, respeito às regras, aceitar os resultados dos jogos.	-

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nos documentos americanos há muitas semelhanças entre si em relação aos objetivos e conteúdos propostos. Pode-se observar uma gama de conteúdos em todas as suas dimensões, possíveis de serem desenvolvidos na Educação Física Escolar. Além disso, os documentos apresentam cinco padrões estabelecidos em comum, dos quais destaca-se neste estudo o primeiro, que preconiza aos estudantes o conhecimento e desenvolvimento de competências, habilidades motoras e padrões de movimento necessários para realizar uma variedade de atividades físicas. Logo, defendem que os estudantes estejam preparados para as mais diversas atividades, e que para tanto, precisam experienciá-las em suas diferentes configurações. Corroborando, os autores Pangrazi e Beighle (2019) também reforçam a necessidade de experienciar diversos conteúdos: “O leque de habilidades apresentadas na Educação Física deve ser ilimitado; as crianças precisam conhecer e aprender o maior número possível de habilidades físicas” (2019, p. 9, tradução nossa) e frisam na página seguinte: “Os anos escolares são para experimentar e aprender muitas atividades e habilidades físicas diferentes” (2019, p.10, tradução nossa).

A diretriz curricular de Portugal também apresenta em seus documentos diversos conteúdos para serem implementados na Educação Física Escolar, porém, explicitamente ao que se refere aos esportes, determina detalhadamente estratégias, objetivos e competências apenas dos esportes coletivos considerados mais tradicionais (basquetebol, futebol, handebol, voleibol). Apesar disso, ressalta-se que em seus documentos referenciais oportuniza a implementação de atividades físicas desportivas alternativas, como: canoagem, corfebol, corridas em patins, danças sociais, danças tradicionais portuguesas, golfe, hóquei, montanhismo/escalada, natação, softbol/beisebol, badminton, tiro com arco, vela e outros. Contudo, estes não são explanados de forma detalhada e aprofundada como os demais conteúdos compreensivelmente apontados nos documentos. Ressalta-se ainda que o documento compreende conteúdos nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental, apesar de não adotar tal nomenclatura.

Da mesma maneira, o documento australiano não considera a nomenclatura das dimensões dos conteúdos, contudo, apresenta uma diversidade de conteúdos em todas as dimensões. O Currículo Australiano de Saúde e Educação Física é organizado em duas vertentes de conteúdo: saúde pessoal, social e comunitária, bem como movimento e atividade física. Além disso, o currículo é caracterizado como experimental contemporâneo, relevante, desafiador e fisicamente ativo, tem o movimento como um meio potencial de aprendizagem, por meio do qual os estudantes podem praticar e refinar atitudes, valores, habilidades pessoais, comportamentais, sociais e cognitivas.

O programa de Educação Física Esportiva, desenvolvido pelo Ministério da Educação da França, desenvolve o acesso a um rico campo de práticas, com forte implicação cultural e social, importante no desenvolvimento da vida pessoal e coletiva do indivíduo. O programa reforça que os estudantes experienciem uma variedade de atividades, entretanto, preconizados nas dimensões procedimentais e atitudinais, sendo quase inexistente preocupações com a dimensão conceitual. Além disso, não subdividem os conteúdos propostos nessas dimensões.

Diferentemente, no documento argentino *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica* (1995), em cada capítulo, os Conteúdos Básicos Comuns são apresentados agrupados em blocos, cada bloco apresenta um eixo temático em torno do qual estão organizados os conteúdos (os conceitos de cada disciplina, os procedimentos, atitudes e valores vinculados a esse conhecimento). Assim, expondo de forma explícita os conteúdos nas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. Entretanto, nos documentos elaborados posteriormente, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: primer ciclo de la escuela primaria: educación general básica* (2004) e *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB* (2006), a organização curricular proposta não apresenta de forma clara e detalhada as dimensões dos conteúdos como no documento de 1995.

Nesse mesmo sentido, têm-se os documentos de Moçambique, os quais não se observam os conteúdos na dimensão conceitual e tampouco ou quase inexistentes os conteúdos na dimensão atitudinal, porém, os conteúdos na dimensão procedimental imperam nos documentos. Com relação à diversificação de conteúdos, percebe-se que não apresenta tanta diversificação comparado aos demais documentos estrangeiros, e ainda nos esportes aponta somente esportes considerados mais tradicionais (basquetebol, voleibol, futebol e handebol).

Por meio da abordagem de diferentes documentos norteadores da área da Educação Física de diferentes países, foi possível compreender que cada país estabelece objetivos de acordo com as necessidades de seu próprio contexto e contemplam, na maioria das vezes, conteúdos relacionados à sua própria cultura, mas também fomentam a implementação de outros. Outro ponto que pode ser destacado é o fato de que a maioria dos documentos contempla conteúdos relacionados às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, embora não tenham adotado tal nomenclatura de modo explícito.

Em relação à diversificação de conteúdos, alguns documentos apontam nos esportes somente algumas modalidades, como o basquetebol, o futebol, o voleibol e o handebol. Todavia, mencionam outras modalidades relacionadas à dança, às atividades aquáticas, às atividades de luta, às atividades ao ar livre/de natureza, às atividades náuticas e outros. Assim,

percebe-se que a maioria dos países investigados tem a preocupação em fomentar as diferentes esferas da Educação Física Escolar.

Na pesquisa sobre a Educação Física Escolar, realizada pela UNESCO (2014) por meio de questionários aplicados a professores de Educação Física de 232 países (África, n= 43; Ásia, n= 23; Europa, n= 57; América Latina, n= 23; Oriente Médio, n= 14; América do Norte, n= 61; e Oceania, n= 11), constatou-se que não há equilíbrio na alocação de tempo e amplitude dos conteúdos tratados nos currículos, onde são predominantes os jogos (esportes em equipes), atletismo e ginástica em detrimento das atividades aquáticas, dança, atividades de aventura e outras. Os dados relacionados ao ensino primário (anos iniciais) e ao ensino secundário (anos finais) são apresentados nas Figura 1 e 2, respectivamente.

Figura 1 - Proporção (%) da alocação da área de atividades do currículo: escolas primárias.

Area	Dance	Games	Gym.	OAA	Sw.	T and F	Other
Global	7	41	15	7	4	19	7
Africa	8	36	11	6	6	28	5
Asia	8	45	9	13	6	10	9
Europe	7	40	18	6	4	18	7
LatAm/Caribbean	6	40	13	9	2	18	12
Middle East	-	74	5	2	7	7	5
North America	13	35	15	3	-	12	22
Oceania*	-	80	-	-	-	20	-

Dance= dança, *Games*= jogos coletivos/jogos individuais/esportes, *Gym.*= ginásticas, *OAA*= aventura, *Sw.*= atividades aquáticas, *T and F*= atletismo, *Other*= outros.

Fonte: UNESCO (2014, p. 39).

Figura 2 - Proporção (%) da alocação da área de atividades do currículo: escolas secundárias.

Area	Dance	Games	Gym.	OAA	Sw.	T and F	Other
Global	6	45	13	7	4	18	7
Africa	7	39	9	7	6	27	5
Asia	8	45	9	13	6	10	9
Europe	7	42	15	7	5	17	7
LatAm/Caribbean	5	47	12	7	2	17	10
Middle East	1	75	6	2	1	9	6
North America	10	37	20	5	-	10	18
Oceania*	-	75	-	-	-	25	-

Dance= dança, *Games*= jogos coletivos/jogos individuais/esportes, *Gym.*= ginásticas, *OAA*= aventura, *Sw.*= atividades aquáticas, *T and F*= atletismo, *Other*= outros.

Fonte: UNESCO (2014, p. 39).

As evidências apresentadas indicam que a Educação Física Escolar no mundo compreende diferentes conteúdos, os quais não parecem ser abordados de forma equilibrada no

que concerne ao tempo e espaço existentes. Além disso, torna-se importante melhor conhecê-la e compreendê-la, haja vista que a Educação Física Escolar brasileira tem sido influenciada pelos padrões internacionais desde o início de sua implementação, compreendendo a história da Educação Física no país.

2.1.2 Educação Física Escolar brasileira

No Brasil, as contribuições denominadas de abordagens pedagógicas, consideradas como propostas pedagógicas neste estudo, foram fundamentais para fortalecer o componente curricular da Educação Física no cotidiano escolar. Ao longo de muitas décadas, diversas propostas surgiram, influenciando e ressignificando o seu papel no contexto escolar, e refletindo diretamente na construção de documentos norteadores para a educação.

No início da trajetória da Educação Física Escolar no país predominava a proposta Higienista, fortemente marcada pela presença de métodos ginásticos visando o desenvolvimento da saúde e hábitos higiênicos (GHIRALDELLI, 1991; BARROSO et al., 2011). Em seguida, imperou a proposta Militarista a qual destinava-se ao desenvolvimento de indivíduos aptos, fortes e saudáveis para defender a nação, tornando-se, desta maneira, reducionista, pois excluía os menos capacitados (BARROSO et al., 2011). Posteriormente, o caráter reducionista permaneceu na proposta seguinte, a Esportivista, na qual os mais aptos a aprenderem gestos e habilidades esportivas eram identificados como talentos esportivos, em que, mais uma vez, privilegiavam-se as minorias. Os conteúdos eram exclusivamente esportivos visando formar atletas para competições nacionais e internacionais (BARROSO et al., 2011).

A partir da década de 1980, marcada pelo fim da ditadura e pela abertura da democracia (BARROSO et al., 2011), surgiram muitas discussões relacionadas ao cunho epistemológico da Educação Física, além de indagações referentes à intervenção do professor na respectiva área (DE SOUZA; DA SILVA; MALDONADO, 2017). Até que em 1996, a Educação Física passou a ser considerada componente curricular obrigatório na educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394). Tal cenário fomentou a elaboração de inúmeras propostas para a intervenção da Educação Física Escolar (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001;2012), objetivando superar a prática esportivizada e tecnicista da área. Assim, citam-se as propostas: Construtivista, Psicomotora, Humanista, Aulas Abertas, Crítico Emancipatória, Crítico Superadora, Desenvolvimentista, Educação Física Plural, Saúde Renovada, Sistêmica e outras.

Na proposta Construtivista, disseminada por João Batista Freire no Brasil com o livro *Educação de Corpo Inteiro* (1991), tem-se como propósito promover a interação do estudante com o mundo, valorizar o seu conhecimento prévio e a implementação de diversas atividades lúdicas. O processo deve ser desafiador e as atividades necessitam avançar na complexidade como contributo à construção do conhecimento do estudante. Nesse processo, o erro se fará presente, para Freire (1991, p. 95): “O que consiste em erro para os adultos, nem sempre o é para as crianças. [...]. Tão ou mais importante que o resultado é o que fazem para chegar a ele, o raciocínio, as coordenações motoras. Por isso, dizer simplesmente que uma criança errou pode ser um equívoco.” Como instrumento para o desenvolvimento desta proposta, Freire (1991, p. 76) destaca o jogo: “Creio, na minha parte, que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo, aproveitando seu caráter lúdico.”

Nas décadas de 1970 e 1980, a Educação Física brasileira teve grande influência da proposta denominada de Psicomotricidade, tendo como seu grande difusor o francês Le Boulch. Por sua vez, disseminada no Brasil por Airton Negrine com a obra *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Perspectivas Pedagógicas* (1998). Segundo Le Boulch (1984, p. 24), a proposta psicomotora “leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência.” Nesta perspectiva, Negrine (1995) relata que a educação psicomotora é uma técnica que compreende exercícios e jogos que visam o desenvolvimento integral do educando.

O desenvolvimento integral do estudante também está presente na proposta Humanista, disseminada por Vítor Marinho de Oliveira com a obra *Educação Física Humanista* (1985), a qual baseia-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano, como a identidade e o valor. As relações interpessoais, o crescimento pessoal, a ampliação da consciência social e crítica dos estudantes são os aspectos prioritários desta proposta. Os conteúdos atuam como coadjuvantes e facilitadores deste processo (OLIVEIRA, 1985). Nesta proposta, o professor integra-se ao ambiente escolar, percebe o aluno como pessoa e não como objeto, reconhece a diferença entre adestramento e educação e atua como agente de mudança (OLIVEIRA, 1985).

A proposta de Aulas Abertas, estabelecida por Reiner Hildebrandt e Ralf Laging com a obra *Concepções abertas no ensino da Educação Física* (1986), considera o compartilhamento de decisões dos professores com os estudantes, conforme relatado pelos próprios autores (1986, p.15): “quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão.” Logo, o processo de ensino e aprendizagem valoriza a participação dos estudantes na decisão de cada etapa, visando

promover a consciência de responsabilidade. Os respectivos autores destacam (1986, p. 11) “como poderá adquirir consciência de responsabilidade, se não tiver que arcar com responsabilidade? [...] uma Concepção de Ensino Aberto baseia-se na ideia de propiciar aos alunos a oportunidade de decidir junto”. Desta maneira, as Aulas Abertas proporcionam o engajamento dos estudantes nas decisões didáticas contribuindo para a sua formação, enquanto a concepção de aula fechada dificulta a formação de um estudante autônomo e crítico (BRACHT, 1999).

Na proposta Crítico Emancipatória, que tem como principal autor o professor Elenor Kunz com a obra *Educação Física: ensino e mudanças* (1991) e *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (1994), a cultura do movimento é compreendida como uma forma de comunicação com o mundo, no qual busca-se desenvolver a capacidade crítica, questionadora e autônoma dos estudantes por intermédio de novas culturas (KUNZ, 2001). O ensino crítico emancipatório, segundo Kunz (2004, p. 121) “[...] deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de “conhecimentos” colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem.” A proposta instiga os alunos a questionamentos e reflexões críticas quanto aos ideais impostos pela sociedade, indo além da abordagem apenas prática dos conteúdos esportivos. Destacam-se ainda, três críticas apontadas por Kunz (2001) por meio da proposta Crítico Emancipatória. A primeira é que há o favorecimento de apenas uma minoria talentosa na Educação Física; a segunda é que não se considera as experiências externas dos estudantes, nem seus interesses e necessidades; e a terceira crítica é em relação à prática limitada de atividades esportivas na Educação Física Escolar.

A proposta Crítico Superadora foi publicada em 1992 no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de autoria do Coletivo de Autores composto pelos professores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Esta proposta baseia-se na justiça social e reflexão crítica dos conteúdos, além de valorizar a contextualização da cultura corporal por meio de um resgate histórico. A tematização da cultura corporal expressa um sentido/significado associado ao objetivo do homem e da sociedade. Nesta perspectiva, o professor tem o papel de orientar e fomentar a problematização e a reflexão de temas sociais por meio da cultura corporal; e o estudante de interpretar, refletir, compreender e explicar a prática de forma crítica (SOARES et al., 1992). O Coletivo de Autores (1992) ainda reforça a ideia de que a Educação Física deve se articular com os demais componentes curriculares, além de considerar a escola um ambiente de criatividade e ludicidade, e não um berço de formação de talentos esportivos.

A habilidade motora é um dos conceitos mais importantes da proposta Desenvolvimentista apresentada pelos professores Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias Proença na obra *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988), a qual deve ser desenvolvida por meio de experiências de movimento suprindo as necessidades dos estudantes e permitindo a resolução de problemas motores (BRACHT, 1999; DARIDO, 2005). Tani et al. (1988) apresentam uma sequência do desenvolvimento motor relacionado à idade cronológica e às fases escolares visando auxiliar o professor no planejamento dos objetivos e estratégias de sua intervenção, onde as práticas elaboradas necessitam seguir um grau de complexidade de acordo com o desenvolvimento maturacional e as necessidades do educando. De acordo com Tani (2008, p. 317), a proposta “tem a preocupação de possibilitar aos escolares o desenvolvimento ótimo de suas potencialidades, particularmente as motoras, respeitando-se suas características peculiares de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.”

A proposta da Educação Física Plural apresentada por Jocimar Daolio na obra *Da Cultura do Corpo* (1995) considera a individualidade dos alunos e preconiza que as diferenças sejam percebidas e respeitadas. Não há certo ou errado, deve-se valorizar as expressões, os movimentos e as diferenças construídas pela história do corpo. As aulas devem adaptar-se e atingir a todos os alunos “sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos” (DAOLIO, 1996, p.41). Além da inclusão de todos os alunos, o autor destaca que a Educação Física deve compreender todas as formas da chamada cultura corporal, promovendo aos alunos a possibilidade de experienciar uma gama de possibilidades motoras, as quais não terão como objetivo a aptidão física e nem o rendimento esportivo, mas a compreensão de seus significados e a possibilidade de suas reconstruções pelos próprios alunos.

A adoção de um estilo de vida saudável, tendo como eixo principal temáticas relacionadas à saúde, é defendida na proposta Saúde Renovada, idealizada por Markus Vinicius Nahas na obra *Fundamentos da Aptidão Física relacionada à Saúde* (1989) e por Dartagnan Pinto Guedes na obra *Educação para Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar* (1999). A preocupação é que os comportamentos, as habilidades, as atitudes e os conceitos aprendidos na Educação Física Escolar sejam compreendidos e experienciados pelos estudantes, para que na vida adulta permaneçam com esses aprendizados adotando um estilo de vida ativo. Dessa forma, a Educação Física passa a se preocupar como um meio de promoção à saúde, fomentando a conscientização dos alunos com relação aos hábitos saudáveis.

A proposta pedagógica Sistêmica, elaborada por Mauro Betti na obra *Educação Física e Sociedade* (1991), valoriza a diversidade de atividades no esporte, nas expressões e nas rítmicas, além de valorizar os princípios de não exclusão, esta última presente na proposta da Educação Física Plural. Tem como objetivo integrar e introduzir o estudante nos mais diversos conteúdos e ainda conduzi-los à compreensão dos motivos da prática, superando o movimento pelo movimento. Nesta proposta, Betti (1991) ressalta que o professor deve ser um agente ativo e autônomo no processo pedagógico, visando por meio de sua intervenção contribuir com a formação de alunos críticos, criativos e conscientes de seu papel como cidadão.

No Quadro 2 são apresentadas as principais características das propostas pedagógicas no cenário da Educação Física Escolar, contemplando seus autores, obras e ano, objeto, a finalidade e os conteúdos na dimensão procedimental (relacionados ao que fazer), atitudinal (relacionados ao como agir) e conceitual (relacionados ao que saber) de cada uma das propostas. A síntese de cada proposta permite identificar o predomínio de determinado conteúdo, bem como a variedade de conteúdos contemplados, podendo ser desde movimentos fundamentais como caminhar e correr até a ginástica, os esportes e os jogos.

Quadro 2 - Propostas pedagógicas na Educação Física Escolar.

PROPOSTAS	AUTORES	OBRAS E ANO	OBJETO	FINALIDADE	DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	DIMENSÃO ATITUDINAL	DIMENSÃO CONCEITUAL
Construtivista	João Batista Freire	Educação de Corpo Inteiro (1991)	Movimento Humano	Construção do conhecimento.	Brincadeiras populares, jogos simbólicos e de regras.	Prazer e divertimento.	-
Psicomotora	Airton Negrine	Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Perspectivas Pedagógicas (1998)	Movimento Humano	Aprendizagem através do movimento.	Lateralidade, consciência corporal, coordenação motora.	-	-
Humanista	Vitor Marinho de Oliveira	Educação Física Humanista (1985)	Movimento Humano	Promoção do crescimento pessoal.	Jogo, esporte, dança, ginástica.	Consciência social, crítica; participação ativa, identidade, valor	-
Aulas Abertas	Reiner Hildebrandt e Ralf Laging	Concepções Abertas no Ensino da Educação Física (1986)	Cultura Corporal do Movimento	Construção coletiva.	Conhecer as diversas possibilidades de movimento e sua contextualização.	Responsabilidade.	-
Crítico Emancipatória	Elenor Kunz	Educação Física: Ensino e Mudanças (1991); Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994)	Cultura do Movimento	Emancipação crítica pedagógica.	Esportes.	Problematização dos ideais impostos pela sociedade.	Origem e contexto da cultura.
Crítico Superadora	Coletivo de Autores	Metodologia do Ensino da Educação Física (1992)	Cultura Corporal	Transformação social.	Jogo, esporte, dança, ginástica, capoeira.	Problematização de questões sociais.	Origem e contexto da cultura corporal.
Desenvolvimentista	Go Tani, Edison Manoel, Eduardo Kokubun e José Proença	Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista (1988)	Movimento humano	Adaptação, evolução e sistematização.	Habilidades locomotoras básicas, jogo, esporte, dança.	-	-
Educação Física Plural	Jocimar Daolio	Educação Física Escolar Uma Abordagem Cultural (1994); Da Cultura do Corpo (1995)	Cultura Corporal do Movimento	Historicidade da cultura corporal.	Ginástica, lutas, danças, jogos, esportes.	-	Origem e contexto da cultura corporal.
Saúde Renovada	Markus Nahas e Dartagnan Pinto Guedes	Fundamentos da Aptidão Física Relacionada à Saúde (1989); Educação para Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar (1999)	Aptidão Física e Desportiva	Adoção de estilo de vida saudável com continuidade na vida adulta.	Programas de atividades físicas: escolares, comunitárias; exercício; ginástica.	Indivíduo ativo.	Informações sobre nutrição, capacidades físicas e etc.
Sistêmica	Mauro Betti	Educação Física e Sociedade (1991)	Cultura Corporal do Movimento	Apreciação do corpo em movimento.	Jogo, esporte, dança ginástica.	Experiência afetiva.	Conhecimento cognitivo.

Fonte: Adaptado de Darido (2005) e Azevedo; Shigunov (2001;2012).

Cada proposta apresentada tem como objetivo estruturar os conhecimentos específicos da Educação Física, portanto, apresentam um objeto, diferentes finalidades, bem como a operacionalização de conteúdos. Contudo, ressalta-se que uma proposta não é melhor que a outra, pois cada uma contempla aspectos importantes para o desenvolvimento das aulas de Educação Física Escolar (BRACHT, 1999; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001;2012; DARIDO, 2005). Ademais, buscaram superar um cenário compreendido por tendências na Educação Física Escolar que possuíam caráter limitador e excludente.

Com relação ao objeto da Educação Física, descrito em cada uma das propostas apresentadas, percebe-se a diversidade e, ao mesmo tempo, a confluência de terminologias adotadas, dos quais, tem-se: o movimento humano que preconiza padrões dos gestos motores, na qual as construções histórica e cultural dos indivíduos não são consideradas; a cultura de movimento ou cultura corporal de movimento que valoriza a Educação Física como uma área do conhecimento construída historicamente; e a aptidão física que não considera as influências sócio históricas dos conhecimentos da Educação Física e baseiam-se nas ciências da vida (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2012).

A síntese das propostas em relação aos conteúdos revela a ênfase da dimensão procedimental, ao saber fazer. Em determinadas propostas, como as Críticas, a Sistêmica e a Saúde Renovada, observa-se a presença de conteúdos nas outras dimensões, porém não estão explícitas e podem estar expostas no currículo oculto, sendo este, segundo Zabala (1998), ensinamentos que estão presentes na escola, mas não aparecem de forma clara nos planejamentos. O motivo da ausência explícita de conteúdos nas dimensões atitudinais e conceituais pode estar associado ao fato destas só aparecerem pela primeira vez no documento dos PCNs em 1997 e 1998 (DARIDO, 2005).

Além das propostas pedagógicas expressadas, a Educação Física possui ainda os documentos norteadores na área da Educação. Dentre estes destacam-se: os PCNs, a BNCC, a PCSC, o Currículo Base do Território Catarinense, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José/SC – contexto de investigação deste estudo - e ainda o Currículo Josefense (recém elaborado). O Quadro 3 apresenta as principais características desses documentos relacionadas ao componente curricular da Educação Física.

Quadro 3 - Documentos norteadores da Educação Física Escolar.

DOCUMENTOS	OBJETO	FINALIDADE	DIMENSÃO PROCEDIMENTAL	DIMENSÃO ATITUDINAL	DIMENSÃO CONCEITUAL
NACIONAIS					
Parâmetros Curriculares Nacionais (1997;1998)	Cultura Corporal de Movimento	Cidadania; integração à cultura corporal.	Brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, lutas, atividades rítmicas expressivas, conhecimento sobre o próprio corpo.	Participação, cooperação, diálogo, respeito mútuo às diferenças, valorização da cultura corporal.	Capacidades físicas; postura; aspectos histórico sociais; regras.
Base Nacional Comum Curricular (2018)	Cultura Corporal de Movimento	Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão.	Brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças, práticas corporais de aventura.	Construção de valores, respeito às diferenças e combate aos preconceitos de qualquer natureza.	Análise de conceitos sobre características, funcionamento e efeito das atividades; compreensão da inserção de conteúdos no contexto sociocultural.
ESTADUAIS - SANTA CATARINA					
Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014)	Cultura Corporal de Movimento	Promover a apropriação crítica das práticas constitutivas da cultura corporal de movimento da forma mais ampla possível.	Brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças.	Participação, cooperação, integração, solidariedade, igualdade, inclusão, alteridade, reconhecimento e respeito às diferenças.	Produção histórica do conhecimento; regras; desenvolvimento dos aspectos político e educativo, contextualizando-os no presente.
Currículo Base do Território Catarinense (2019)	Movimento Humano	Possibilitar o conhecimento amplo sobre a diversidade das capacidades expressivas.	Brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.	Respeito às diferenças, identificar situações de injustiça e preconceito nas práticas e discutir alternativas para superá-las.	Discussões sobre o contexto atual e a importância cultural das práticas; regras; explanação de conceitos, características e origem das práticas.
MUNICIPAIS - SÃO JOSÉ/SC					
Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José/SC (2000)	Cultura do corpo/movimento	Desenvolver competências: físico-motora, percepto cognitiva, e socioemocional.	Jogos, atividades pré-esportivas, atividades rítmicas, atividades de postura, locomoção, autocontrole; esporte, ginástica, dança, luta.	Interação e compartilhamento.	Reflexão, análise e síntese dos elementos de seu entorno e alcance do nível do pensamento conceitual.
Currículo Josefense (2020)	Cultura Corporal de Movimento	Garantir aos alunos o desenvolvimento pleno durante o percurso formativo do ensino fundamental, além da promoção de um estilo de vida ativo.	Brincadeiras e jogos, esporte, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura, saúde.	Respeito às diferenças, identificar injustiças e preconceitos nas práticas, discutir alternativas para superá-las; desenvolvimento do senso crítico e autonomia.	Discussões sobre o contexto atual e a importância cultural das práticas; explanação de conceitos, características e origem das práticas; regras.

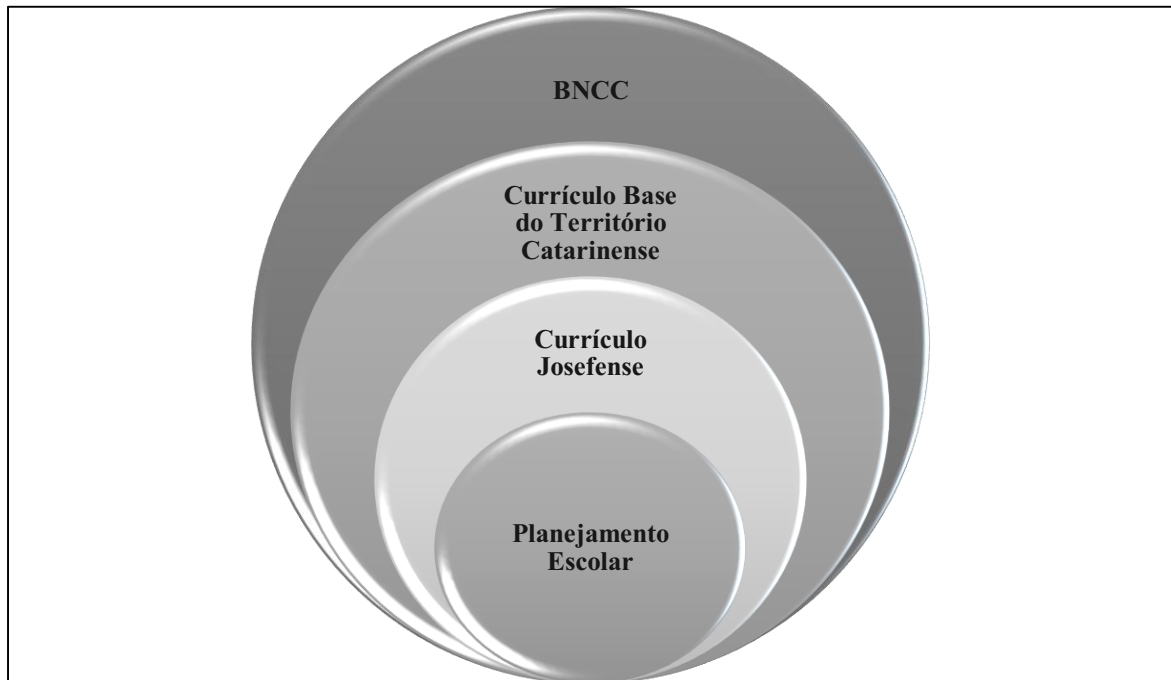
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O quadro síntese dos documentos norteadores em relação à área específica da Educação Física Escolar revela a presença de diversos conteúdos abordados em suas três dimensões. Além do saber fazer, os documentos indicam que o professor necessita aprofundar os conhecimentos sobre o sentido da implementação de tais conteúdos, a construção histórica e o contexto atual destes conteúdos, bem como as atitudes almejadas dos estudantes durante a prática das manifestações da cultura corporal de movimento (BENTO, 1998; DARIDO et al., 2001; DARIDO, 2005; AZEVEDO; SHIGUNOV; 2012).

O primeiro documento a apresentar as três dimensões dos conteúdos de forma explícita foi o dos PCNs, marcado também pela diversidade de conteúdos e temas transversais (DARIDO et al., 2001). Deste último, destaca-se a Pluralidade Cultural, a qual fomenta a valorização e respeito às diferentes culturas do Brasil por meio de vivências com os esportes, as lutas e as danças. Entretanto, a pluralidade não parece ter alcançado a realidade educacional na área, devido especialmente a atuação da mídia que influencia na aprendizagem de determinadas modalidades, como o futebol, o futsal e o voleibol (COSTA; NASCIMENTO, 2006).

Dentre os documentos norteadores da Educação apresentados no Quadro 3, destacam-se aqueles que fundamentam atualmente o planejamento escolar na Rede Municipal de Ensino de São José/SC, contexto da realização deste estudo. Assim, o planejamento escolar está estruturado a partir do Currículo Josefense (2020), o qual está alicerçado no Currículo Base do Território Catarinense, que fundamenta-se na BNCC, como ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Documentos que alicerçam o planejamento escolar da Rede Municipal de Ensino de São José.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A BNCC considera os conteúdos em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Em cada unidade temática abordam-se diversas modalidades que podem ser realizadas nas aulas de Educação Física Escolar, corroborando com o que está redigido em seu texto inicial (2018, p. 213) “É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural”. Além disso, a BNCC indica a necessidade da implementação de temas contemporâneos, os quais já foram recomendados desde os PCNs (1998), como ética, pluralidade cultural, meio ambiente e orientação sexual nos níveis de ensino. De fato, a BNCC ampliou as possibilidades de temas, abrangendo educação financeira, direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, entre outros.

Com relação à unidade temática dos esportes têm-se as categorias: **marca** - caracterizada pelos esportes que registram resultados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, atletismo, levantamento de peso); **precisão** - representada pelas modalidades que têm como objetivo arremessar ou lançar algo visando um alvo (o *curling*, o golfe, o tiro com arco); **técnico - combinatório** - modalidades que valorizam a qualidade do movimento

(ginástica artística e rítmica, o nado sincronizado, a patinação artística); **rede/quadra dividida ou parede de rebote** - modalidades nas quais se lança, arremessa, ou rebate um objeto para a quadra adversária de modo que este não consiga devolver de forma facilitada (voleibol, tênis de campo, badminton), enquanto que os esportes de parede incluem outros (raquetebol, squash); **campo e taco** - contempla as modalidades nas quais o objetivo é rebater a bola do adversário o mais longe possível para percorrer a maior distância possível antes que o adversário consiga o controle da bola (beisebol, críquete, *softbol*); **invasão territorial** - esportes que apresentam como objetivo levar ou introduzir a bola no alvo do adversário (basquetebol, *frisbee*, futebol, futebol americano); **combate** - caracterizado pelas modalidades que envolvem estratégias de equilíbrio, imobilização ou contusão do oponente (judô, boxe, *taekwondo*).

A unidade temática das ginásticas compreende a **ginástica geral** - compreendida por exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas e outros; as **ginásticas de condicionamento físico** - caracterizadas por movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas; e as **ginásticas de conscientização corporal** - contempladas por movimentos suaves e lentos relacionados à postura ou à conscientização de exercícios respiratórios. Com relação à unidade temática das brincadeiras e jogos, compreende-se: as **brincadeiras e jogos da cultura popular** presentes no **contexto comunitário e regional**; brincadeiras e jogos populares do **Brasil e do mundo**; brincadeiras e jogos de **matriz indígena e africana**.

Na unidade temática das Lutas propõe-se abordar: **lutas do contexto comunitário e regional**; lutas de **matriz indígena e africana**; lutas do **Brasil** - capoeira, *huka-huka*, luta marajoara; e lutas do **Mundo** - judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* e outros. A unidade temática das práticas corporais de aventura é organizada em duas categorias: **práticas de aventura na natureza** – como a corrida orientada, a corrida de aventura, as corridas de *mountain bike*, o rapel, a tirolesa, o arvorismo; e **práticas de aventura urbanas** - como o *parkour*, o *skate*, os patins, a *bike* e outros. Na organização das danças, há possibilidade de serem realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, caracterizadas na BNCC como: **danças do contexto comunitário e regional**; danças do **Brasil e do mundo**; danças de **matriz indígena e africana**; danças de **salão**; e danças **urbanas**. Apesar das atividades aquáticas não estarem presentes nas unidades temáticas, o documento da BNCC ressalta a necessidade dos estudantes terem a oportunidade de experimentar atividades no meio líquido “[...] que permitem aprender, entre outros movimentos básicos, o controle da respiração, a flutuação em equilíbrio, a imersão e os deslocamentos na água” (2018, p. 219).

Diante da diversidade de unidades temáticas e das respectivas possibilidades de implementação, a BNCC indica que os conteúdos podem ser abordados em qualquer etapa de ensino. Além disso, amplia para oito dimensões dos conhecimentos presentes nas habilidades: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e, protagonismo comunitário.

A dimensão **experimentação** refere-se ao envolvimento com a prática, a vivência das manifestações da cultura corporal de movimento. **Uso e apropriação** está relacionada à prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas. A dimensão **fruição** implica a apreciação estética das experiências geradas pelas vivências corporais. A **reflexão sobre a ação** refere-se à observação e à análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. A dimensão **construção de valores** contempla a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A **análise** está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das manifestações da cultura corporal de movimento. A dimensão **compreensão** refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Por fim, a dimensão **protagonismo comunitário** tange às atitudes/ações e conhecimentos favoráveis à convivência social. Ressalta-se que por mais que a BNCC denomine oito dimensões com diferentes termos, entende-se que elas compreendem princípios das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (RUFINO; DE SOUZA NETO, 2016). Assim, pressupõe-se que as oito dimensões da BNCC aproximam-se das três dimensões (conceitual, procedimental, atitudinal), nas quais a experimentação, uso e apropriação e fruição estariam mais relacionadas à dimensão procedimental; enquanto a reflexão sobre a ação, construção de valores e protagonismo comunitário estariam mais relacionadas à dimensão atitudinal e, por sua vez, a análise e compreensão estariam mais interligadas à dimensão conceitual. Entretanto, salienta-se a necessidade de serem implementadas de forma integrada.

Com a organização das seis unidades temáticas e as oito dimensões do conhecimento, a BNCC estabelece dez competências específicas do componente curricular da Educação Física para o Ensino Fundamental, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Competências específicas de Educação Física para o ensino fundamental.

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

Dentre as competências é possível verificar a relação com as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais dos conteúdos. Salienta-se, no tópico dez das competências, a oportunidade de experimentar e criar diferentes conteúdos, ou seja, implementar conteúdos para além dos tradicionais esportivos na Educação Física Escolar.

O Currículo Base do Território Catarinense também considera as mesmas dez competências presentes na BNCC. Ressalta que o papel da Educação Física no âmbito escolar é de possibilitar aos estudantes o conhecimento amplo sobre a diversidade das capacidades expressivas, além de articular-se com os outros componentes curriculares a partir das suas especificidades.

Com suporte na BNCC e no Currículo Base do Território Catarinense foi construído o Currículo Josefense (2020), por professores que participaram de formações realizadas no ano de 2019. Este Currículo prioriza a participação democrática dos estudantes nas decisões das atividades, além de valorizar a experiência e os conhecimentos dos estudantes. Nos Direitos Humanos, encontra-se seu alicerce valorizando o respeito à diversidade e a inclusão de todos. O Currículo Josefense também considera as dez competências para a Educação Física no Ensino Fundamental presentes na BNCC e no Currículo Base do Território Catarinense. Com relação aos conteúdos, contempla as brincadeiras e jogos, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e práticas corporais de aventura, porém, acrescenta mais um conteúdo, sendo este a saúde na escola. O currículo também ressalta a implementação dos temas contemporâneos apontados na BNCC e as oito dimensões dos conhecimentos presentes nas habilidades.

Nos esportes adota as categorias definidas pela BNCC, exceto a categoria esportes de combate e técnico-combinatórios, realocados para as lutas e ginásticas respectivamente. Nas ginásticas adota as seguintes classificações: competição; demonstração; condicionamento físico e conscientização corporal – estas últimas presentes na BNCC. Para a organização da dança utiliza as classificações: criativa/educativa; de salão; de cultura popular/folclórica; urbana; clássica; moderna; e contemporânea. Nas lutas adotou as classificações: de curta distância; de média distância; e de longa distância. Para as práticas de aventura, relacionou-se ao ambiente de prática, da mesma maneira como na BNCC: práticas de aventura urbanas e práticas de aventura na natureza. Com relação a saúde, não classifica em categorias, mas determina as temáticas a serem abordadas, a saber: dimensões relativas aos conceitos de atividade física e saúde, hábitos saudáveis, estilo de vida ativo, qualidade de vida, fundamentos da nutrição, hábitos alimentares, postura corporal, planejamento pessoal, doenças e distúrbios relativos ao sedentarismo, medidas e avaliações corporais, lazer ativo, entre outras especificidades relativas aos contextos das comunidades escolares locais.

2.2 PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física Escolar necessita possibilitar a inserção e a intervenção do estudante na esfera da cultura corporal de movimento (BARROSO et al., 2011), bem como o conhecimento e apreciação dos conteúdos quanto às suas características, origens, construção histórica e cultural, além de abordá-los em todas as suas dimensões de forma integrada (DARIDO, 2005; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Para tal percurso, torna-se necessário o ato de planejar, criar e organizar de forma intencional cada etapa do processo visando atender as

demandas do âmbito escolar (BOSSLE, 2002; VASCONCELLOS, 2002), além de adquirir clareza dos resultados que se quer alcançar (LAFOURCADE, 1980; BENTO, 1998).

Dessa maneira, o planejamento “[...] é uma ferramenta para compreender o futuro desejado, para avaliar a realidade existente em função dele, a fim de ver as distâncias da realidade em relação a este futuro e as possibilidades de alcançá-lo ou dele se aproximar [...] (GANDIN, 2002, p. 14). Além disso:

[...] é a organização do conhecimento e das ações no tempo; exige o estabelecimento de prioridades; precisa ser flexível – ter abertura para a redefinição das ações, levando em conta os interesses e experiências das alunas e alunos; deve ser elaborado considerando o que vai ser ensinado, para quem vai ser ensinado, porque e para que vai ser ensinado e como vai ser ensinado; precisa ser pensado na articulação entre os seus elementos constitutivos: os conhecimentos, os objetivos, os procedimentos didático-metodológicos e a avaliação do trabalho desenvolvido em relação aos alunos, à atuação do professor, à instituição e ao próprio planejamento. O planejamento pedagógico precisa ser algo vivo e dinâmico; não pode caracterizar-se como mero instrumento burocrático! (AYOUB, 2005, p. 146).

Zabala (1998) e Vasconcellos (2002) também indicam que o planejamento representa a orientação do ensino, que tem como objetivo transformar e dar significado à prática, sendo um modo de criação e organização do trabalho. De forma semelhante, Bossle (2002, p. 31) aponta que o planejamento “é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe”. Para tanto, compreende conhecimentos do contexto da intervenção (LAFOURCADE, 1980; LUCKESI, 1993; VASCONCELLOS, 2002), o estabelecimento de metas (LUCKESI, 1993) e a construção de um percurso baseado nas perguntas: O quê? Para quem? Como? Quando? Para quem ensinar? (BRASIL, 1998; BOSSLE, 2002). Assim, espera-se dos professores o domínio de conhecimentos sobre a natureza da aprendizagem. Para ensinar é preciso estudar, organizar, planejar, preparar e ainda avaliar sistematicamente o processo para identificar o caminho que se está seguindo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Por conseguinte, este percurso remete-se a compreender os conhecimentos que contemplam a área da Educação Física, o tempo necessário para apropriação de tal saber e os procedimentos e estratégias que serão utilizadas para o ensino (SOARES et al., 1992). Destes aspectos, enfatiza-se os conhecimentos pertencentes a área da Educação Física Escolar que carecem ser contemplados, tais como os esportes, jogos, brincadeiras, ginásticas, lutas, danças, práticas corporais de aventura e outros (BRASIL, 2018, SÃO JOSÉ, 2020). Com relação ao planejamento na Educação Física Escolar, a agenda científica ainda é incipiente nesta temática, sugerindo a sua pouca importância neste contexto (LOPES et al., 2016). Nesta perspectiva,

destacam-se alguns estudos na área (Quadro 4) que apresentam algumas evidências relacionadas ao planejamento.

Quadro 4 - Estudos com evidências sobre planejamento na Educação Física Escolar.

AUTORES	OBJETIVO	EVIDÊNCIAS SOBRE O PLANEJAMENTO
Farias (2000)	Analisar o perfil da prática pedagógica de acordo com os ciclos que caracterizam o percurso profissional dos professores de Educação Física do município de Florianópolis - SC	Os professores no ciclo de entrada revelaram que o planejamento é organizado de forma irregular, sem seqüência e organização devido às trocas de ambiente pelo cargo de ACT. A baixa importância atribuída ao planejamento foi identificada por alguns professores do ciclo de estabilização.
Bossle (2003)	Compreender o planejamento dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.	Os professores citaram como dificuldades a falta de tempo para planejar e a falta de orientações sobre o planejamento. Este expressa-se de forma burocrática no início do ano e a cada trimestre. Segundo os professores, planejamentos coletivos são difíceis de serem realizados.
Cunha e Nascimento (2012)	Analisar a intervenção pedagógica de ensino de três professoras da rede estadual de ensino, refletindo sobre as abordagens pedagógicas e o contexto escolar	As professoras participantes demonstraram desinteresse tanto para a realização do planejamento quanto para a sua utilização, o que refletiu na desorganização em diversos aspectos inerentes da prática pedagógica.
Bahia (2016)	Analisar a contribuição das ações de formação continuada em exercício para a carreira e a prática pedagógica dos professores de Educação Física, que atuam na Educação Básica no estado da Bahia.	Para a realização do planejamento os professores investigados recorrem aos livros, aos artigos, às Diretrizes Curriculares, ao Projeto Político Pedagógico e às pesquisas na internet específicas da área. Entretanto, utilizam em menor frequência os saberes da formação inicial e da formação continuada.
Lopes et al. (2016)	Analisar a prática do planejamento educacional na Educação Física em escolas públicas municipais de Juazeiro e Petrolina.	Os professores realizam o planejamento escolar utilizando a internet como principal meio de pesquisa. A maioria relatou que a formação inicial contribuiu para a organização do planejamento e que a estrutura física e os materiais da escola influenciam na sua construção. O seu formato ainda não se encontra de uma maneira que possibilite pensar coletivamente a disciplina e suas práticas. Geralmente a prática do planejamento está ligada apenas ao cumprimento de uma tarefa designada pela instituição escolar.
Cely e Henrique (2017)	Analisar o planejamento de professores iniciantes de Educação Física, identificando as dificuldades previstas no desenvolvimento do ensino, bem como as estratégias alternativas para solução desses problemas.	As preocupações prévias no planejamento dos professores iniciantes se concentraram no controle do comportamento social dos alunos, na possibilidade de baixa adesão às atividades planejadas e nas condições estruturais do ambiente de ensino. O planejamento do professor iniciante apresentou relação com as características do estágio na carreira, mas não houve estratégias de ensino significativas e coerentes com as decisões de planejamento.
Nunes et al. (2017)	Investigar como a temática planejamento de ensino vem sendo tratada na produção científica da área de Conhecimento da Educação Física.	Os estudos relataram reflexões e problematizações que destacam a necessidade de planejar coletivamente, a coerência entre o que se planeja e a visão de sociedade e de aluno que se deseja, e a possibilidade que o ato de planejar oferece no sentido de valorizar a Educação Física como componente curricular.

Fonte: Dados das pesquisas (2021).

Por meio das evidências reveladas nos estudos, percebe-se que o ciclo da carreira de desenvolvimento profissional em que se encontra o professor pode revelar distintas percepções

sobre o planejamento. Sobre os ciclos, são eles: de entrada - caracterizada como sobrevivência e descoberta, o “choque do real” e a preocupação consigo próprio (1 a 4 anos de atuação docente); de consolidação - identificada pela transposição de conhecimentos, momento em que ações e atitudes são consolidadas (5 a 9 anos de atuação docente); de afirmação e diversificação - compreendida pela confirmação das ações dos professores e pela experimentação em novas experiências, como os cargos administrativos (10 a 19 anos de atuação docente); de renovação - caracterizada pelo aceitar-se como é sem se preocupar como os outros lhe querem, as pessoas não têm mais nada a provar para si e para os outros, são professores críticos e renovadores (20 a 27 anos de atuação docente) e, por fim, de maturidade - representada pela predominância do conhecimento tácito e pelo recuo da atuação profissional (28 a 38 anos de atuação docente) (FARIAS, 2010). Outras evidências revelaram que para a construção do planejamento os professores utilizam diferentes meios de auxílio, porém destacou-se a internet como fonte preponderante; a estrutura da escola e os materiais influenciam na sua elaboração; como dificuldade os professores participantes dos estudos referiram-se à construção coletiva do planejamento, que pouco ou quase nunca ocorre no espaço escolar e, em alguns contextos, o planejamento é percebido apenas como uma tarefa burocrática.

Para Sacristán (1995) o planejamento necessita ser bem estruturado e apresentar sentido e significado para os estudantes, porque não se pode aprender qualquer coisa em qualquer momento. Quando não se planeja de forma inteligente e não se tem claro o que se deseja ensinar, o processo resulta em práticas superficiais, em um ensino deficiente no qual mal pode se definir os resultados que se esperam (LAFOURCADE, 1980). Zabala (1998, p. 94) reforça que deve-se ter um planejamento como:

[...] previsão das intenções e como plano de intervenção, entendido como um marco flexível para a orientação do ensino, que permita introduzir modificações e adaptações, tanto no planejamento mais a longo prazo como na aplicação pontual, segundo o conhecimento que se vá adquirindo através das manifestações e produções dos alunos, seu acompanhamento constante e a avaliação continuada de seu progresso.

Diante disto, entende-se que o professor necessita estar sensível às alterações necessárias ao planejamento de acordo com o contexto educativo, sendo que este, segundo os PCNs (1997), representa um contexto complexo devido aos inúmeros fatores afetivos, cognitivos, físicos que o compreendem, que por sua vez, mesmo com a presença do planejamento, acabam interferindo na realização daquilo que se tinha imaginado.

Um aspecto primordial é realizar análise da situação em cada turma, considerando os seguintes aspectos: a estrutura social da turma, os valores, interesses, necessidades,

comportamentos, responsabilidades e o estado de desenvolvimento dos estudantes (BENTO, 1998). Consequentemente, o planejamento necessita ser flexível para atender as diferentes demandas do contexto. Portanto, torna-se necessário a contribuição dos estudantes na elaboração deste processo desde o início, bem como o estabelecimento de metas que estejam ao alcance dos estudantes. Salienta-se ainda a presença de atividades e situações que favoreçam diferentes formas de se relacionar, como espaços de debates, excursões e visitas fomentando um caráter de diversificação no planejamento (ZABALA, 1998).

2.3 DIVERSIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Considerando a gama de manifestações da cultura corporal de movimento, presentes em vários documentos norteadores, alguns estudos de revisão (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; SILVA; SAMPAIO, 2012; MATOS et al., 2013; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018; DE OLIVEIRA FREIRE; BARRETO; WIGGERS, 2020) foram realizados visando publicações de artigos em periódicos nacionais, os quais apontam algumas evidências relacionadas aos conteúdos que são tematizados nesses estudos. Assim, apresenta-se no Quadro 5 uma síntese destas revisões, auxiliando na compreensão do cenário nacional da Educação Física Escolar se há ou não uma diversificação de conteúdos nos periódicos nacionais ou a predominância de uma monocultura.

Quadro 5 - Estudos de revisão com evidências relacionadas aos conteúdos.

AUTORES E ANO	OBJETIVO	PERÍODO E QUANTIDADE DE ARTIGOS	RESULTADOS/CONCLUSÃO
Betti, Ferraz e Dantas (2011)	Caracterizar e problematizar a Educação Física Escolar como prática profissional e subárea de pesquisa no campo mais amplo da Educação Física e das investigações educacionais.	Revisão que compreendeu 289 artigos publicados no período de 2004 a 2008.	A produção bibliográfica distribui-se por todas as práticas, porém muito concentradas (67%) no binômio “Jogo-Esporte”. Tal concentração reflete a tradição das práticas pedagógicas da Educação Física Escolar em nosso país
Silva e Sampaio (2012)	Analisar os conteúdos que são implementados nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental em artigos publicados em periódicos nacionais.	Revisão que compreendeu 24 artigos publicados no período de janeiro de 1997 a junho de 2010.	Verificou-se que nas séries iniciais os esportes apareceram como conteúdo principal, condição evidenciada com mais ênfase nas séries finais, onde houve unanimidade para os esportes como conteúdo.
Matos et al. (2013)	Analisar as produções acadêmicas que tratam sobre os conteúdos de ensino da Educação Física Escolar.	Revisão que compreendeu 146 artigos no período de 1981 a 2010.	Os esportes predominaram como temáticas abordadas nos trabalhos analisados.
De Araújo, Rocha e Bossle (2017)	Analisar a produção acadêmica sobre o tema conteúdos de ensino da Educação Física Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Revisão que compreendeu 28 artigos postados até novembro de 2015.	Foram identificados nove estudos que tematizavam o esporte, cinco sobre práticas corporais expressivas, três sobre as ginásticas, três sobre as lutas e oito relacionados à sistematização dos conteúdos e propostas inovadoras. Não foram encontrados estudos sobre: jogo motor, práticas corporais na natureza e atividades aquáticas.
Boscatto e Darido (2017)	Analisar a produção acadêmico-científica em periódicos nacionais com o termo “Currículo e Educação Física Escolar”.	Revisão que compreendeu 25 artigos no período entre os anos de 2005 a 2015.	Existem iniciativas que buscam superar o ensino baseado no exercitar-se, porém, existe a hegemonia do esporte perpassando pela formação profissional. Há necessidade de superar o caráter esportivista e procedimental das práticas de ensino.
Tavares, Wittizorecki e Molina Neto (2018)	Compreender o que vem sendo pesquisado, os conceitos que se têm construído e o que se tem publicado acerca da temática da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e o currículo escolar.	Revisão que compreendeu 21 artigos no período de 2003 a 2015.	Na leitura de 159 resumos identificou-se que a maioria apresentava como foco um conteúdo específico como jogos, lutas, dança ou esporte. Outros conteúdos, como lutas e danças, foram alvo de pesquisas no ambiente escolar com o objetivo de proporcionar reflexões acerca da presença ou falta desses conteúdos no currículo das escolas.
De Oliveira Freire, Barreto e Wiggers (2020)	Analisar as articulações entre currículo e prática pedagógica da Educação Física no cotidiano escolar do Ensino Fundamental.	Revisão que compreendeu 13 artigos entre 2008 e 2017.	Há uma hegemonia dos esportes nos estudos, porém observou-se que há uma tentativa de ampliação do entendimento sobre o mesmo enquanto fenômeno cultural.

Fonte: Dados das pesquisas (2020).

Por meio da síntese dos artigos de revisão foi possível identificar que, geralmente, há uma abordagem de conteúdo específico nos estudos encontrados nos periódicos nacionais, porém, também verificou-se que as revisões apontam uma hegemonia dos esportes nos artigos publicados. Conteúdos como práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas não foram encontrados nos estudos de revisão, todavia, foram observados estudos sobre as lutas e as danças proporcionando reflexões sobre a presença ou falta destas nas aulas de Educação Física Escolar.

Um dos artigos de revisão (BOSCATTO; DARIDO, 2017) ressalta a necessidade de superar a predominância de conteúdos na dimensão procedimental. De fato, alguns autores relatam que a dimensão procedimental é a mais predominante na Educação Física Escolar (DARIDO et al., 2001; DARIDO, 2005;2011; BARROSO et al., 2011), embora o esperado fosse um equilíbrio da presença e implementação das três dimensões do conteúdo.

Além disso, corroborando aos achados dos estudos de revisão (SILVA; SAMPAIO, 2012; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017; DE OLIVEIRA FREIRE; BARRETO; WIGGERS, 2020), o cenário da Educação Física Escolar demonstra fortemente a presença de conteúdos esportivos (COSTA; NASCIMENTO, 2006; FRIZZO, 2012; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016, TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018), e até alguns professores chegam associar os esportes como sinônimo de Educação Física (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2016), assim também como os estudantes (SEDORKO; FINCK, 2016). Não seria por menos, pois na categoria dos esportes existem mais de quinhentas modalidades esportivas (DARIDO, 2011). Mesmo com essa enorme quantidade de possibilidades, os conteúdos mais frequentes e ditados tradicionais na Educação Física Escolar são o futebol, o voleibol, o basquetebol e o handebol, denominados de “quarteto fantástico”.

Sabe-se que além dos conteúdos tradicionais esportivos, presentes na escola, têm-se ainda as danças em suas diferentes vertentes (grupo, individual, pares), as lutas tanto do contexto nacional quanto internacional, as ginásticas, as práticas de aventura, atividades aquáticas e outros, representando uma diversidade de conteúdos (DARIDO, 2005; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), que necessitam ser abordados em suas dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais fundamentadas na teoria de Zabala (1998), reforçadas por Darido (2005) na área da Educação Física.

Logo, pode-se destacar, ainda que pouco presentes, estudos relacionados especificamente a um conteúdo não tradicional esportivo no âmbito escolar, como: a dança (JESUS; GASPARI, 2011; ZANOTTO; BARBOSA, 2019; MALDONADO; BOCCHINI, 2014; DE SOUZA; BRASILEIRO, 2019), as lutas (RUFINO; DARIDO, 2009; LOPES; KERR,

2015; RUFINO; DARIDO, 2015; SO; BETTI, 2018; SILVA et al., 2020), o rugby (MELLO; DOS SANTOS PINHEIRO, 2014; CARVALHO et al., 2019), o beisebol (BAIA; BONIFÁCIO; MACHADO, 2016), os esportes de raquetes (GINCIENE; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017; SILVA, 2019), as práticas de aventura (BOCCHINI; MALDONADO, 2014; TAHARA; DARIDO, 2018; TAHARA; DE CARVALHO SOARES; DARIDO, 2019; SENA; LEMOS, 2020), as ginásticas (MALDONADO; BOCCHINI, 2015; VIANA, 2020) e outros.

Ainda neste sentido, estudos descrevendo experiências ou pesquisas envolvendo a diversificação e ampliação do repertório de conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar também são frequentemente encontradas em eventos científicos na área da Educação Física, conforme o achado de Maldonado et al. (2018). Este estudo identificou que a maior parte de trabalhos produzidos e analisados em seis eventos científicos da área correspondem a diversos conteúdos implementados principalmente no ensino fundamental. Assim, os resumos publicados nestes anais, que descrevem práticas relacionadas aos jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas e danças, foram organizados em um quadro (Figura 5) elaborado por Maldonado e colaboradores (2018, p. 84) apontando os conteúdos específicos tematizados.

Figura 5 - Práticas tematizadas nas aulas de Educação Física Escolar.

Manifestações da Cultural Corporal de Movimento	
Jogos e Brincadeiras	Jogos tradicionais; variações de queimadas; variações de amarelinha; variações de brincadeiras com cordas; Brincadeiras com sucata; Brincadeiras de roda; Brinquedo com módulos de madeira; Brincadeiras de faz de conta; Boliche; Pega-vareta; Minecraft; Pipa; Bolinha de gude; Skate de dedo; Bafo; Jogos sobre o conhecimento do corpo; Jogos cooperativos; Jogos indígenas; Jogos e brincadeiras africanas; Jogos de tabuleiro e construção de jogos pelos alunos.
Esportes	Parkour; Skate; Slackline; Montanhismo; Arvorismo; Bicicleta; Patins; Rapel; Escalada; Volcanoboard; Badminton; Tênis; Tênis de mesa; Squash; Paddle; Pelota basca; Curling; Futebol; Handebol; Basquete; Basquete de rua; Vôlei; Futvôlei; Vôlei sentado; Biribol; Vôlei de praia; Punhobol; Tchoukball; Futebol americano; Atletismo; Atletismo para deficientes.
Ginásticas	Rítmica; Artística; Acrobática; De academia; De condicionamento físico; Aeróbica; Hidroginástica; Yoga; Atividades circenses.
Lutas	Capoeira; Boxe; Kickboxing; Kung fu; Taekwondo; Jiu-jitsu; Luta olímpica; MMA; Caratê; Judô; Esgrima; Sumô; Muaythai; Tai chi chuan; Kendô; Jogos de oposição; Jogos de desequilíbrio.
Danças	Samba rock; Samba de roda; Sertanejo; Forró; Funk; Frevo; Maracatu; Sapateado; Cirandas; Cantigas de roda; Danças circulares; Hip hop; Psy; Jongo; Balé; Danças eletrônicas; Danças folclóricas.

Fonte: Maldonado et al. (2018, p. 84).

De acordo com o quadro, pode-se observar que muitos docentes e pesquisadores estão tematizando diversas manifestações da cultura corporal de movimento e relatando essas experiências educativas nos eventos de Educação Física. Assim, Maldonado et al. (2018) concluíram que há esperança de uma nova era na área da Educação Física Escolar, bem como

uma nova tradição para a prática pedagógica. Portanto, espera-se que o cenário da Educação Física Escolar reflita tal diversidade e que haja um equilíbrio na frequência e abordagem dos conteúdos ao longo dos nove anos do ensino fundamental, como ilustrado na Figura 6, a qual exemplifica o cenário atual da Educação Física Escolar brasileira (pirâmide) e o que é esperado, no âmbito escolar, em relação ao equilíbrio e abrangência dos conteúdos (linhas tracejadas).

Figura 6- Perspectivas de ampliação dos conteúdos abordados na Educação Física Escolar.



Fonte: Adaptado de Silva et al. (2020).

A presença diversificada de conteúdos na Educação Física Escolar torna-se essencial objetivando o conhecimento e a experiência de diferentes possibilidades das manifestações da cultura corporal de movimento aos estudantes (BRASIL, 1998; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; DARIDO, 2005; BARROSO et al., 2011; BRASIL, 2018; TAHARA; DARIDO, 2018), bem como tratá-la nas três dimensões do conteúdo visando aprofundamento dos conhecimentos (LOPES et al., 2019). Nesta perspectiva, Maldonado e colaboradores (2018) alertam que a diversificação não deve limitar-se somente aos conteúdos, no contexto escolar é necessário ainda fomentar o conhecimento, a reflexão do significado social, o estabelecimento de relações entre o conteúdo tematizado e a realidade dos estudantes. Assim, faz-se necessário planejar e implementar as aulas para além do saber fazer, reproduzir ou produzir - características da dimensão procedimental do conteúdo. O estudante precisa ser instigado a refletir e autoavaliar suas atitudes, além de conhecer o significado do que faz e para que faz (ZABALA, 1998; DARIDO, 2005), contribuindo para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; BARROSO et al., 2011).

2.3.1 Conteúdos e suas dimensões na Educação Física Escolar no ensino fundamental: um estudo de revisão

Nos estudos de revisão mais recentes, centrados nos conteúdos da Educação Física Escolar, não foram observadas análises aprofundadas sobre as dimensões dos conteúdos (SILVA; SAMPAIO, 2021; MATOS et al., 2013; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017). Além disso, apenas uma das revisões aborda os nove anos do ensino fundamental (SILVA; SAMPAIO, 2012) e as buscas limitaram-se ao ano de 2010 (SILVA; SAMPAIO, 2012; MATOS et al., 2013) e ao ano de 2015 (DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017). Assim, surgiram os seguintes questionamentos: Quais conteúdos estão sendo abordados nos estudos de Educação Física Escolar no ensino fundamental? As dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais estão sendo exploradas?

Haja vista que o ensino fundamental é a etapa de ensino mais longa na formação dos estudantes e a Educação Física deve estar presente na matriz curricular de todos os anos escolares, aponta-se a necessidade de que este período da vida estudantil obtenha o seu devido protagonismo, tanto dentro das escolas quanto nas produções científicas. Diante do exposto, o objetivo do estudo de revisão foi analisar os conteúdos e as dimensões abordadas nas pesquisas sobre a Educação Física no ensino fundamental, publicadas nos principais periódicos brasileiros da área da Educação Física no período de 2010 a 2019.

O estudo de revisão, de cunho quanti-qualitativo e exploratório, foi realizado a partir da utilização dos procedimentos de revisão sistemática para a busca e seleção dos artigos (VAN TULDER et al., 2003), bem como do emprego de indicadores bibliométricos, especificamente o número e a distribuição das publicações por ano (SANCHO, 1990). A busca ocorreu, inicialmente, por meio do acesso aos sites dos principais periódicos brasileiros, indexados em bases de referência internacional que contemplam artigos com abordagem pedagógica e sociocultural da Educação Física. Os periódicos consultados foram: Movimento, Revista da Educação Física/UEM, Motriz, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Pensar a Prática, Motrivivência e Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM). A busca dos artigos foi realizada em cada volume e número dos periódicos selecionados e disponível no período de 2010 a 2019.

Na seleção dos artigos, buscou-se identificar um ou mais termos relacionados ao tema no título ou no resumo ou nas palavras-chave, nomeadamente: ensino fundamental; Educação Física Escolar; Educação Física; conteúdos (geral e específico: jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas, práticas de aventura); dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental,

atitudinal). Os seguintes critérios de inclusão foram adotados: 1) estudos empíricos/artigos originais; 2) estudos realizados no ensino fundamental ou no ensino fundamental concomitante com outras etapas de ensino; 3) estudos relacionados ao ensino da Educação Física 4) estudos disponíveis na íntegra. Como critérios de exclusão adotou-se: 1) artigos de opinião, resenhas críticas, ensaio e revisão sistemática; 2) contexto pesquisado que não considera a Educação Física como componente curricular; 3) estudos que priorizavam a avaliação, as metodologias e estratégias e não os conteúdos; 4) estudos com ênfase nas formações e ações de capacitação dos professores. O termo “conteúdos” foi adotado para nomear as unidades temáticas referidas pela BNCC. A busca inicial resultou em 141 artigos, os quais foram salvos em computador pessoal e organizados em pastas separadas por periódico para facilitar a identificação.

Os procedimentos de busca e seleção dos artigos foram conduzidos de forma independente por três investigadoras da área pedagógica da Educação Física e, em um segundo momento, houve o cruzamento das informações para assegurar a elegibilidade dos dados. Para análise das discrepâncias decorrentes desse processo, uma reunião foi realizada para obter consenso entre as pesquisadoras (GOMES; DE OLIVEIRA CAMINHA, 2014), a qual resultou na exclusão de 43 artigos.

Na segunda etapa, procedeu-se à leitura dos artigos na íntegra e nove estudos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos, o que resultou em um total de 89 artigos para a análise. As informações foram organizadas em uma planilha do Microsoft Excel. Para a extração das informações contidas em cada estudo selecionado foram consideradas as seguintes categorias: ano de publicação, periódico, estado em que foi realizado o estudo, etapa de ensino, tipo de conteúdo investigado (jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças e práticas corporais de aventura) e dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental, atitudinal).

A classificação dos tipos de conteúdos abordados nos estudos foi delineada conforme a BNCC do ensino fundamental (BRASIL, 2018). Além destas classificações, elaboraram-se duas categorias adicionais, a saber: diversos (para os estudos que enfatizaram mais de dois conteúdos) e temas contemporâneos (compreendidos na BNCC como temas interligados à vida cotidiana, como saúde, lazer, consumo e trabalho). Ainda no processo de categorização, dois artigos que tematizavam as atividades circenses, originalmente contempladas no componente curricular de Artes, segundo a BNCC, foram agrupadas aos estudos sobre a ginástica, tendo em vista a similaridade entre os elementos corporais que compõem essas práticas (equilíbrio, acrobacias, saltos,...). Os estudos que abordavam dois conteúdos concomitantemente, como por exemplo esportes e temas contemporâneos ou lutas e esportes, foram categorizados de acordo com cada conteúdo abordado, ou seja, em mais de uma categoria de conteúdo, procedimento

igualmente adotado por Betti, Ferraz e Dantas (2011). Por fim, um estudo que abordava os “esportes de rodas” foi classificado na categoria de práticas corporais de aventura, pois de acordo com a BNCC, o skate, bike e patins, modalidades abordadas neste estudo, referem-se a estas práticas.

Relativamente à categorização das dimensões do conteúdo, nos estudos que não apresentavam os termos de forma explícita, buscou-se identificar princípios (conceitos, história, regras, movimentos, fundamentos, técnicas, táticas, respeito, cooperação, solidariedade e outros) que correspondessem às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, mediante a leitura integral dos textos. Entende-se que as dimensões são integradas e não distintas, contudo, em determinados momentos, uma dimensão pode se sobressair em relação às outras (DARIDO, 2005), o que possibilitou, a partir da leitura minuciosa, categorizar os estudos de acordo com as dimensões mais enfatizadas.

De acordo com os resultados (Tabela 1), com relação a produção dos estudos e seus contextos, foi possível verificar que a Revista Movimento concentra o maior quantitativo de artigos publicados (23,6%), fato possivelmente justificado pela qualidade do periódico, por sua indexação em bases de dados de reconhecimento nacional e internacional, bem como em função de sua periodicidade quadrimestral nos anos de 2009-2018 e a possibilidade de publicação nos quatro idiomas (português, espanhol, inglês e francês), o que favorece a alta demanda de submissões. Na sequência tem-se a Pensar a Prática (18,0%), Motrivivência (14,6%), RBCM (12,3%), RBCE (11,2%), Revista da Educação Física (9,0%), RBEFE (7,9%) e Motriz (3,4%). No período de 2015-2019 foram publicados 54 artigos, o que representa um crescimento de 54,2% em relação ao período anterior (2010-2014), com destaque para os anos de 2015 e 2017.

Tabela 1 - Número de estudos publicados de acordo com o periódico ao longo dos anos.

Revista	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total	%
Motrivivência	-	-	-	1	1	2	1	3	3	2	13	14,6
Motriz	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3,4
Movimento	1	2	1	-	2	2	1	6	4	2	21	23,6
Pensar a Prática	-	-	-	2	5	5	1	1	2	-	16	18,0
RBCE	-	1	2	2	1	-	-	1	2	-	10	11,2
RBEFE	1	-	-	1	1	-	-	1	1	2	7	7,9
RBCM	-	3	1	1	-	3	-	2	-	2	11	12,3
Revista da Educação Física	2	-	1	-	-	2	2	1	-	-	8	9,0
Total	6	7	5	7	10	14	5	15	12	8	89	100

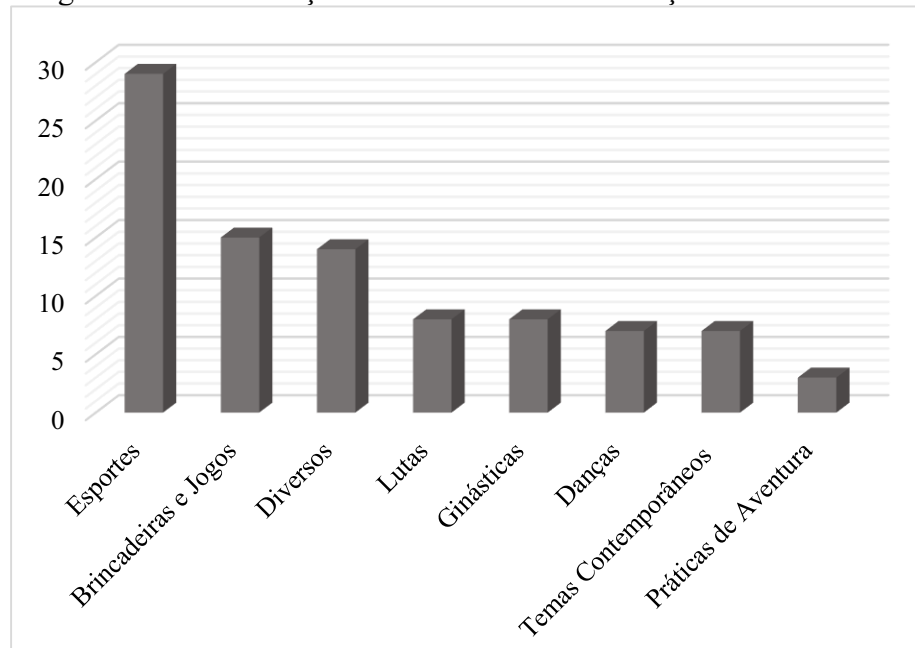
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação às etapas de ensino, verificou-se que 41,6% dos estudos foram realizados nos anos finais do ensino fundamental, seguido de 21,3% nos anos iniciais, 15,7% indicaram o ensino fundamental sem especificar os anos de ensino, 12,4% ocorreram de forma conjunta no ensino fundamental e médio, 5,7% simultaneamente nos anos iniciais e finais, 2,2% na educação infantil e ensino fundamental e apenas 1,1% integrando concomitantemente a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Sobre os estados brasileiros, São Paulo recebe destaque com a maior quantidade de estudos desenvolvidos (30,3%), seguido do Rio Grande do Sul (14,6%) e do Espírito Santo (8,9%). De forma similar, Wiggers et al. (2015) verificaram em um estudo de revisão, ao analisar os mesmos periódicos da presente pesquisa, o igual destaque das regiões sudeste e sul. Circunstância esta apontada na literatura pelo elevado quantitativo de grupos de pesquisas em estudos socioculturais identificados nas respectivas regiões (SCHMITT; BATAGLION; MAZO, 2020), para além da hegemonia da região sudeste em virtude do alto número de instituições de ensino superior cadastradas, representando mais da metade da participação do produto interno bruto do país, e tornando compreensível, de acordo com Oliveira et al. 2015 a concentração dos grupos de pesquisa nas regiões do país com maior índice socioeconômico.

No que se refere à caracterização dos conteúdos abordados (Figura 7) possibilitou verificar a predominância dos conteúdos esportivos, correspondendo 31,8% dos artigos, sendo esta tendência reforçada pela literatura em estudos de revisão (SILVA; SAMPAIO, 2012; MATOS et al., 2013; DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017). Este panorama pode ser justificado pelo foco e escopo na área esportiva de algumas revistas investigadas (RBCE, RBEFE e RBCM), a tradição histórica da Educação Física (DARIDO et al., 2001; DARIDO, 2005) e a existência de inúmeras modalidades esportivas (DARIDO, 2011) que potencializam este cenário.

Figura 7- Caracterização dos conteúdos da Educação Física Escolar.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nos estudos sobre esportes, 48,3% enfatizavam os esportes de invasão, 24,1% a categoria diversos, 17,2% os esportes de rede/parede, 10,3% os esporte de marca, 3,4% os esporte de campo e taco e 3,4% os esportes técnico combinatórios. Nos esportes de invasão, predominaram os estudos sobre basquetebol, handebol, futebol e futsal. O voleibol foi o esporte de rede mais abordado, enquanto o atletismo recebeu destaque nos esportes de marca. Apenas um artigo contemplou os esportes de campo e taco, especificamente as habilidades de rebatidas, e também apenas um artigo abordou o esporte técnico combinatório, nomeadamente a ginástica artística.

De modo geral, os demais conteúdos sugeridos pela BNCC (brincadeiras e jogos, danças, lutas, ginásticas e práticas de aventura) foram identificados nos artigos, assim como estudos abordando temas contemporâneos. Sobre estes conteúdos (danças, lutas, ginásticas, práticas de aventura, temas contemporâneos), as publicações ainda são incipientes, portanto, há necessidade de ampliar as temáticas investigativas de pesquisas e a abordagem dos conteúdos no contexto escolar para outras manifestações da cultura corporal de movimento, haja vista que a dança, as práticas de aventura e as lutas também necessitam de tempos e espaços similares em ambos os cenários. O baixo quantitativo de estudos nestes conteúdos pode sugerir dois cenários: o que é realizado nas escolas reflete diretamente na produção científica e consequente impacto na tríade ensino, pesquisa e extensão nas universidades; ou talvez as evidências científicas ainda negligenciem as lacunas existentes e pouco comunicam as reais necessidades

para aqueles que vivem a prática escolar. Diante disso, Betti, Ferraz e Dantas (2011) destacam a necessidade de desenvolver pesquisas para atender carências didático-pedagógicas de alguns conteúdos, como as lutas, danças e ginásticas.

Considerando a distribuição da caracterização dos conteúdos em relação aos anos de publicação (Tabela 2) foi possível observar que no primeiro quinquênio (2010-2014) houve maior equilíbrio na produção de artigos com ênfase nos diferentes conteúdos, quando comparado ao segundo quinquênio (2015-2019), denotando o acentuado crescimento de estudos acerca dos conteúdos esportivos (162,5%). Possivelmente, isto se deve aos dois grandes eventos que ocorreram no país, como a Copa do Mundo FIFA (Fédération Internationale de Football Association), realizada em 2014 e os Jogos Olímpicos realizados em 2016. De Araújo, Rocha e Bossle (2017) corroboram, ressaltando a influência dos megas eventos no fomento às produções de pesquisas de caráter esportivo realizadas e publicadas no país. Outro ponto a ser destacado, foi a elaboração da primeira versão da BNCC disponibilizada em 2015, a qual oportunizou maior destaque aos conteúdos esportivos em detrimento de outros, estabelecendo uma nova organização para este conteúdo (esportes de invasão, de rede/parede, de marca, de campo e taco, de precisão e técnico combinatórios).

Tabela 2 - Caracterização dos conteúdos ao longo dos anos.

Conteúdos	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total	%
Brincadeiras e Jogos	-	1	2	0	3	2	1	4	2	-	15	16,5
Danças	2	1	-	-	2	1	-	1	-	-	7	7,7
Diversos	1	-	1	2	2	3	-	1	1	3	14	15,4
Esportes	2	2	1	2	1	2	4	8	5	2	29	31,8
Ginásticas	1	2	-	-	-	2	-	2	1	-	8	8,8
Lutas	-	1	-	1	-	2	-	1	2	1	8	8,8
Práticas de Aventura	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	3	3,3
Temas Contemporâneos	-	-	1	2	-	3	-	-	-	1	7	7,7
Total	6	7	5	7	9	15	5	17	12	8	91*	100

*Dois artigos foram classificados em mais de um tipo de conteúdo

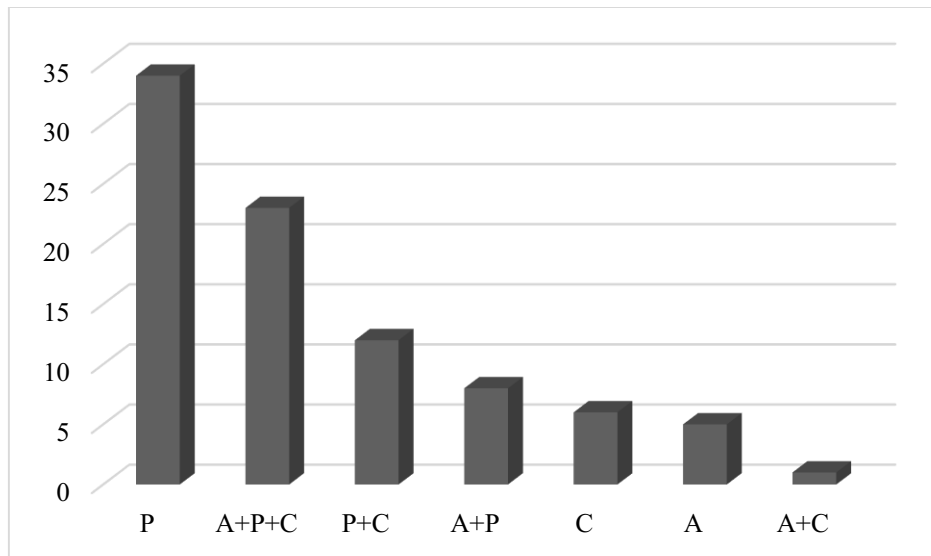
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação a caracterização dos conteúdos, considerando as etapas de ensino, anos iniciais e anos finais, apenas 69 artigos foram contemplados na categorização, por indicarem de forma explícita os anos do ensino fundamental abordados. Ainda nesta etapa, os artigos que abordavam simultaneamente os anos iniciais e finais, bem como aqueles que apresentavam dois conteúdos concomitantemente foram classificados duas vezes de acordo com cada ano de

ensino e conteúdo abordado. Os resultados indicaram que as brincadeiras e jogos foram os conteúdos mais abordados nos anos iniciais (26,6%), enquanto o esporte foi o conteúdo mais investigado nos anos finais do ensino fundamental (44,0%). Na sequência, apareceram com maior frequência os esportes para os anos iniciais (23,3%) e artigos que abordam mais de dois conteúdos, intitulados como “diversos”, para os anos finais (20,0%). Diante do exposto, acredita-se que deva ocorrer uma maior abrangência e equilíbrio de conteúdos (MERIDA; MERIDA, 2013; SILVA et al., 2020) nas temáticas investigativas.

Na análise das dimensões do conteúdo (Figura 8), verificou-se que em relação aos estudos analisados, 38,2% enfatizaram a dimensão procedimental e 25,8% as três dimensões dos conteúdos. Fato este que também encontra justificativa na trajetória histórica da educação física, em que o “saber fazer” garante seu protagonismo em detrimento do “saber ser” e do “saber sobre” (DARIDO et al., 2001; DARIDO, 2005). Diante disto, vale ressaltar e esclarecer o objetivo da Educação Física no contexto escolar de acordo com os documentos educacionais norteadores, os quais visam a inserção do estudante na esfera da cultura corporal de movimento, o desenvolvimento da cidadania, a construção de valores, o respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza e a compreensão da inserção de conteúdos no contexto sociocultural (BRASIL, 1997;1998;2018). Assim, entende-se que a Educação Física almeja ensinamentos e aprendizagens que vão muito além do movimento pelo movimento (DARIDO, 2005;2011; SILVA; SAMPAIO, 2012). Portanto, acredita-se que há necessidade de remanejar as intervenções investigativas visando abranger as dimensões do conteúdo de forma equilibrada para que possam contribuir com os reais objetivos da área.

Figura 8 - Identificação das dimensões dos conteúdos.



Legenda: P= procedimental; A+P+C= atitudinal, procedimental e conceitual; P+C= procedimental e conceitual; A+P= atitudinal e procedimental; C= conceitual; A= atitudinal; A+C= atitudinal e conceitual.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os resultados da análise sobre a distribuição das dimensões dos conteúdos no período de 2010-2019 (Tabela 3) revelaram que as dimensões conceituais e atitudinais mantiveram-se estáveis ao longo de todo o período analisado. Além disso, destaca-se o aumento exponencial no número de publicações envolvendo as três dimensões do conteúdo a partir de 2015, representando um aumento de 183,3%, sendo o maior pico de publicações identificadas no respectivo ano. Estudos de revisão (DE ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017; BOSCATTO, DARIDO; 2017) já apontavam uma tendência de investigações que buscavam avanços nos pressupostos teórico-metodológicos e nas propostas inovadoras, para que pudessem, de fato, contribuir com a sistematização dos conteúdos de ensino para superar o “saber-fazer” nas aulas de Educação Física Escolar. Os achados também podem estar relacionados com a publicação da BNCC, que apesar de não apresentar a nomenclatura das três dimensões do conteúdo, os autores Rufino e De Souza Neto (2016) ressaltam que as mesmas encontram-se dissolvidas nas oito dimensões relatadas no documento.

Tabela 3 - Identificação das dimensões dos conteúdos ao longo dos anos.

Dimensões	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total	%
A	1	1	-	-	-	-		1	-	2	5	5,6
P	3	2	2	6	3	2	2	7	7	0	34	38,2
C	1	-	-	1	-	1	-	-	2	-	5	5,6
A+P+C	1	2	-	-	3	8	2	5	1	1	23	25,8
A+C	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1,1
A+P	-	1	-	-	1	2	-	2	-	2	8	9,0
P+C	-	1	2	-	3	1	1	-	2	3	13	14,7
Total	6	7	5	7	10	14	5	15	12	8	89	100

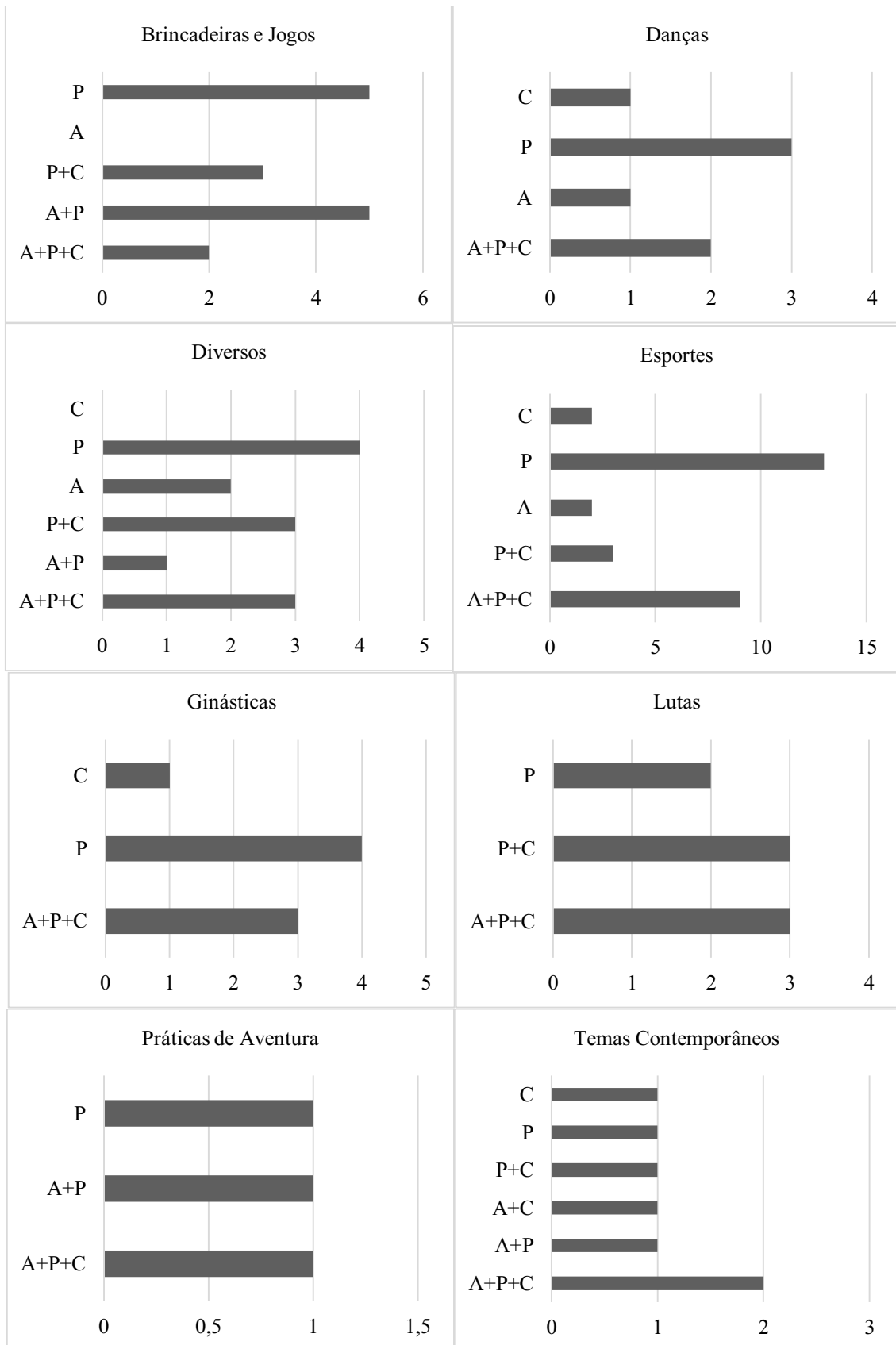
Legenda: A= atitudinal; P= procedimental; C= conceitual; A+P+C= atitudinal, procedimental e conceitual; A+C= atitudinal e conceitual; A+P= atitudinal e procedimental; P+C= procedimental e conceitual.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Relativamente à classificação das dimensões do conteúdo considerando as etapas de ensino, 69 artigos foram contemplados por indicarem de forma explícita os anos do ensino fundamental abordados. Nomeadamente, nesta análise foi possível verificar que a dimensão procedimental foi predominante nos anos iniciais do ensino fundamental (53,3%) seguida pela abordagem integrada das três dimensões (23,3%). Por sua vez, a abordagem das três dimensões integradas foi predominante nos anos finais do ensino fundamental (40,0%) seguida pela dimensão procedimental (32,0%).

Considerando as dimensões em relação aos conteúdos (Figura 9) foi possível observar que nos esportes, nas danças, nas ginásticas e na categoria diversos a dimensão procedimental é a mais enfatizada, enquanto nos temas contemporâneos predominam a integração das três dimensões. Além disso, destaca-se que as lutas e as práticas corporais de aventura apresentaram uma equidade de artigos que enfatizavam as dimensões do conteúdo analisadas.

Figura 9 - Identificação das dimensões em cada tipo de conteúdo.



Legenda: A= atitudinal; P= procedimental; C= conceitual; A+P+C= atitudinal,procedimental e conceitual; A+C= atitudinal e conceitual; A+P= atitudinal e procedimental; P+C= procedimental e conceitual.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante de todo o exposto, com o predomínio dos conteúdos esportivos e da dimensão procedimental, pressupõe-se que as pesquisas não estão sendo direcionadas pelas necessidades e lacunas no âmbito da Educação Física Escolar, fato que vai de encontro à tendência apontada por Bracht et al. (2012), na qual os estudos sobre Educação Física Escolar, analisados em periódicos nacionais entre 1980 a 2010, apresentaram um delineamento das problematizações dos estudos a partir do professor e dos acontecimentos do cotidiano da escola. Logo, entende-se que há necessidade de redirecionar os olhares às carências da área e assim contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da mesma.

2.3.2 As situações de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física Escolar

Considerando o objetivo da Educação Física Escolar e todas as suas possibilidades inseridas nas manifestações da cultura corporal de movimento, as experiências e saberes necessários para os professores abordarem determinados conteúdos podem ser adquiridos por meio de diferentes situações de aprendizagem. Segundo La Belle (1982) existem três situações de aprendizagem denominadas como formal (caracterizada por uma instituição educacional que certifique o profissional para atuar), não formal (contemplada por cursos mais específicos e de curta duração) ou informal (por meio de diálogo com os pares ou autodirecionamento para o tema que lhe interessa sem a presença obrigatória da certificação).

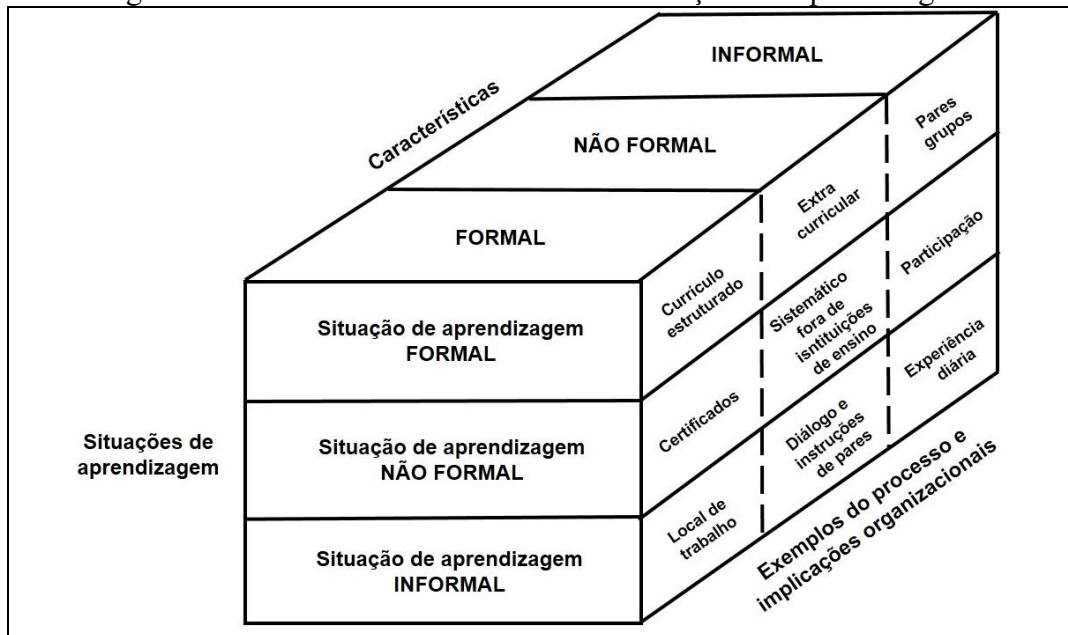
A situação de aprendizagem formal, de acordo com Coombs e Ahmed (1974) e La Belle (1982), é obtida numa instituição educacional por meio de um sistema estruturado. Tais instituições, geralmente, exigem pré-requisitos aos candidatos antes de ingressarem aos cursos, os quais contemplam currículos padronizados e que exigem a frequência do candidato para no fim do mesmo receber a certificação (LA BELLE, 1982). Neste sentido, as formações iniciais e continuadas (pós-graduação) seriam exemplos de fonte formal de conhecimento. Como aponta-se nos achados do estudo de Fensterseifer e Silva (2011), no qual os professores de Educação Física relataram que a formação inicial contribuiu de forma significativa para a constituição de suas práticas, assim como em outros estudos destacou-se a formação continuada (pós-graduação) como potencializadora da prática pedagógica (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FARIAS et al., 2018; ALVES et al., 2018).

Diferentemente dos cursos de formação inicial e continuada de longa duração, têm-se as atividades de curta duração realizadas em determinada área de interesse para subgrupos específicos da população, sendo assim, caracterizada como situação de aprendizagem não formal. Geralmente são realizadas em forma de seminários, oficinas ou clínicas (LA BELLE,

1982). Neste sentido, pode-se citar o exemplo da Rede de Ensino de Novo Hamburgo-RS, a qual, durante algum tempo, promoveu formação de professores contemplando diversos conteúdos, tais como rugby e punhobol, que pouco ou quase nunca são abordados no contexto da formação inicial. Ressaltando-se assim, a importância desses professores experienciarem tais práticas para que pudessem, no contexto escolar, implementá-las visando a ampliação do repertório motor dos estudantes (KAEFER; BOSSLE; FONSECA, 2016). Outro exemplo de ensino não formal são os projetos e oficinas que ocorrem concomitantes à formação inicial contribuindo e fortalecendo a construção das práticas, conforme relatado pelos professores no estudo de Fensterseifer e Silva (2011).

Em contrapartida a organização das situações de aprendizagem formais e não formais, tem-se a aprendizagem informal, pouco ou nada estruturada, caracterizada por experiências diárias as quais ocorrem em diversos ambientes por meio de diálogos, interação com os pares ou individual, leituras de livros e/ou buscas na *internet* (LA BELLE, 1982). Um exemplo desta aprendizagem pode ser observada no estudo de Alves e colaboradores (2018), no qual o professor de Educação Física, participante do estudo, relatou que, para que fosse possível tematizar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física Escolar no 9º ano do ensino fundamental, necessitou pesquisar sobre o respectivo conteúdo buscando recursos para subsidiar a sua implementação. Por sua vez, no estudo de Silva e Bracht (2012) encontra-se outro exemplo de aprendizagem informal, o diálogo com os pares, que é identificado pelos professores sujeitos do estudo como uma forma de ressignificar a prática e instigar a reflexões sobre a atuação pedagógica. Algo semelhante, porém mais organizado, foi observado no estudo de Fensterseifer e Silva (2011), no qual alguns professores descreveram a experiência em participar de um grupo de estudos que contribuiu sensivelmente para novas maneiras de se realizar a prática pedagógica em Educação Física. Logo, entende-se que nestes estudos (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; ALVES et al., 2018) os professores utilizaram-se de fontes informais (busca individual e diálogo com pares) para subsidiar as intervenções nas aulas de Educação Física Escolar. Para melhor compreensão das características e exemplos das três situações de aprendizagem formal, não formal e informal, tem-se a Figura 10, adaptada de La Belle (1982).

Figura 10 - Modelos e características das situações de aprendizagem.



Fonte: Adaptada de La Belle (1982).

As linhas verticais na Figura 10 representam as características predominantes no ensino formal, não formal e informal, enquanto que as linhas horizontais apresentam características presentes ou que possivelmente podem estar presentes numa mesma situação de aprendizagem, ou seja, pode-se implementar características das situações simultaneamente. Por exemplo, em uma sala de aula de uma universidade, na qual se tem obrigatoriamente um currículo estruturado, pode-se realizar atividades extracurriculares que permitam a interação entre pares e grupos para o desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, mesmo que determinado ensino seja mais predominante, há possibilidades da presença de características de outras situações de aprendizagem (LA BELLE, 1982).

Diante do exposto, torna-se necessário averiguar a situação de aprendizagem dos conteúdos implementados pelos professores nas aulas de Educação Física Escolar para identificar “como” e “onde” adquiriram aprendizagens para a realização de suas intervenções. Com os achados deste estudo, poderá ser realizado um mapeamento de fragilidades ou potencialidades das situações de aprendizagem presentes durante a trajetória de formação profissional, e ainda possibilitar sugestões, melhorias e intervenções às situações de ensino que não condicionam o planejamento e a implementação de diversos conteúdos nas aulas de Educação Física Escola

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Neste capítulo apresenta-se o delineamento metodológico adotado para a realização do estudo. Para tanto, relata-se a caracterização do estudo, o contexto de investigação, os participantes do estudo, a técnica e instrumentos para a coleta de dados, os procedimentos, os cuidados éticos, o processo de análise dos dados e a garantia científica do estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A natureza deste estudo caracteriza-se como de uma pesquisa aplicada, visto que busca investigar o significado que é atribuído pelos indivíduos ou grupos a um problema social ou individual (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Apresenta abordagem quantitativa e qualitativa, denominada por métodos mistos sequenciais, que segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012) refere-se a um escalonamento dos dois métodos, em que um ocorre primeiro e influencia o desenvolvimento da segunda etapa do estudo.

Na abordagem quantitativa utiliza-se a demonstração de resultados numéricos, de dados mensuráveis, mais especificamente neste estudo, os resultados em frequências. A abordagem qualitativa dos dados, permite dar voz aos participantes e a reflexão do pesquisador para descrição e interpretação mais profunda e complexa do fenômeno investigado (CRESWELL, 2013). Na pesquisa qualitativa busca-se descrever a rotina, os problemas e significados que tornam o mundo visível, envolvendo a interpretação e uma abordagem natural do mundo. Logo, não trata de dados que possam ser mensuráveis em termos quantitativos (DENZIN; LINCOLN, 2008). Além disso, esse estudo compreende uma pesquisa de cunho descritivo, dado que descreve os fatos que estão ocorrendo no contexto de forma interpretativa (CRESWELL, 2013; SPARKES; SMITH, 2014), cujo delineamento apresenta caráter transversal, no qual se realizou um recorte do tempo, para permitir a abordagem empírica bietápica.

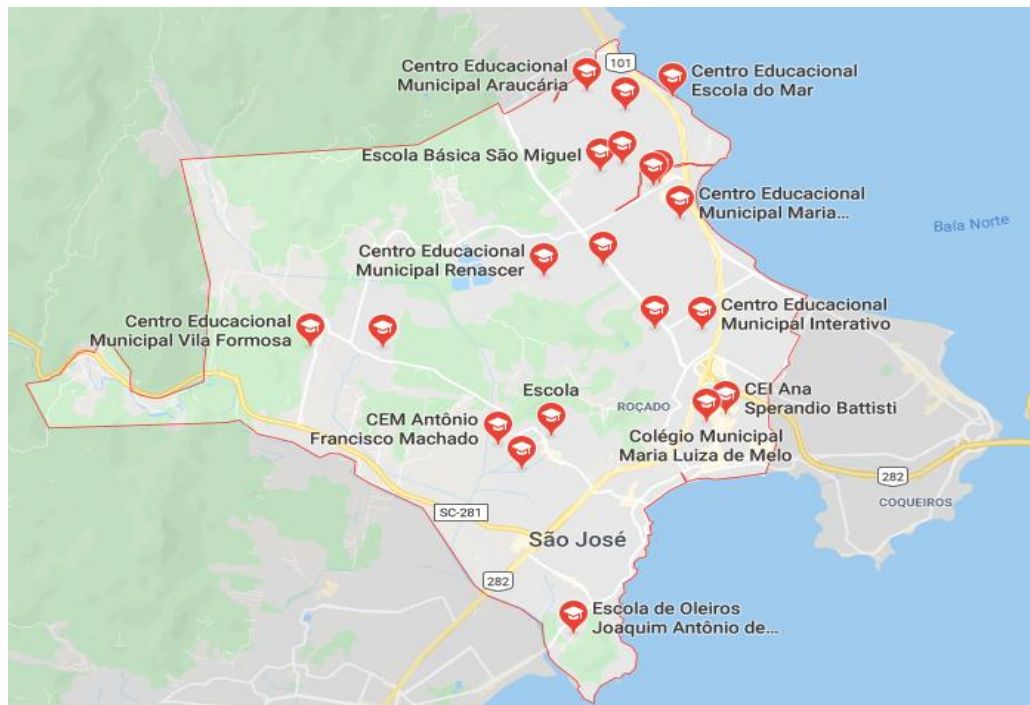
Considerando a organização do estudo, a investigação caracteriza-se como bietápica, pois compreendeu dois momentos de coleta e análise dos dados que resultaram no encadeamento das informações. Na primeira etapa foi realizado um estudo exploratório, por meio de um questionário, com a finalidade de obter um diagnóstico da realidade do contexto de investigação e assim, auxiliar na seleção dos professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental que desenvolvem um maior nível de diversificação dos conteúdos na sua prática pedagógica.

Na segunda etapa, caracterizada pelo aprofundamento da realidade diagnosticada, foram realizadas entrevistas com os professores selecionados, por meio das respostas obtidas na primeira etapa, que implementam diversos conteúdos. Além disso, foi realizada a análise dos planejamentos de Educação Física dos professores e do material audiovisual (fotos e vídeos) relativos aos conteúdos implementados pelos participantes, de modo a verificar como os professores dimensionam os conteúdos. Destaca-se que as respostas obtidas por meio do questionário dos professores selecionados para a segunda etapa também foram utilizadas como complementares para a descrição, análise e interpretação dos dados na segunda etapa.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização deste estudo, definiu-se como contexto de investigação a Rede Municipal de Ensino da cidade de São José, localizada na Grande Florianópolis, compreendendo 23 escolas básicas. A Figura 11 apresenta a localização das unidades de ensino existentes em cada região da cidade de São José.

Figura 11 - Mapa das escolas básicas municipais de São José.



Fonte: Google Maps (2019).

As escolas da Rede Municipal de Ensino de São José são denominadas como Centro de Educação Municipal (CEM), Escola Básica Municipal (EBM), Colégio ou Escola de Ensino Fundamental (EEF). Tais nomenclaturas distintas se justificam pelas legislações ocorridas ao

longo do tempo. As escolas nomeadas como EBM e/ou EEF são mais antigas e compreendiam apenas turmas do 1º ao 5º ano, enquanto as escolas denominadas de CEM são mais atuais.

Atualmente, fazem parte da Rede Municipal de Ensino de São José as seguintes escolas:

- CEM Antônio Francisco Machado (Forquilhão)
- CEM Araucária
- CEM Sebastião Corrêa
- CEM Flavia Scarpelli Leite (Escola do Mar)
- CEM Governador Vilson Kleinubing
- CEM Interativo (Floresta)
- CEM Jardim Solemar
- CEM José Nitro
- CEM Luar
- CEM Maria Hortência Pereira Furtado
- CEM Morar Bem
- CEM Professora Maria Iracema Martins de Andrade (Barreirão)
- CEM Renascer
- CEM Santa Ana
- CEM Santa Terezinha
- CEM São Luiz
- CEM Vila Formosa
- Colégio Municipal Maria Luiza de Melo (Melão)
- EBM Professor Altino Corsino da Silva Flores
- EBM Vereadora Albertina Krummel Maciel
- EEF Palmira Lima Mambrini
- EEF Califórnia
- EEF Potecas

A Proposta Educacional da Rede Municipal de Ensino de São José (2000), que caracteriza-se como o marco inicial na trajetória da Educação Física no Município, norteia as ações desenvolvidas nas escolas, e destaca que a disciplina deve contemplar três aulas semanais, com duração de 45 minutos cada, sendo facultativo nos cursos noturnos. A Educação Física é obrigatória dentro da grade curricular e apenas pode ser ministrada por professores com habilitação específica (SÃO JOSÉ, 2000). Além disso, estabelece uma Educação Física que:

[...] atenda os pressupostos de que todo aluno tenha direito ao acesso e permanência a uma educação com qualidade; que considere a cultura do corpo/movimento como um patrimônio de todos; que seja, também, um instrumento de busca e consolidação da cidadania; não pode, em hipótese alguma, caracterizar-se como instrução descontextualizada de práticas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas. Essa proposta deve apoiar-se na premissa de que todo o aluno é um ser humano ativo em desenvolvimento, vivendo em ambientes dinâmicos e em constantes mudanças. Assim a Educação Física assumirá o seu verdadeiro papel dentro de uma política educacional efetivamente democrática (SÃO JOSÉ, 2000, p. 129).

Na tentativa de atualizar os encaminhamentos metodológicos e pedagógicos com os novos documentos vigentes na área da Educação, o Município elaborou ao longo de 2019 um novo documento norteador, intitulado Currículo Base da Educação Josefense (2020). Com relação ao delineamento do componente curricular da Educação Física, um trabalho coletivo foi realizado por meio de contribuições de professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de São José, participantes das formações continuadas no ano de 2019.

Com relação às formações continuadas, a Secretaria de Educação de São José e o Laboratório de Pesquisa em Práticas Pedagógicas da Educação Física (LAPRAPEF) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) firmaram uma parceria em 2018, que segue atualmente, para a realização de capacitações para os professores da Rede, onde os encontros são realizados mensalmente no momento da hora atividade dos professores. As formações continuadas ocorrem na Casa do Educador, local destinado para esses momentos, o qual possui auditório, biblioteca e salas para atender todas as disciplinas em suas formações continuadas. Às vezes, para a formação continuada da Educação Física, utilizam-se as próprias escolas da Rede quando há necessidade de uso de quadras e ginásios cobertos para a realização das atividades práticas das formações.

Além de organizar as formações continuadas da Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São José, o LAPRAPEF também realiza diversos eventos ao longo do ano, nos quais os professores de São José são convidados a participarem. A organização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dentro das escolas da Rede também é de responsabilidade do laboratório.

Com a Pandemia do COVID-19, as formações foram organizadas coletivamente, ou seja, para todas as áreas da educação e por meio de tecnologias de educação digital, contemplando temáticas relacionadas ao desenvolvimento humano, direitos humanos, relações étnico-raciais e outras. Contudo, o laboratório também organizou um evento de formação intitulado Curso de Atualização de Professores de Educação Física Escolar (CAPEFE)¹,

¹ Para mais informações sobre o evento acesse este link: <https://www.instagram.com/p/CEADHOggwZS/>

também com participação remota, onde os professores de Educação Física de São José foram convidados a participarem.

Dentro de algumas escolas da Rede são realizados projetos sociais esportivos, no qual cada escola coordena e organiza as parcerias com a comunidade. Alguns projetos inseridos nas escolas também são organizados pela Fundação de Esportes de São José. Assim, a Secretaria de Educação, mais especificamente a Coordenadoria da Educação Física, não coordena esses projetos, apenas se responsabiliza pelo componente curricular da Educação Física nas escolas.

A escolha por este contexto ocorreu de forma intencional pelos seguintes motivos: proximidade da localização; viabilidade (flexibilidade, abertura e apoio) para realização de pesquisas e por possuir parceria de desenvolvimento de formação continuada e ações de capacitação com o LAPRAPEF da UDESC, o qual é coordenado pela coorientadora deste estudo, facilitando a comunicação com os professores da Rede.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes do estudo foram professores de Educação Física vinculados à Rede Municipal de Ensino de São José/SC. A Rede Municipal de Ensino de São José possui aproximadamente 2.000 professores, dos quais aproximadamente 80 atuam na área de Educação Física, destes somente 60 atuam no ensino fundamental (participantes foco do estudo).

Considerando que o estudo compreendeu duas etapas, explana-se os critérios de inclusão e exclusão que foram adotados na seleção dos participantes em cada etapa do estudo.

Para a primeira etapa do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão:

- Professor formado na área de Educação Física e com registro profissional na Secretaria de Educação de São José;
- Professor de Educação Física que atua no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de São José.

Como critérios de exclusão:

- Professor que esteja afastado das atividades de sala de aula, ou seja, que esteja atuando em cargos administrativos ou com afastamento (licença prêmio, saúde...);
- Professor que atua apenas nos projetos escolares.

Assim, destaca-se que entre os professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de São José, 30 responderam ao questionário desta primeira etapa do estudo. Entretanto, seis

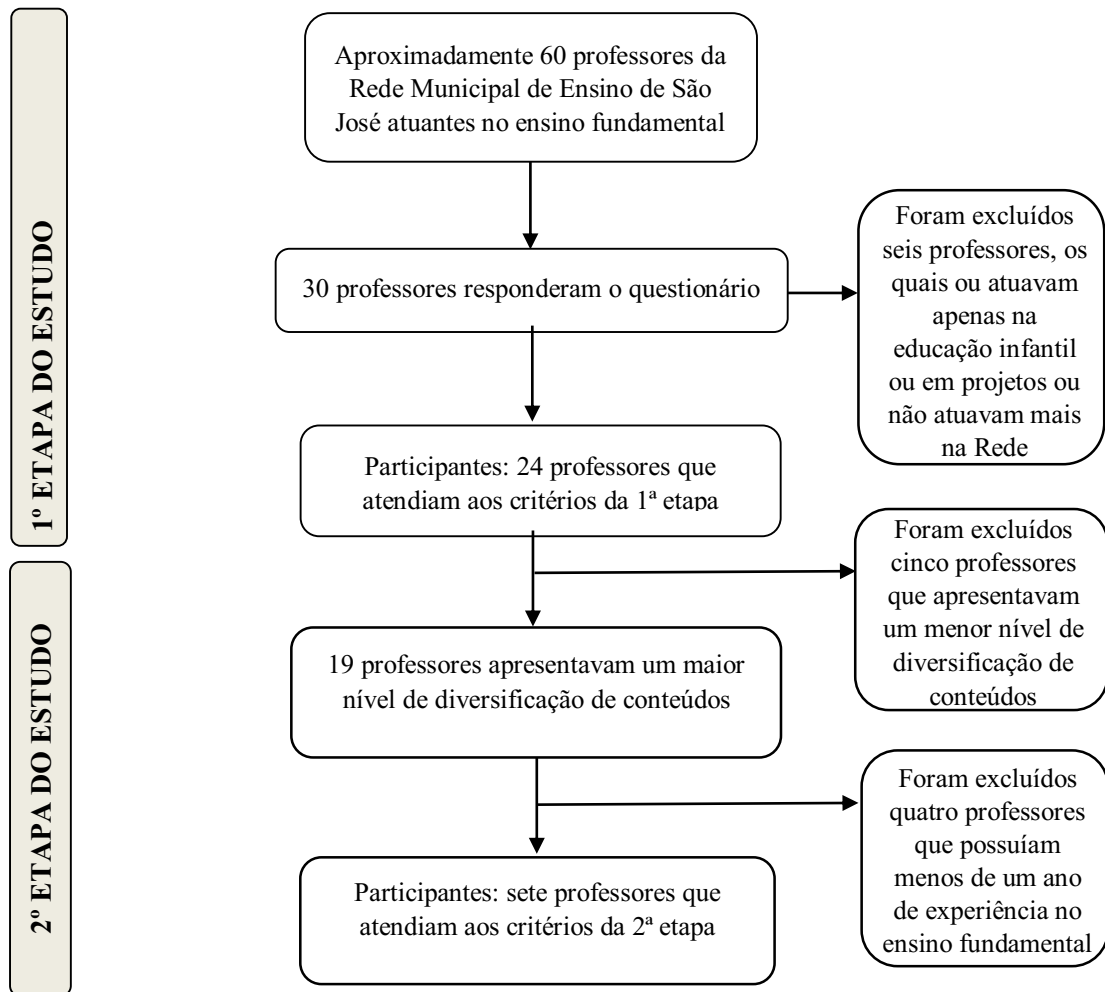
professores foram excluídos devido aos critérios estabelecidos. Logo, dos aproximadamente 60 professores atuantes no ensino fundamental, apenas 24 professores corresponderam aos critérios da primeira etapa, representando 40% da população alvo do estudo.

Para a segunda etapa do estudo foram selecionados 15 professores de forma intencional (YIN, 2011) que atenderam aos seguintes critérios:

- Professor de Educação Física que participou da primeira etapa do estudo;
- Experiência de atuação profissional mínima de um ano no ensino fundamental;
- Professor de Educação Física que apresenta um maior nível de diversificação de conteúdos na sua prática pedagógica.

Neste último critério estabelecido, selecionou-se aqueles professores que implementam diferentes conteúdos, principalmente os menos tradicionais, os quais não são frequentemente ministrados nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, como a dança, práticas de aventura, lutas e outros. Deste modo, não se restringindo aos esportes. Com relação ao critério de possuir, no mínimo, um ano de experiência profissional no ensino fundamental, este se justifica pelo motivo do professor ter o que compartilhar de experiência, bem como apontar suas percepções de forma mais segura. Diante do exposto, destaca-se que dos 15 professores convidados, somente sete aceitaram participar dessa segunda etapa. Assim, explana-se todo este processo de seleção dos participantes na Figura 12.

Figura 12 - Fluxograma do processo de seleção dos participantes do estudo.

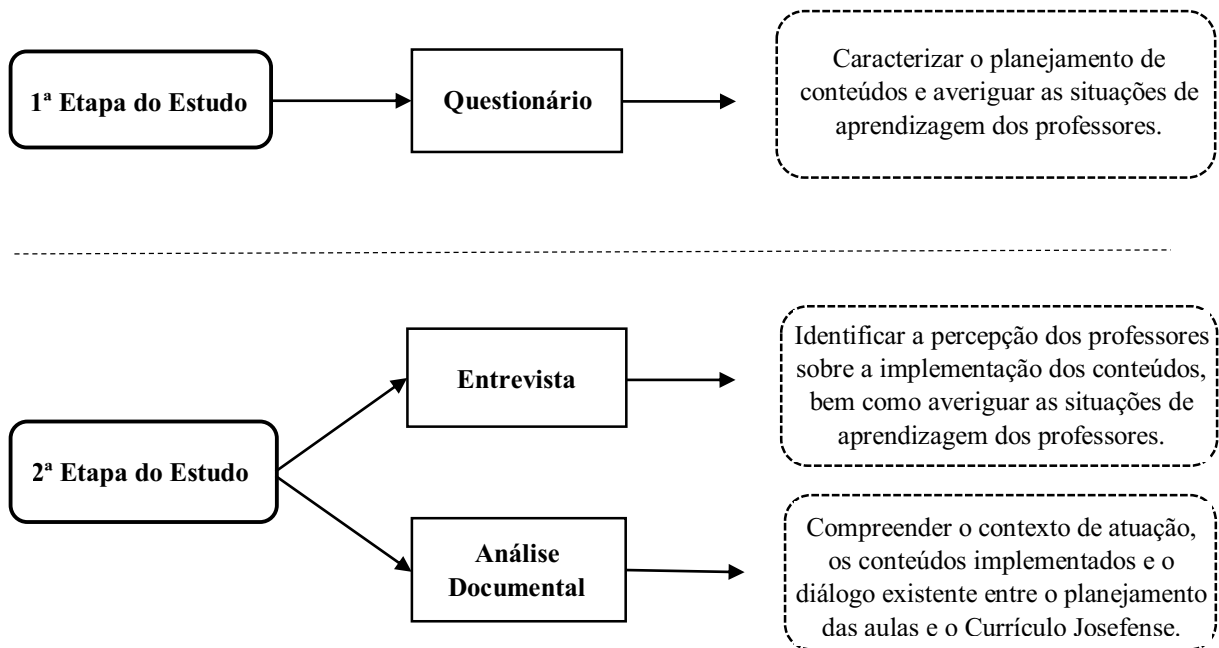


Fonte: Elaborada pela autora (2020).

3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste estudo, para atingir os objetivos propostos, foram utilizados sequencialmente os seguintes instrumentos: questionário e entrevista. Além destes, utilizou-se a técnica de análise documental. Todos os instrumentos foram construídos pela própria pesquisadora utilizando como base os referenciais teóricos do capítulo 2 deste estudo. Apresenta-se na Figura 13 as etapas do estudo e os instrumentos utilizados em cada etapa.

Figura 13 - Instrumentos utilizados em cada etapa do estudo.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A triangulação de diferentes fontes de informação foi utilizada para melhor compreender o objeto investigado e conferir robustez metodológica à investigação, visando expandir o conhecimento e aprofundar a investigação de um fenômeno. A pesquisa qualitativa não costuma utilizar uma única fonte de dados, geralmente utiliza múltiplas fontes como entrevistas, observações ou documentos (CRESWELL, 2013). Moser e Korstjens (2018) ressaltam que é muito comum utilizar mais de um método de coleta de dados nas pesquisas qualitativas e que durante o processo de coleta costuma-se tomar decisões, justamente por este tipo de pesquisa possuir um caráter flexível e desestruturado. Yin (2011) reforça a ideia de utilizar diversas fontes para a investigação de um objeto ao invés de uma única fonte, devido à complexidade do ambiente e da diversidade dos participantes. Assim, acredita-se que a utilização de diferentes fontes qualifica a credibilidade e confiabilidade do estudo.

3.4.1 Questionário

Na **primeira etapa do estudo**, que buscou caracterizar o planejamento de conteúdos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental e assim, identificar os professores que desenvolvem na sua prática pedagógica a diversificação de conteúdos, utilizou-se um questionário (Apêndice A) de caráter diagnóstico. Este instrumento foi elaborado mediante a

construção da matriz analítica (Apêndice B), que abordou os indicadores e as dimensões que nortearam as questões. O questionário, segundo Thomas e Nelson (2002, p. 280), pode ser definido como um “tipo de levantamento por escrito utilizado na pesquisa descritiva, no qual a informação é obtida pedindo-se aos sujeitos que respondam às questões, em vez de observar seu comportamento”.

O questionário foi estruturado com 35 questões, abertas e fechadas, distribuídas em seis dimensões, a saber: *características pessoais* (data de nascimento, gênero); *características de formação* (curso de formação inicial, ano de conclusão, natureza do curso, pós-graduação); *características profissionais* (anos de docência, vínculo empregatício na Rede Municipal de Ensino de São José, anos de docência no ensino fundamental, atuação nos anos do ensino fundamental, anos de docência na Rede Municipal de Ensino de São José, carga horária semanal de trabalho, outra profissão); *conteúdos* (realização de planejamento, conteúdos, dimensões dos conteúdos, organização); *situações de aprendizagem* (formação inicial, ações de capacitação, grupos de pesquisa, diálogo com os colegas, autodirecionamento) e *implementação dos conteúdos* (sobreposição de conteúdos, facilidades, barreiras).

Considerando que o questionário foi elaborado para atender aos objetivos da investigação, realizou-se a validação de conteúdo relacionada ao nível de clareza da linguagem (linguagem utilizada para determinar cada questão); ao nível de pertinência prática (importância da questão para o instrumento); e ao nível de relevância teórica (associação entre a questão e a teoria proposta) (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2009). Portanto, a avaliação de cada questão em cada nível ocorreu por meio de uma escala tipo *Likert* que varia de 1 a 5, onde 1 representa “pouquíssima”, 2 representa “pouca”, 3 representa “média”, 4 representa “muita” e 5 representa “muitíssima”.

No processo de validação de conteúdo do questionário, composto inicialmente por 35 questões, participaram 20 mestres e doutores na área de Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física, os quais avaliaram cada questão do questionário em relação aos respectivos níveis de validação de conteúdo, com o propósito de verificar se o questionário media aquilo que se propõe medir. Além disso, os participantes também podiam contribuir com sugestões e modificações que consideravam necessárias para aperfeiçoar o instrumento.

A validação do questionário ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, a primeira versão do questionário composta por 35 questões foi encaminhada aos 20 avaliadores. Após o retorno dos avaliadores com os critérios de valor e opinião, realizou-se algumas modificações no questionário, como a inclusão de novas perguntas. A partir disso, a segunda etapa

caracterizou-se pelo encaminhamento das novas sete perguntas aos avaliadores para a realização da validação de conteúdo, ou seja, a nova versão do instrumento com 42 questões.

A partir da avaliação final dos juízes, obteve-se o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC), o qual indica o nível de concordância entre os juízes, sendo aceitável somente as questões que apresentarem $CVC > 0,8$. Nas avaliações recebidas foi possível verificar que nenhum dos itens do questionário apresentou $CVC < 0,87$. Os níveis de clareza de linguagem ($CVC = 0,93$), pertinência prática ($CVC = 0,95$) e relevância teórica ($CVC = 0,96$) apresentaram coeficientes de validade satisfatórios. Ressalta-se ainda que a moda de todas as questões corresponderam ao valor 5 (considerando a escala de 1 a 5) e o questionário foi finalizado com 42 questões.

Devido às restrições causadas pela Pandemia do COVID-19 e a preocupação de não sobrecarregar ainda mais os professores da Rede com a aplicação de distintos instrumentos de pesquisa, o questionário foi adaptado para inserir questões de outro instrumento de coleta de dados e viabilizar a sua aplicação por meio remoto. Assim, houve a necessidade de realizar a adaptação da versão do instrumento escrito para uma versão on-line, a qual foi mais objetiva (desmembramento das questões = 5, 5a, 5b...) para ser aplicada por meio da plataforma digital do *Google Forms*. A versão final do questionário on-line, com desmembramentos de questões, possui 57 questões (sem considerar as questões da outra pesquisa).

Para averiguar a existência de falhas no questionário, a sua clareza e adequação, bem como a capacidade do pesquisador em aplicá-lo corretamente, realizou-se um estudo piloto (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012) com seis professores que não pertenciam a população do estudo, mas que apresentavam características de formação e profissão semelhantes aos esperados pelos participantes do estudo. A partir dessa etapa verificou-se a necessidade de realizar algumas modificações no questionário, como a alteração de uma questão para duas distintas, ou seja, a nova versão do instrumento com 58 questões.

Posteriormente, realizou-se a análise da fidedignidade (método teste e reteste) do instrumento a qual “se refere à consistência ou à repetibilidade de uma medida” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012, p. 217), denominado também como confiabilidade, que segundo Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 384) refere-se a “qualidade alcançada em um estudo quando os dados coletados são geralmente aplicáveis, consistentes e neutros”. Os instrumentos são reprodutivos, praticamente similares, ou seja, apresentam um coeficiente de correlação próximo de 1, quando aplicados pelo mesmo pesquisador, em dois momentos consecutivos em dias diferentes, para o mesmo grupo de pessoas (THOMAS; NELSON, 2002; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Para tanto, contou-se com a participação de dez

professores de Educação Física Escolar não atuantes na Rede Municipal de Ensino de São José, os quais realizaram o teste e reteste num intervalo de quinze dias entre um e outro.

Para determinar o grau de correlação nas questões categóricas (n=11), foi utilizado o teste do coeficiente de correlação de *Spearman* de acordo com as classificações descritas por Mitra e Lanford (1999), os quais indicam que o valor entre 0,20 e 0,40 é considerado correlação fraca; entre 0,40 e 0,60 é considerado moderada; e valores acima de 0,60 são classificados como correlação forte. Enquanto que para as questões contínuas (n=9) foi utilizado o teste do coeficiente de correlação de *Pearson*, fundamentando-se nas classificações indicadas por Mukaka (2012), no qual os valores entre 0,30 e 0,50 é considerado correlação linear fraca, entre 0,50 e 0,70 é considerado correlação linear moderada, entre 0,70 e 0,90 são considerados como correlação linear forte, e valores iguais ou maiores que 0,90 são classificados como correlação linear muito forte. Ambos os testes de correlação foram realizados em uma planilha do *Microsoft Excel* e também no programa *R Commander* versão 3.6.0. Nas questões abertas (n=10) foi realizada uma organização das respostas em uma planilha do *Microsoft Word* buscando identificar as similaridades nas respostas obtidas por meio do teste e reteste. Ressalta-se que nas questões de caracterização pessoal (n=2), de formação (n=11) e de profissão (n=15) não foram realizadas a análise de fidedignidade.

Os resultados obtidos (Tabela 4) revelaram níveis aceitáveis de reprodutibilidade, no qual todas as questões categóricas apresentaram coeficiente de correlação de *Spearman* forte, pois variaram de 0,62 a 1, apesar do *p* valor (0,06) da questão 54 ter sido maior que 0,05. Nas questões contínuas (Tabela 5) foi possível observar que 87,6% das questões apresentaram coeficiente de correlação de *Pearson* forte, ou seja, igual ou superior a 0,70. E, por fim, nas questões abertas foi observado similaridades na maior parte das respostas obtidas por meio do teste e reteste.

Tabela 4 - Índices de correlação de *Spearman*.

Questão	<i>Spearman</i>	Questão	<i>Spearman</i>	Questão	<i>Spearman</i>
47	1*	54	0,62	58	1*
48	1*	55	0,98*	59	0,92*
52	1*	56	0,96*	62	1*
53	0,73**	57	1*	-	-

* $p < 0,001$ / ** $p < 0,05$

Tabela 5 - Índices de correlação de *Pearson*.

Questão	Item	<i>r</i>	Item	<i>r</i>	Item	<i>r</i>	Item	<i>r</i>	Item	<i>r</i>
49	1	0,96	3	0,82	5	0,30	7	0,96	9	0,97
	2	0,96	4	0,82	6	0,97	8	0,98	-	-
49.a	1	1	3	0,94	5	0,89	7	0,87	9	0,98
	2	1	4	0,95	6	0,95	8	0,98	-	-
49.b	1	0,46	3	0,91	5	0,88	7	0,99	9	0,82
	2	0,46	4	0,91	6	0,80	8	0,83	-	-
49.c	1	0,87	3	0,74	5	0,50	7	0,97	9	0,94
	2	0,86	4	0,72	6	0,97	8	0,95	-	-
49.d	1	0,90	3	0,93	5	0,63	7	0,98	9	0,99
	2	0,55	4	0,89	6	0,99	8	0,99	-	-
49.e	1	0,76	3	0,69	5	0,74	7	0,97	9	0,95
	2	0,77	4	0,71	6	0,91	8	0,95	-	-
49.f	1	0,92	3	0,95	5	0,50	7	0,99	9	0,98
	2	0,92	4	0,96	6	0,99	8	0,99	-	-
49.g	1	0,93	3	0,97	5	0,69	7	0,70	9	0,99
	2	0,75	4	0,68	6	0,78	8	0,99	-	-
49.h	1	0,98	3	0,93	5	0,93	7	0,99	9	1
	2	0,98	4	0,87	6	1	8	1	-	-

p<0,05

Na Tabela 5 foi possível observar que três itens apresentaram correlação linear fraca e três itens apresentaram correlação linear moderada. Tais valores são justificados pelas seguintes ocorrências: um dos participantes no teste não assinalou conteúdos ministrados ao 5º ano do ensino fundamental, enquanto no reteste assinalou; outro participante no reteste chegou assinalar alguns conteúdos para o 5º ano, algo que não ocorreu em nenhuma questão no teste; outros três participantes assinalaram no teste muitos e/ou poucos conteúdos para o 1º e 2º ano, porém no reteste realizaram o contrário. Possivelmente, todas essas situações se devam ao estado de humor, motivação, esquecimento e até mesmo à falta de atenção dos participantes no momento de responder ao teste e reteste (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

3.4.2 Entrevista semiestruturada

Na segunda etapa do estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada on-line (Apêndice C), de aprofundamento, apenas com os professores identificados na primeira etapa do estudo que apresentavam um maior nível de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física. A entrevista semiestruturada é configurada de maneira a permitir que o participante expresse suas ideias, sentimentos, atitudes e opiniões de forma flexível na articulação do diálogo (SPARKES; SMITH, 2014). Na entrevista semiestruturada, o pesquisador utiliza um guia de questões abertas para direcionar a interação. Contudo, não há uma ordem definitiva a ser seguida, a entrevista se conduz de acordo com os sentimentos e

pensamentos que o entrevistado relata sobre os tópicos de interesse, permitindo assim, um determinado grau de flexibilidade para o participante se expressar (SPARKES; SMITH, 2014). Ressalta-se que nessa interação direta com o entrevistado, o pesquisador necessita conduzir a entrevista com questionamentos ponderados, com confiança, empatia, além de ser um ouvinte reflexivo (SALMONS, 2012).

Com o intuito de obter descrições contextualizadas sobre a temática investigativa, três temas geradores foram estabelecidos a partir do referencial teórico da área: 1. planejamento dos conteúdos; 2. implementação dos conteúdos e 3. situações de aprendizagem. O roteiro obteve informações relacionadas ao planejamento dos conteúdos das aulas de Educação Física (objetivo(s) da Educação Física no contexto escolar, compreensão sobre o “planejamento” no âmbito da Educação Física Escolar, fundamentação para organizar os conteúdos, critérios para definir os conteúdos abordados, sequência dos conteúdos de ensino, logística do planejamento), sobre a implementação dos conteúdos (conteúdos e suas dimensões, importância da diversificação de conteúdos nas aulas, motivo(s) da implementação de diferentes conteúdos, reações dos alunos e comunidade escolar diante dos diversos conteúdos, consequências da implementação de diversos conteúdos, facilidades e barreiras, Educação Física Escolar na pandemia) e, por fim, sobre as situações de aprendizagem que subsidiam as aulas de Educação Física (formação inicial, ações de capacitação, cursos técnicos, oficinas, seminários, diálogo com os pares, autodirecionamento). O roteiro da entrevista foi avaliado por duas especialistas (uma doutora e uma doutoranda na área de Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física), além do orientador e da coorientadora, os quais identificaram que o roteiro estava adequado e apto para atingir os objetivos propostos.

De acordo com O'Connor e Madge (2017), diversas plataformas e softwares são encontrados para possibilitar a entrevista on-line que permite a comunicação por meio do texto, áudio e vídeo, fomentando a popularidade e a facilidade desse tipo de entrevista, ocupando cada vez mais espaço no mundo da pesquisa. Apesar da entrevista on-line apresentar determinadas vantagens, como a realização da entrevista com alguém em qualquer lugar do mundo desde que tenha acesso a um computador (SPARKES; SMITH, 2014) e o tempo real de troca de informações ser semelhante a entrevista presencial (O'CONNOR; MADGE, 2017), há algumas limitações e problemas que podem ocorrer durante o processo. Assim, citam-se questões relacionadas a conectividade, ao acesso, ao *software* (SALMONS, 2012), alguns entrevistados podem não se sentir confortáveis quanto ao uso da tecnologia (SPARKES; SMITH, 2014) e até mesmo podem apresentar baixo domínio quanto à sua utilização (DEAKIN; WAKEFIELD, 2014).

Na busca do aporte a fidedignidade das respostas a serem obtidas com a entrevista semiestruturada (YIN, 2011), um estudo preliminar foi realizado com o objetivo de verificar a adequação do roteiro aos objetivos propostos, preparar a pesquisadora na condução e familiarização com o instrumento e testar programas de gravação de áudio e *softwares* de comunicação (DUARTE, 2004; THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012; SPARKES; SMITH, 2014). Participaram do estudo preliminar quatro professores de Educação Física, três atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (sendo um professor com intervenção no ensino fundamental, outro em projeto específico, e um no ensino de jovens e adultos) e um atuante na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC que atua no ensino fundamental. Com os professores que não estavam atuando no ensino fundamental, realizou-se os questionamentos remetidos aos anos anteriores de experiência na respectiva etapa de ensino.

Após cada entrevista on-line, realizou-se reflexões e anotações gerais sobre o procedimento, quanto a condução, o formato das perguntas e as reações dos professores entrevistados. A partir dessas análises foi possível realizar algumas modificações no roteiro visando a melhoria da qualidade da entrevista semiestruturada. A partir das primeiras percepções, foi possível verificar a necessidade de explorar e aprofundar algumas temáticas da entrevista. Portanto, as sugestões dos autores Moser e Korstjens (2018), os quais recomendam utilizar questões como, "Você pode me falar mais sobre isso?" ou "Então, o que aconteceu?" foram acatadas, para que os entrevistados relatassem o tema em questão de forma mais profunda e detalhada.

3.4.3 Análise de documentos

Na **segunda etapa** do estudo foi realizada a análise de documentos, que podem ser escritos ou não. Neste estudo foram utilizadas fontes primárias, que podem corresponder a documentos oficiais, censos, contratos, diários, autobiografias e outros (MARCONI; LAKATOS, 2010). Assim, os documentos analisados neste estudo foram os planejamentos de Educação Física, bem como fotos e vídeos dos conteúdos implementados pelos professores, compartilhados pelos próprios participantes, a fim de complementar as informações obtidas pelo questionário e pela entrevista.

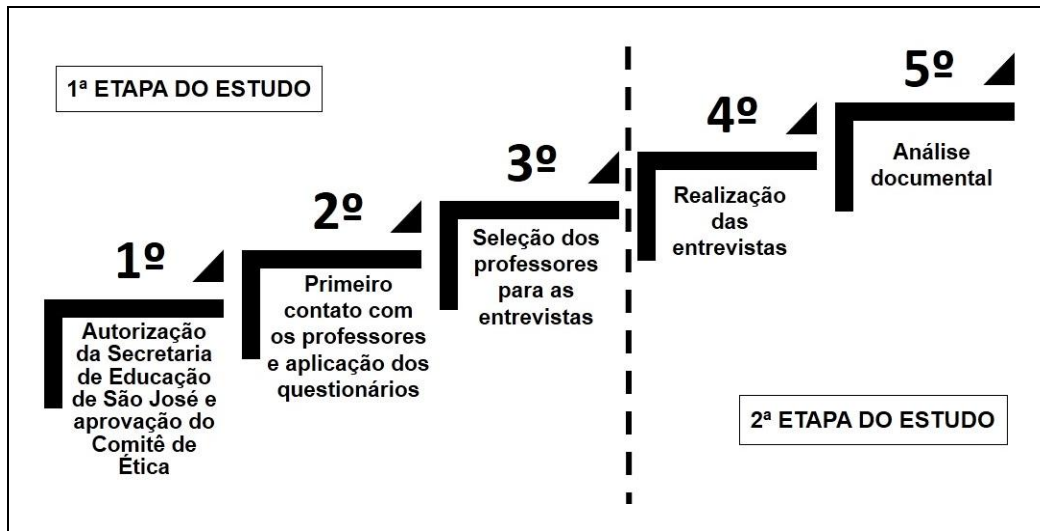
A escolha desses documentos/materiais é justificada para melhor compreender e analisar os conteúdos e o contexto educacional em que o professor atua, visando verificar o diálogo existente entre o planejamento e o que ocorre na prática do processo de ensino e aprendizagem do contexto investigado. Além disso, como as restrições causadas pela Pandemia

do COVID-19 impossibilitaram a observação das aulas dos professores, utilizou-se as fotos e vídeos realizados pelos professores a fim de obter alguma visualização do que ocorre na prática e como se dá o processo de implementação dos conteúdos. Assim, observou-se nesses documentos/materiais os seguintes aspectos: os conteúdos; as dimensões dos conteúdos; os objetivos; os espaços e materiais da escola e como todos estes se dialogam.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os procedimentos metodológicos adotados na investigação compreenderam cinco momentos, sendo três na primeira etapa e dois na segunda etapa do estudo (Figura 14).

Figura 14 - Momentos dos procedimentos metodológicos do estudo.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Primeiro momento: para dar início ao processo de desenvolvimento da pesquisa foi solicitada uma declaração de autorização à Secretaria Municipal de Educação de São José para a realização do estudo (Anexo A). Mediante esta autorização, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina para aprovação.

Segundo momento: diante da aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (Anexo B) e da validação dos instrumentos de coleta de dados, o primeiro contato foi realizado via *e-mail* com os professores no intuito de explicar sobre o projeto e convidá-los a participarem da investigação. Neste mesmo momento, o questionário foi aplicado via *e-mail* utilizando-se a plataforma on-line do

Formulário *Google*. O questionário foi enviado para todos os 60 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São José/SC, porém quatro *e-mails* retornaram apresentando erro e uma professora informou que estava sem condições de responder ao questionário devido a problemas de saúde. Desta maneira, esperou-se o retorno de 55 professores. O questionário ficou disponível aos professores durante cinco meses e após o primeiro envio do questionário, realizou-se o encaminhamento de *e-mails* aos professores que ainda não haviam respondido, reforçando a importância e solicitando a colaboração no estudo, assim, 30 professores retornaram o questionário respondido.

Terceiro momento: Após a aplicação dos questionários de caráter diagnóstico, foi realizada a seleção de professores de Educação Física que durante o desenvolvimento da sua prática pedagógica atuam no ensino fundamental diversificando os conteúdos. Dos 30 professores que responderam ao questionário, 24 atenderam aos critérios da primeira etapa do estudo. Após a análise dos dados dos questionários e a identificação dos professores que apresentavam um maior nível de diversificação dos conteúdos, foram selecionados 15 professores que correspondiam aos critérios da 2ª etapa.

Quarto momento: O convite para esta segunda etapa do estudo foi realizado novamente via *e-mail*, e obteve-se o retorno de dois professores. Uma semana depois, novamente o convite foi enviado e obteve-se o retorno de mais três professores. Devido ao baixo retorno, outra estratégia foi necessária para alcançar os professores. Assim, a partir de um aplicativo de comunicação e de forma individual contactou-se alguns dos professores, e mais quatro retornaram. De todos os professores que retornaram os convites, sete aceitaram participar das entrevistas.

A realização da entrevista semiestruturada ocorreu de forma individual e de modo remoto, na qual utilizou-se a internet como ferramenta para a coleta dos dados (SPARKES; SMITH, 2014), aderindo assim, a dimensão tecnológica (SALMONS, 2012). A opção pelo formato on-line da entrevista ocorreu devido às restrições causadas pela Pandemia do COVID-19, ou seja, buscou-se respeitar as normativas de distanciamento social impostas pelo Ministério da Saúde visando a segurança de todos os envolvidos no desenvolvimento do estudo. As entrevistas foram realizadas de forma síncrona, nomeadamente quando o pesquisador e o entrevistado interagem em tempo real (SPARKES; SMITH, 2014). Para tanto, foi elaborado um quadro de organização (Quadro 6) sobre os procedimentos necessários em cada momento da entrevista on-line com base nas recomendações de Salmons (2012), Sparkes e Smith (2014) e O'Connor e Madge (2017).

Quadro 6 - Procedimentos adotados nos momentos das entrevistas.

INÍCIO	Agradecimento pela participação e disponibilidade do(a) Professor(a)
	Breve introdução do estudo e seus objetivos
	Procedimentos da entrevista
	Visão geral das perguntas
	Plano de contingência em caso de dificuldades técnicas
MEIO	Questionamento
	Orientação
FIM	Explicação sobre a devolutiva da transcrição
	Agradecimento pela participação e disponibilidade do(a) Professor(a)

Fonte: Adaptado de Salmons (2012), Sparkes e Smith (2014) e O'Connor e Madge (2017).

Na tentativa de facilitar o processo de entrevista on-line aos professores, buscou-se conversar antecipadamente com os entrevistados sobre qual plataforma on-line se sentiam mais familiarizados ou que tinham acesso (SALMONS, 2012). Em seis entrevistas utilizou-se a plataforma on-line de vídeo chamada do *Google Meet* e apenas em uma utilizou-se a plataforma on-line do *Skype* em virtude dos problemas técnicos enfrentados. Os dias e horários foram agendados de acordo com a disponibilidade dos professores de Educação Física. Destaca-se que com dois participantes a entrevista teve que ser realizada em dois dias, pois o tempo decorrido para o processo da entrevista se estendeu mais que o esperado e os participantes tinham compromissos agendados. O roteiro da entrevista e o link de acesso à plataforma on-line para a realização da entrevista foram enviados aos professores via e-mail com antecedência. As entrevistas foram gravadas por dois dispositivos móveis e um computador, cuja duração variou de 1 hora e 45 minutos até 3 horas e dez minutos (Quadro 7).

Quadro 7 - Ficha técnica dos registros das entrevistas.

Professores	Data da Entrevista	Duração da entrevista	Tempo empregado na transcrição	Quantidade de páginas transcritas
P14	12/08/2020	3h	13h	51
P5	15/08/2020	2h30min	10h43min	41
P15	18/08/2020	2h50min	11h30min	46
P22	14/09/2020	1h45min	5h48min	25
P11	24, 25/09/2020	2h15min	8h53min	46
P13	28, 29/09/2020	3h10min	11h57min	53
P20	3/10/2020	2h15min	9h10min	43

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A transcrição foi realizada logo após cada entrevista, a fim de aproveitar as lembranças recentes para uma melhor compreensão e descrição, fomentando possíveis análises e anotações gerais (DUARTE, 2004; SPARKES; SMITH, 2014; MOSER; KORSTJENS, 2018). As

transcrições foram realizadas de forma naturalista, ou seja, foi descrito tudo o que ocorreu durante a entrevista em relação ao contexto, interrupções de terceiros, gestos e falas do entrevistado e como foi falado, apresentando assim, uma transcrição minuciosa da realização desse processo (BUCHOLTZ, 2000). Entretanto, para a descrição das interpretações realizou-se uma limpeza nas falas dos entrevistados, ou seja, foram excluídos vícios de linguagem, espaços de tempo sem fala, interrupções e palavras repetidas. O programa de edição de textos *Microsoft Office Word*, contido na plataforma do *Google Docs*, foi utilizado na transcrição das entrevistas, aproveitando-se da ferramenta de digitação por voz.

Quinto momento: Para complementação da coleta de informações, solicitou-se aos professores os planejamentos de aula, fotos e vídeos dos conteúdos implementados, caracterizando, neste momento do estudo, a análise documental. Apenas P11, P13, P14, P15, P20 e P22 forneceram os seus planejamentos e P11, P13, P14, P15 e P20 compartilharam fotos e vídeos das aulas.

3.6 CUIDADOS ÉTICOS

Na pesquisa com seres humanos, há necessidade de se preocupar com os cuidados éticos em todas as etapas que compreendem o estudo. Além disso, para obter o apoio dos participantes é imprescindível explicitar o propósito do estudo, bem como comunicar os participantes que não estarão envolvidos em outra atividade que não esteja relacionada aos objetivos do estudo (CRESWELL, 2013).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), obtendo aprovação no dia 11 de março de 2020 por meio do Parecer 3.911.361 (Anexo B). Nesta perspectiva, a participação dos professores foi viabilizada a partir da leitura e concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) disponibilizado via on-line juntamente com o questionário.

Consoante às etapas do estudo, ressalta-se que a identidade, e-mail e as respostas foram mantidas em sigilo, e as informações obtidas foram utilizadas exclusivamente para fins científicos. Para assegurar o anonimato de cada participante, os participantes foram nomeados pela consoante P e mais o número de acordo com a ordem de participação na primeira etapa do estudo.

3.7 ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento e análise dos dados contemplam etapas que estão interconectadas, formando uma espiral de atividades de codificação e organização dos dados coletados, a sua representação e interpretação (CRESWELL, 2013). Assim, as informações referentes à caracterização dos participantes, obtidas por meio da aplicação do questionário, foram analisadas por meio dos recursos da estatística descritiva, compreendendo a frequência absoluta e relativa dos dados. Além disso, a análise de conteúdo foi realizada em todos os instrumentos de coleta de dados, na qual a frequência de palavras é assumida para indicar a importância de um termo e palavras-chave do contexto. A utilização da análise de conteúdo evidencia apenas o que é significativo das respostas facilitando a visualização e a compreensão dos resultados. Além de explorar o conteúdo e descobrir novos elementos, a análise de conteúdo permite o aparecimento das hipóteses que servem como diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do retorno ao campo (BARDIN, 2011).

No processo de análise de conteúdo, algumas categorias foram definidas *a priori* (Situações de Aprendizagem - formal, não formal e informal; Planejamento - sua construção e seleção e organização dos conteúdos; Implementação - motivos da diversificação, conteúdos, facilidades e barreiras) (Figura 15), caracterizando-se como uma análise de conteúdo dedutiva, quando se tem as categorias fundamentadas em algum modelo teórico. A análise de conteúdo indutiva também foi adotada para categorias que surgiram *a posteriori* (Figura 15), ou seja, a partir dos dados obtidos durante a pesquisa. A realização da análise de conteúdo se constitui em três grandes fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

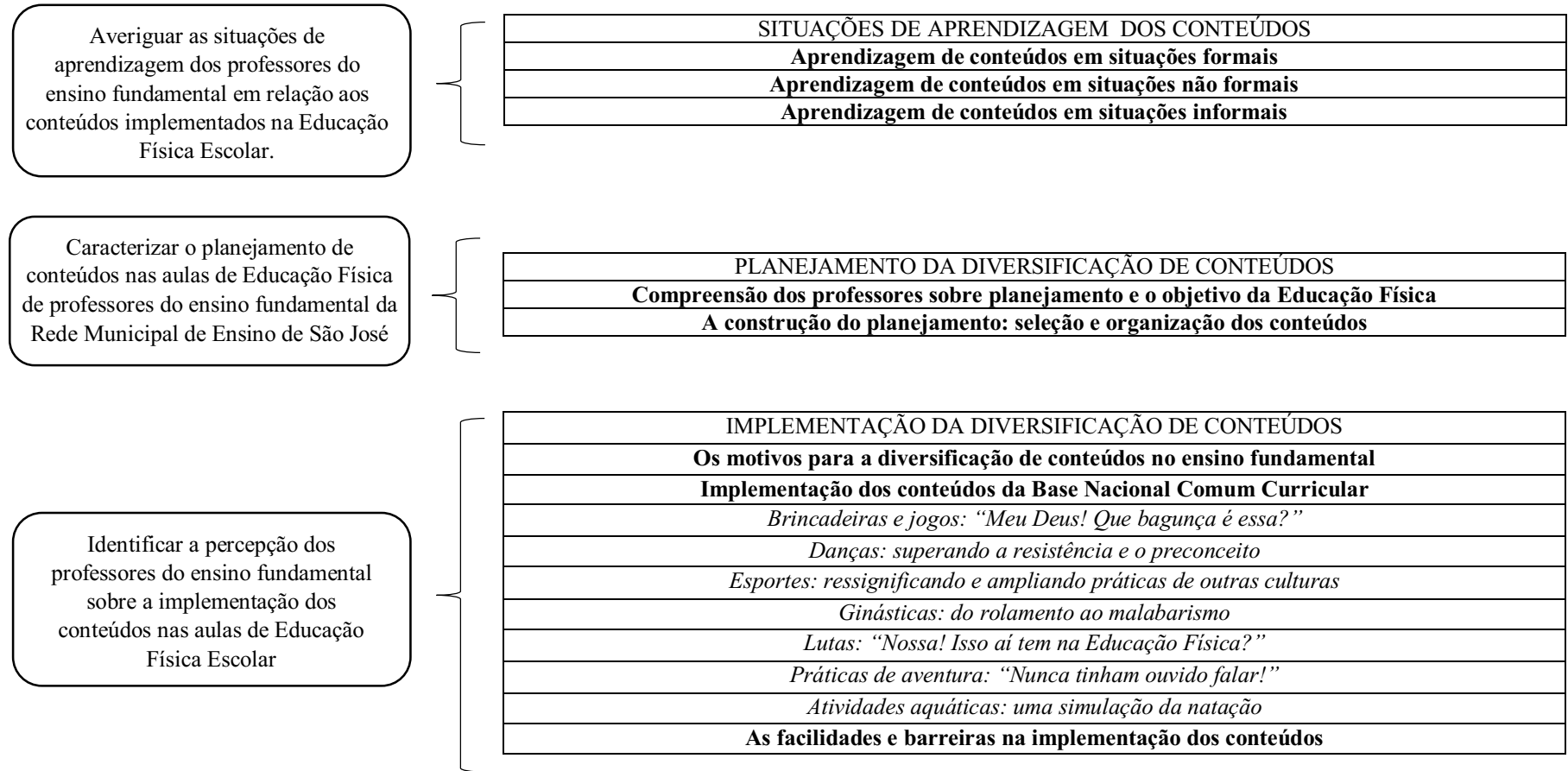
3.7.1 Pré-Análise

A fase de pré-análise tem como objetivo organizar e sistematizar os materiais disponíveis para a pesquisa, ler o documento, fazer anotações e reler. Posteriormente, se faz um recorte de trechos dos quais pretende-se discutir. Esse processo também é marcado pela elaboração de objetivos e hipóteses, bem como a criação de categorias e subcategorias. Nesse sentido, após a aplicação do questionário na primeira etapa do estudo foi realizado o primeiro contato com as respostas dos professores participantes, por meio de leituras, registros manuais e também por meio de uma primeira organização em forma de planilha no programa *Microsoft Excel*. Nessa etapa da análise em relação às respostas do questionário, tinha-se como principal

objetivo identificar os professores que apresentavam um maior nível de diversificação dos conteúdos em suas aulas.

Na segunda etapa do estudo, após a realização das entrevistas efetuou-se a transcrição, constituindo como um processo de pré-análise, pois representa o primeiro contato do pesquisador com a reflexão dos dados que foram coletados (MANZINI, 2006). Posteriormente, a leitura das transcrições e anotações gerais em forma de tópicos foi realizada, na qual foi possível apontar as possíveis categorias provenientes das entrevistas, conforme a Figura 15, de acordo com os objetivos específicos do estudo. Com relação à análise documental também foi realizada a leitura dos documentos e recorte das informações necessárias ao estudo relacionadas aos conteúdos implementados. Após esses processos, começam a aparecer os temas de análise, o chamado *corpus* da pesquisa (BARDIN, 2011).

Figura 15 - Esboço das categorias na pré-análise.



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

3.7.2 Exploração do material

Na fase de exploração do material, o objetivo foi compreender o significado dado pelos investigados ao corpus da pesquisa, etapa de codificação, que compreende as unidade de registro (palavra e/ou frases que representam um sentido, um significado); unidade de contexto (segmento mais extenso que compreende as unidades de registro) e unidade de enumeração (frequência das unidades de registro).

O *software* NVivo 9.0 foi utilizado para facilitar este processo de análise dos dados, o qual compreende um dos *softwares* mais utilizados no ambiente acadêmico brasileiro (LAGE, 2011). O Nvivo fornece uma gama de ferramentas para gravar, vincular ideias de diferentes formas, pesquisar e explorar padrões de ideias e dados (RICHARDS, 1999), além de facilitar o processo de codificação, tal como a codificação automática, “que, na realidade, é uma forma de agrupar textos por algum tipo de similaridade entre as predefinidas pelo *software*” (LAGE, 2011, p. 208).

Para a realização desta etapa, importou-se para o Nvivo 9 as respostas abertas do questionário categorizadas em “nós” e as respostas fechadas classificadas em “atributos”. Posteriormente foram inseridas as transcrições das entrevistas e realizou-se a frequência de palavras e informações buscando identificar os indicadores para a elaboração de categorias. Em seguida, realizou-se o recorte de trechos os quais foram realocados para as categorias (nós) pré-estabelecidas. Nesta etapa surgiram alguns indicadores *a posteriori* relacionados à formação inicial, participação em projetos de extensão, monitorias e ações de capacitação e também referentes às diferentes estratégias utilizadas pelos professores para a implementação dos conteúdos.

3.7.3 Tratamento dos Resultados

A última etapa compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, no qual surgem as categorizações que correspondem a classificação dos elementos de acordo com os objetivos do pesquisador (BARDIN, 2011). Para tanto, buscou-se relacionar os dados obtidos e interpretá-los visando identificar possíveis relações com o que se obteve por meio dos questionários e das entrevistas com o que é descrito nos planejamentos. Assim, destacou-se os principais significados de cada categoria e realizou-se as interpretações e descrições.

No momento das interpretações, buscou-se relacionar os procedimentos do planejamento e implementação dos conteúdos (questionário e entrevista) com as organizações

das aulas de Educação Física (planejamentos); e as situações de aprendizagem dos conteúdos implementados apontadas pelos professores no questionário e declaradas nas entrevistas. Nesta etapa, após todas as categorizações do estudo e sua interpretação, chegou-se à organização final do estudo em tópicos e seções, de acordo com os objetivos estabelecidos.

3.8 GARANTIA CIENTÍFICA DO ESTUDO

Para assegurar a validade científica do estudo foram adotados os princípios de credibilidade, transferibilidade, confirmabilidade e confiabilidade com base em Guba (1981), Cho e Trent (2006), Coutinho (2008), Denzin e Lincoln (2008) e Ollaik e Ziller (2012). Tais princípios envolvem procedimentos, estratégias e técnicas a fim de efetivar o desenvolvimento do estudo.

A **credibilidade** refere-se à validade interna do estudo, a qual preocupa-se em verificar se as construções e reconstruções realizadas pelo pesquisador reproduzem os dados, sentimentos e percepções dos participantes da pesquisa. Para assegurar a credibilidade, algumas técnicas podem ser realizadas como: o acompanhamento prolongado (construção da confiança entre pesquisador e participantes, aprender a cultura do contexto de investigação, aproximação do pesquisador com o contexto e com os participantes); a triangulação dos dados (utilização de duas ou mais fontes para analisar o mesmo objeto estudado); a checagem pelos participantes (devolver aos participantes as transcrições das entrevistas); a checagem interpesquisadores (revisão realizada por dois pesquisadores, que não participaram ativamente da coleta de dados, mas que possuem determinado conhecimento sobre o tema, analisam as transcrições e as interpretações realizadas); a checagem intrapesquisador (revisão das interpretações realizada pelo próprio pesquisador) e recolha de materiais de adequação referencial (recolha de fotos e vídeos de itens dos dados nos quais as descobertas e interpretações podem ser testadas posteriormente).

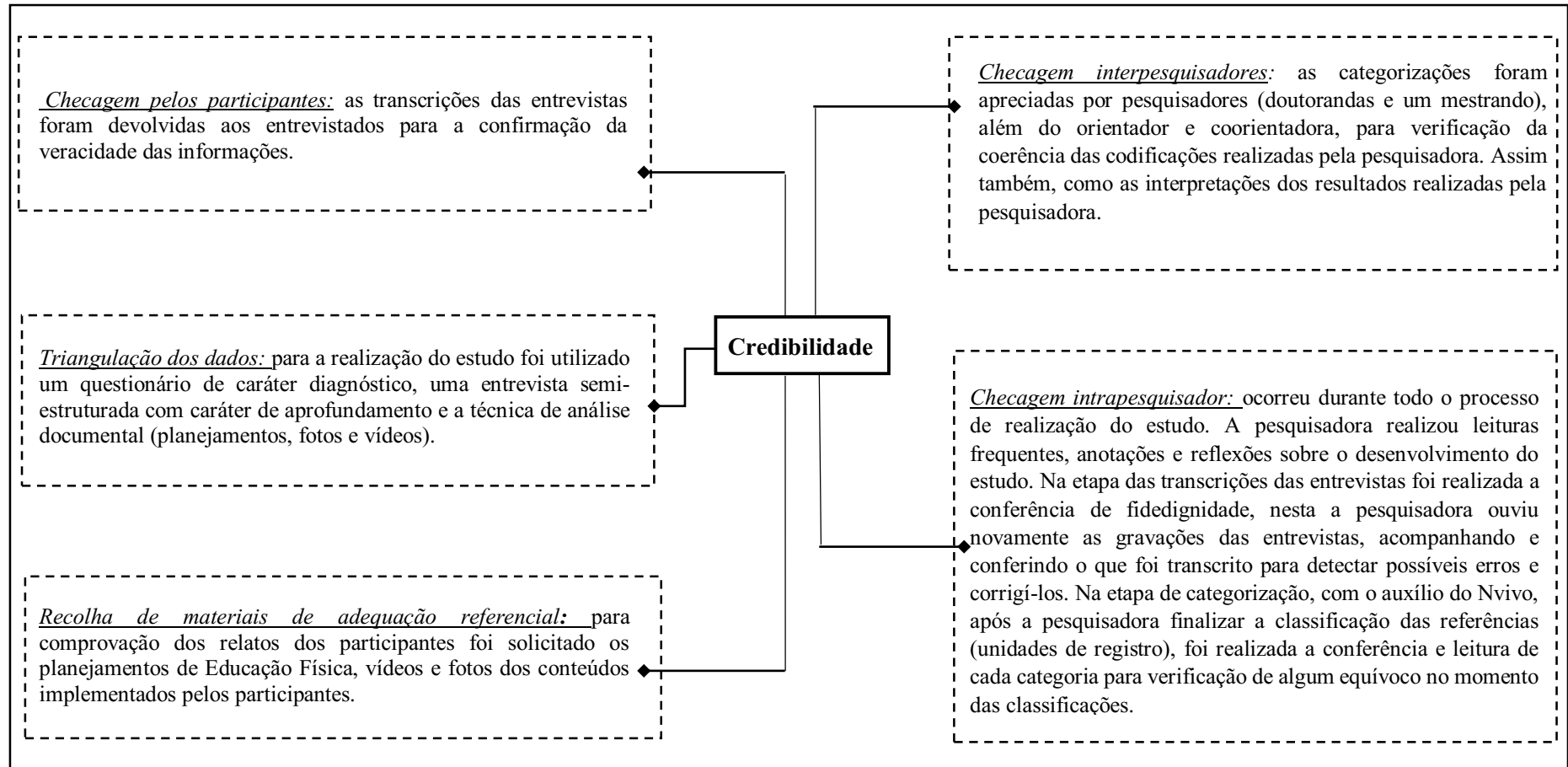
A **transferibilidade** está relacionada à validade externa do estudo na qual busca-se detalhar de forma descritiva as informações do contexto do estudo para possibilitar a identificação de semelhanças com outros contextos fomentando a transferência, a generalização/extrapolação. Logo, torna-se necessário descrever as características do contexto de forma detalhada para facilitar o reconhecimento das semelhanças com outros contextos e demonstrar assim as diversidades existentes.

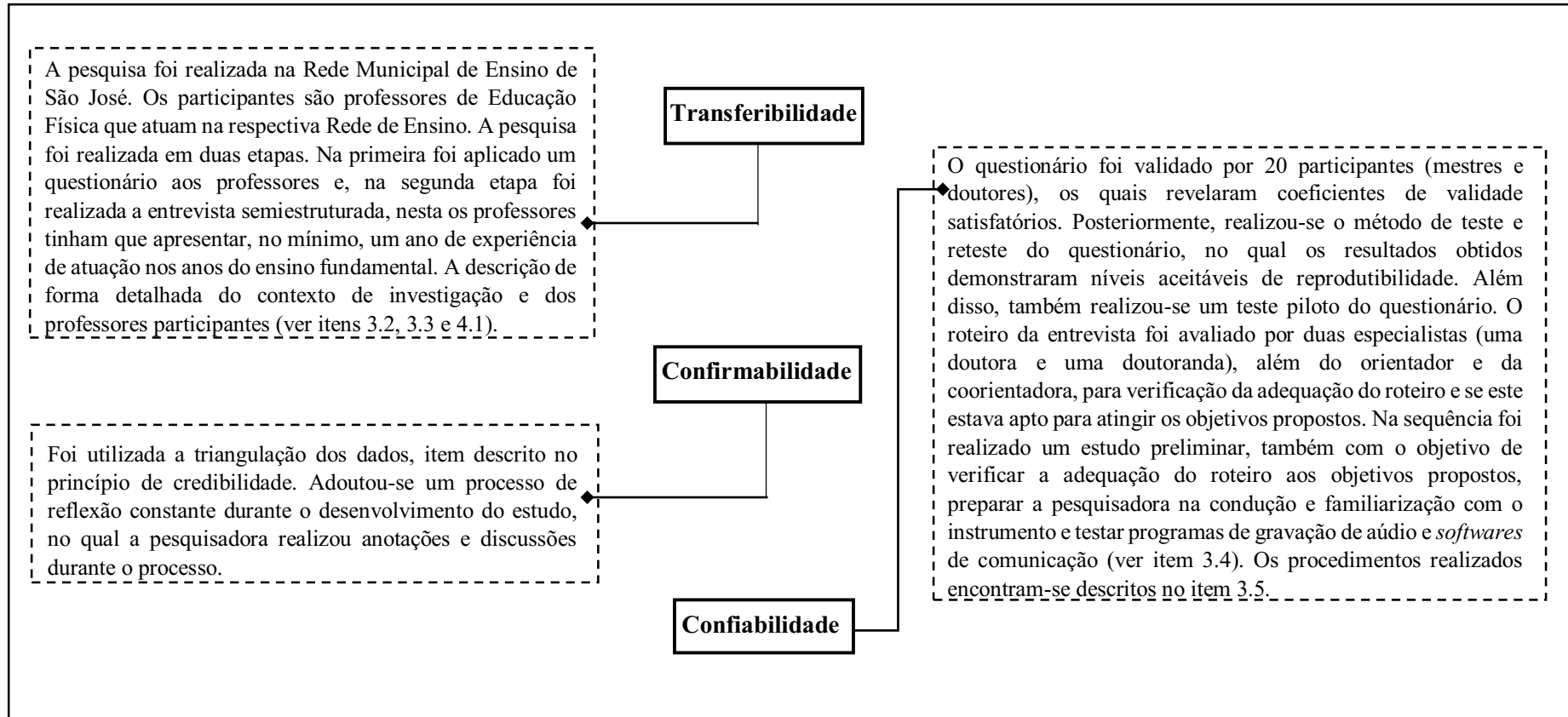
A **confirmabilidade** da pesquisa refere-se a objetividade dos dados de forma que sejam efetivados pelo pesquisador o qual se esforça em apresentar a realidade por meio do ponto de

vista dos participantes, logo, tornando-se neutro e permitindo que o processo e os resultados sejam analisados por outros pesquisadores, técnica intitulada como auditoria. Na busca da confirmabilidade pode-se utilizar a prática da reflexividade, a qual compreende anotações diárias sobre o problema de pesquisa e discussões que ocorrem durante o processo, e a triangulação mencionada no princípio de credibilidade.

A **confiabilidade** (fidedignidade/consistência) está relacionada à possibilidade de replicar o estudo na pesquisa quantitativa, especialmente quando o instrumento aplicado duas vezes apresenta os mesmos resultados, ou seja, é neutro. Para o estudo qualitativo essa replicabilidade não se alcança. A confiabilidade também está relacionada à descrição de todos os procedimentos e instrumentos adotados para a realização da coleta de dados e a constante avaliação reflexiva do estudo. O processo de auditoria citado no princípio de confirmabilidade também pode ser utilizado como meio para assegurar a confiabilidade do estudo. A Figura 16 apresenta os procedimentos realizados nesta pesquisa para atender os quatro princípios de validade científica.

Figura 16 - Critérios para garantia científica do estudo.





Fonte: Elaborada pela autora (2020).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos por meio das coletas de dados realizadas nas duas etapas do estudo: a primeira de diagnóstico, a qual compreendeu a aplicação de questionários, e a segunda de aprofundamento, na qual realizaram-se as entrevistas e obteve-se documentos adicionais sobre planejamento e implementação das aulas de Educação Física Escolar. Assim, os resultados estão organizados em quatro subcapítulos, a saber: 4.1) caracterização dos professores participantes; 4.2) a formação docente - protagonistas de suas histórias; 4.3) situações de aprendizagem dos conteúdos da Educação Física Escolar; 4.4) planejamento dos conteúdos da Educação Física Escolar e, por fim, 4.5) implementação dos conteúdos da Educação Física Escolar.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Na primeira etapa do estudo, participaram 24 professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de São José/SC. Os resultados indicam que 58,3% são mulheres e 41,7% são homens; 25% possuem até 29 anos de idade, 33,3% possuem entre 30 a 39 anos de idade, 33,3% possuem entre 40 a 49 anos de idade e apenas 8,4% possuem 50 anos de idade ou mais (Tabela 6). Os resultados são similares aos estudos de Tokuyochi et al. (2008), Farias et al. (2018) e Lopes et al. (2019), nos quais a maioria dos professores participantes era mulheres e apresentava mais de 30 anos de idade. Diante deste cenário, Lopes et al. (2019) apontam que a renovação de professores é um processo lento, o que denota dois lados distintos, por um lado se têm professores maduros atuando com mais experiência na prática pedagógica e suas demandas e, do outro, aspectos como baixo salário e desvalorização da profissão motivam a pequena renovação e ingresso de professores.

Com relação às características de formação, todos os 24 participantes possuem formação inicial em Educação Física e destes 50% concluíram a formação inicial entre os anos de 2011 a 2019. A maioria dos professores (95,8%) realizou a formação inicial de forma presencial. Dentre os 24 professores investigados, 8,4% também realizou o curso de bacharelado em Educação Física e 12,5% também possui formação inicial em outras áreas (Pedagogia, Gestão em Tecnologia da Informação, Filosofia). Ressalta-se que 87,5% possui pós-graduação, dos quais 66,6% correspondem a especialização, 28,6% correspondem ao mestrado e 4,8% correspondem ao doutorado. A formação inicial em outras áreas, bem como a formação pós-

graduada também foram identificadas nos participantes do estudo de Farias et al. (2018), o que denota a preocupação dos professores pela constante atualização e novos saberes.

Tabela 6 - Caracterização dos participantes da 1ª etapa do estudo.

VARIÁVEL	CATEGORIAS	f	%
Gênero	Homem	10	41,7
	Mulher	14	58,3
	Outro	-	-
Ciclos Vitais (Faixa Etária)	Até 29 anos	6	25
	30 a 39 anos	8	33,3
	40 a 49 anos	8	33,3
	50 anos ou +	2	8,4
Formação Inicial	Licenciatura	19	79,1
	Licenciatura e Bacharelado	2	8,4
	Educação Física e outros	3	12,5
Natureza do Curso de Formação Inicial (Licenciatura)	Presencial	23	95,8
	Semi-presencial	1	12,5
	A distância	-	-
Ano de Conclusão da Formação Inicial (Licenciatura)	Até 1980	-	-
	1981 a 1990	2	8,4
	1991 a 2000	5	20,8
	2001 a 2010	5	20,8
	2011 a 2019	12	50
Formação Pós-Graduada	Especialização	14	66,6
	Mestrado	6	28,6
	Doutorado	1	4,8
	Nenhum	3	12,5
Ciclos de Desenvolvimento Profissional (Anos de docência)	1 a 4 anos - Entrada	5	20,8
	5 a 9 anos - Consolidação	6	25
	10 a 19 anos - Afirmção e Diversificação	6	25
	20 a 27 anos - Renovação	5	20,8
	28 a 38 anos - Maturidade	2	8,4
Ciclos de Desenvolvimento Profissional (Anos de docência em Educação Física)	1 a 4 anos - Entrada	6	25
	5 a 9 anos - Consolidação	6	25
	10 a 19 anos - Afirmção e Diversificação	8	33,3
	20 a 27 anos - Renovação	3	12,5
	28 a 38 anos - Maturidade	1	4,2
Anos de Docência em Educação Física no Ensino Fundamental	0 a 4 anos	7	29,2
	5 a 9 anos	6	25
	10 a 19 anos	7	29,2
	20 a 27 anos	4	16,6
	28 a 38 anos	-	-
Vínculo Empregatício	Efetivo	12	50
	Temporário	12	50
Tempo de Serviço na Rede	0 a 5 anos	16	66,7
	6 a 10 anos	3	12,5
	11 a 15 anos	2	8,3
	16 a 20 anos	2	8,3
	21 anos ou mais	1	4,16
Carga Horária Semanal de Trabalho na Rede	Até 10h	-	-
	11h a 20h	-	-
	21h a 30h	3	12,5

	31h a 40h	20	83,3
	41h ou mais	1	4,2
Atuação nos Anos do Ensino Fundamental	Anos Iniciais	5	20,8
	Anos Finais	5	20,8
	Anos Iniciais/Finais	14	58,4
Atuação na Educação Infantil	Sim	2	8,33
	Não	22	91,66
Atuação em Outra Rede de Ensino	Sim	4	16,7
	Não	20	83,3
Rede	Estadual	3	75
	Privada	1	25
	Federal	-	-
	Outras (filantrópicas,...)	-	-
Carga Horária na Outra Rede de Ensino	Até 10h	2	50
	11h a 20h	2	50
	21h a 30h	-	-
	31h a 40h	-	-
	41h ou mais	-	-
Pluriemprego	Não exerce	20	83,3
	Exerce outra atividade remunerada	4	16,7

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que diz respeito à atuação profissional, constatou-se que no que corresponde aos anos de docência (independente da área e contexto) os professores se encontram de forma equilibrada nos primeiros quatro ciclos de desenvolvimento profissional, sendo que no ciclo maturidade se encontra a minoria dos professores (8,4%). Por sua vez, com relação aos anos de docência específicos à Educação Física, o ciclo de afirmação e diversificação apresentou um maior quantitativo de professores (33,3%), o qual caracteriza-se como um momento de estabilização de competências e domínio dos conhecimentos inerentes à profissão (FARIAS et al., 2018).

Com relação à atuação profissional na Rede Municipal de Ensino de São José, 66,7% dos professores possuem entre 0 a 5 anos de atuação; 50% são efetivos e 50% são admitidos em caráter temporário, sendo que a maioria (66,6%) dos professores efetivos investigados é compreendida por mulheres. Os resultados indicam que 58,4% atuam concomitantemente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, enquanto que 20,8% atuam somente nos anos iniciais e 20,8% atuam somente nos anos finais e 83,3% dos professores trabalham entre 31h a 40h/semanais. Enquanto que a maioria das mulheres investigadas atua nos anos iniciais do ensino fundamental, a maior parte dos homens atua nos anos finais. Apenas 16,7% dos professores também atua em outra rede de ensino e somente 16,7% exerce outra atividade remunerada.

Os dados dos sete participantes da segunda etapa da investigação (Quadro 8), os quais apresentam um maior nível de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física,

revelam que cinco são mulheres e dois são homens; um possui até 29 anos de idade, três possuem entre 30 a 39 anos de idade e três possuem entre 40 a 49 anos de idade. Destes professores, quatro realizaram curso de pós-graduação *lato sensu* e um concluiu curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando os ciclos de desenvolvimento profissional na carreira docente em Educação Física de Farias (2010) e Farias et al. (2018), verificou-se que nenhum dos sete participantes se encontra no ciclo de entrada, a qual corresponde 1 a 4 anos de docência em Educação Física, bem como nos ciclos de renovação (20 a 27 anos de docência em Educação Física) e de maturidade (28 a 38 anos de docência em Educação Física). Por sua vez, dois professores fazem parte do ciclo de consolidação (5 a 9 anos de docência em Educação Física) e cinco professores no ciclo de afirmação e diversificação (10 a 19 anos de docência em Educação Física).

Com relação ao tipo de vínculo empregatício na Rede Municipal de Ensino de São José, quatro professores são efetivos e três são admitidos em caráter temporário (ACT). Dentre os professores, cinco atuam de forma concomitante nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, apenas um atua somente nos anos iniciais e um atua somente nos anos finais. No que concerne aos anos de docência no ensino fundamental, três professores possuem entre 5 a 9 anos de atuação, e quatro possuem entre 10 a 19 anos de atuação.

Um aspecto a ressaltar é que apenas um dos sete professores atua em outra rede de ensino e três exercem outras atividades remuneradas. Além disso, identificou-se que os sete professores possuem diversas experiências ao longo da vida que perpassam a atuação como professor de Educação Física Escolar. Nesta perspectiva, no estudo de Faria et al. (2010) também verificou-se que a professora participante do estudo possuía diversas experiências relacionadas às temáticas culturais (poesia, teatro, literatura), que acabavam por influenciar sua prática pedagógica superando a Educação Física de caráter tradicional. Tais experiências e formações tornam-se uma “via de mão dupla” que contribui com soluções de problemas, novas ideias e ressignificações nas demandas e necessidades pedagógicas (FARIA et al., 2010). Ademais, identificou-se que alguns professores buscaram desenvolver papéis ativos durante a formação inicial, valorizando e buscando por momentos e experiências dentro e fora das salas de aula, ou seja, eram sujeitos de seu próprio percurso formativo.

Quadro 8 - Caracterização dos participantes da 2ª etapa do estudo.

DADOS	PROFESSORES							
		P5	P11	P13	P14	P15	P20	P22
PESSOAIS	Gênero	Mulher	Mulher	Homem	Mulher	Mulher	Mulher	Homem
	Idade	42 anos	40 anos	48 anos	34 anos	35 anos	27 anos	36 anos
FORMAÇÃO	Formação Inicial (ano e natureza do curso)	Licenciatura (1999, presencial)	Licenciatura (2004, presencial)	Licenciatura (2006, presencial)	Licenciatura (2008, presencial)	Licenciatura (2011, presencial)	Licenciatura (2016, presencial)	Licenciatura (2011, presencial)
	Pós-Graduação (ano)	Especializações- Gerontologia (2004) e Jogos Cooperativos (2011)	Especialização- Pedagogia do Corpo (2006), Mestrado em Ciências da Saúde (2008)	-	Especialização- Condicionamento Físico e Saúde no Envelhecimento (2012)	-	Especialização- Educação Física Escolar (2020) e Educação Profissional e Tecnológica (2020)	Mestrado em Educação Física (2016)
PROFISSÃO	Anos de Docência Geral	20 anos	16 anos	20 anos	16 anos	10 anos	6 anos	11 anos
	Anos de Docência em Educação Física	18 anos	7 anos	14 anos	11 anos	10 anos	5 anos	11 anos
	Anos de Docência no Ensino Fundamental	18 anos	7 anos	14 anos	11 anos	10 anos	5 anos	5 anos
	Vínculo Empregatício	Efetiva	Efetiva	ACT	Efetiva	Efetiva	ACT	ACT
	Tempo de Serviço Na Rede	17 anos	4 anos	7 anos	11 anos	8 anos	3 anos	2 anos
	Carga Horária Semanal na Rede	27 horas	22 horas	36 horas	44 horas	40 horas	40 horas	40 horas

	Tempo de Serviço na Escola (s) Atual(is)	17 anos	4 anos	7 anos	6 anos	7 anos	7 meses	2 anos
	Atuação nos Anos do Ensino Fundamental	Anos Iniciais e Finais	Anos Iniciais	Anos Iniciais e Finais	Anos Finais	Anos Iniciais e Finais	Anos Iniciais e Finais	Anos Iniciais e Finais
	Atuação na Educação Infantil	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
	Atuação em Outra Rede de Ensino (horas)	Não	Não	Não	Não	Não	CEJA-Estado (20h)	Não
	Pluriemprego (área e carga horária)	Coach e Mentora de Autoconhecimento (20h)	Professora Universitária (30h) Disciplina de Recreação e Lazer	-	Projeto Mexa-se (22h)	-	-	-
EXPERIÊNCIAS	Experiências (declaradas na entrevista)	Na infância praticou natação, dança e foi escoteira. Trabalhou com ginástica laboral; trabalhou no Projeto Cooperação com Fábio Brotto (pioneiro dos jogos cooperativos). Atuou em academia com ginástica aeróbica, step e localizada. Trabalhou como recriadora numa creche. Atuou no Projeto Mexa-se.	Trabalhou com rafting num parque de aventura. Atuou como coordenadora do Projeto Segundo Tempo. Atuou em academias e no ensino médio como professora. Praticou judô, capoeira, rugby e jiu-jítsu. Na infância patinava em ginásios de patinação.	Trabalhou com shows e espetáculos de dança. Atuou como professor de dança e artes marciais. Praticou judô e caratê. Atuou profissionalment e com o kung fu e a dança de salão.	Trabalhou com grupos especiais (gestantes, hipertensos e cardiopatas), projetos educacionais de dança, companhias e espetáculos (como bailarina e coreógrafa). Atuou como professora na educação infantil.	Trabalhou com colônia de férias, arbitragem de tênis e outros no PARAJASC. Praticou boxe chinês. Treinou voleibol (antes da faculdade) e futsal na própria faculdade sendo que neste último competiu nos Jogos Universitários Catarinense (JUCs).	Praticou caratê, futsal/fut7. Pratica skate como lazer.	Trabalhou como professor na Educação Infantil, no ensino médio e na educação especial. Participou de competições como atleta no futebol, futsal e vôlei de praia.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS

Considerando a trajetória dos participantes, foi possível identificar diferentes experiências que contribuíram para a formação profissional. Dessa maneira, este tópico está organizado nas seguintes seções: 4.2.1) a formação inicial - os primeiros passos (questionários e entrevistas); 4.2.2) projetos de extensão e monitorias - experiências para além das salas de aula (entrevistas) e, por fim, 4.2.3) a participação em cursos e formações continuadas - a constante atualização e aperfeiçoamento profissional (questionários e entrevistas).

4.2.1 A formação inicial: os primeiros passos

De modo geral, a maioria dos professores investigados (n=21) realizou a formação inicial em Educação Física em universidades públicas. Tais achados podem estar associados a localização de universidades públicas em torno do contexto de investigação, o que difere do estudo de Tokuyochi et al. (2008) - realizado em diversas cidades do estado de São Paulo/SP, Carride et al. (2017) - realizado em Itatiba/SP - e de Lopes et al. (2019) - realizado em Santos, Bertiooga, Cubatão e Guarujá - nos quais a maioria dos professores participantes realizaram a formação inicial em instituições particulares.

Dentre as instituições indicadas pelos professores predominou a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (n=9), seguida pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (n=6). Além disso, nota-se que a maioria dos professores se formou em universidades localizadas na região sul do Brasil (n=22), apenas um professor se formou na região nordeste do Brasil e um na região centro-oeste do Brasil. Os sete professores participantes da segunda etapa da investigação se formaram em universidades públicas de forma presencial, dos quais seis professores realizaram a graduação em universidades localizadas na Região Sul do Brasil (UFSC=P14, P15; UDESC=P13, P20; UFRGS=P11; UFSM=P5) e um professor (P22) realizou a graduação numa universidade localizada na região nordeste do Brasil (UEPB).

As professoras P5, P11 e P20 relataram que a formação inicial é caracterizada como a base, o primeiro passo essencial na carreira docente, mas não o único e suficiente, conforme os trechos em destaque:

Eu acho que a faculdade é esse básico mesmo [...] então eu nunca tive na minha cabeça que eu ia sair da faculdade e já tava pronta (P5).

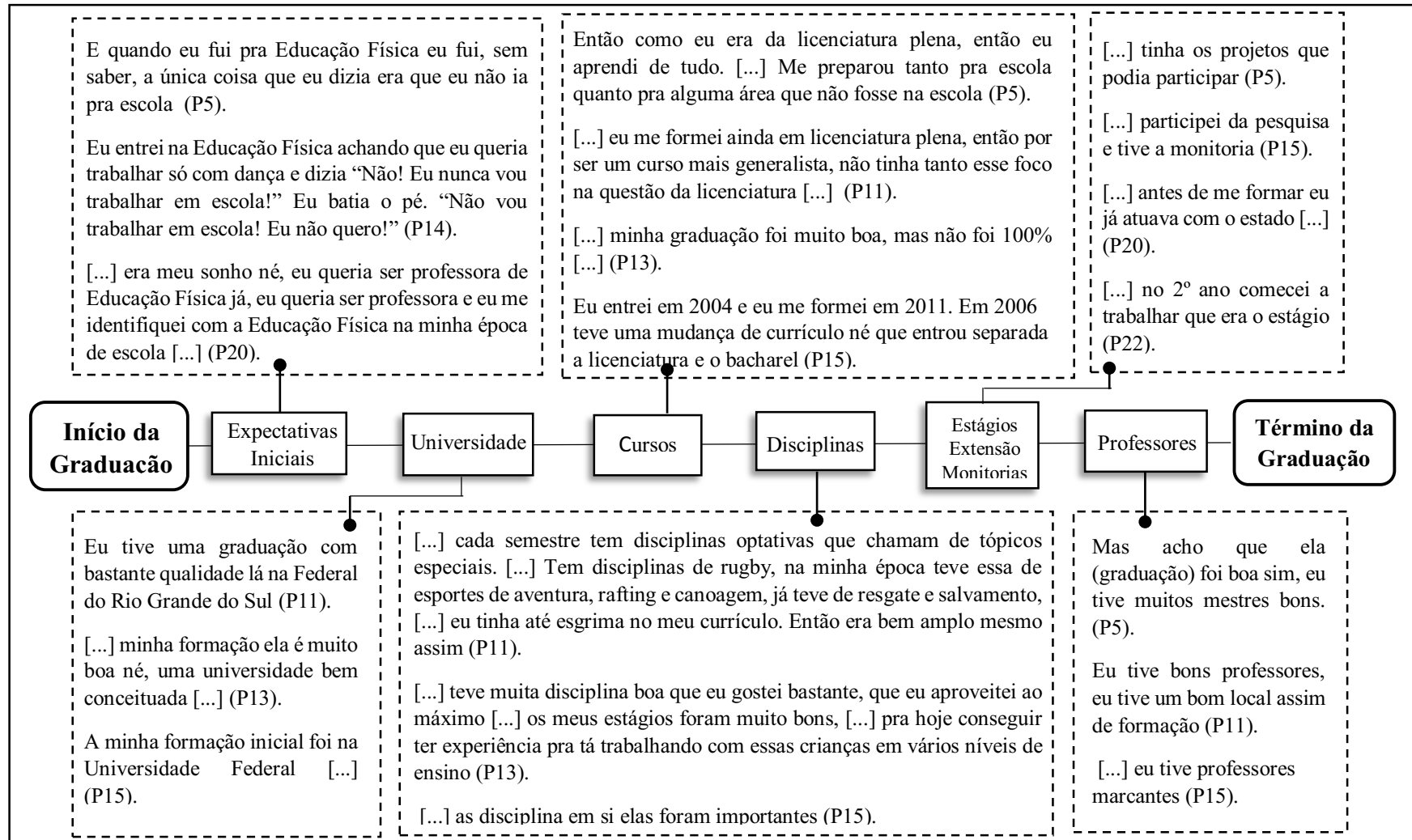
E hoje em dia eu vejo como essencial porque é aquilo que eu falo para os meus alunos, a graduação é aquele primeiro passo, é a tua constituição ali de carreira, é o início

(P11).

[...] a graduação é extremamente importante, é a nossa base, [...] a graduação não é completa, tem muita coisa que a gente vai aprender depois (P20).

A formação inicial, enquanto processo intencionalmente estruturado de formação, proporciona a qualificação inicial para a atuação profissional (NASCIMENTO, 1998). Este período auxilia os futuros docentes a adquirir os conhecimentos indispensáveis para a sua atuação, bem como a desenvolver atitudes e ações (FARIAS, 2000). Por não compreender e abordar todas as situações que os professores enfrentarão na intervenção docente, caracteriza-se como uma formação introdutória, o que difere de uma formação superficial (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016). No que tange a trajetória pessoal na formação inicial, os sete professores mencionaram algumas percepções relacionadas à universidade, ao curso, às disciplinas e aos professores (Figura 17).

Figura 17 - Percepções dos professores sobre a formação inicial em Educação Física.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De maneira geral, os professores investigados P5, P11, P13, P14 e P15 consideraram que a universidade, o curso e os professores foram de qualidade. A percepção positiva dos professores também foi relatada por egressos de uma universidade pública de Santa Catarina, que reconheceram a formação inicial em universidades públicas como ambiente privilegiado pela alta qualificação dos professores (SALLES et al., 2013). Com relação às disciplinas, os professores destacaram algumas que foram significativas para a sua atuação com a diversificação de conteúdos, tais como as disciplinas de modalidades esportivas (P13, P14, P15, P20), o estágio (P13, P15), a didática (P20), as lutas (P13) e as práticas corporais de aventura (P20).

Os meus estágios foram muito bons. Então é uma disciplina que foi muito importante pra mim [...], pra hoje conseguir ter experiência pra tá trabalhando com essas crianças em vários níveis de ensino. De lutas eu tive um professor muito bom que ele, aí sim ele pegou essa parte do educacional [...]. Então são as disciplinas que eu mais vejo assim que me marcaram ali. E é claro, como eu falei, estágio, isso é muito importante para um futuro professor (P13).

Os meus estágios, eu não fiz estágio em escola formal, eu fiz um estágio em uma creche e o estágio II na classe hospitalar no Hospital Infantil, fora do contexto da escola, mas também foram muito importantes assim. [...] Então eu fui fazer libras que era do currículo novo, capoeira era com a turma do currículo novo, Educação Física na Infância, então esses eu fui aproveitando pra me aprimorar ali mesmo dentro do curso. [...] Nunca tive muita experiência com basquete, fiz a disciplina de Educação Física Curricular de Basquete (P15).

Olha, assim a disciplina de didática, eu acredito que é essencial pra todos os professores no geral, pra relacionar a questão das práticas dos conteúdos, o conteúdo de práticas de aventura [...] são essas eu acho que de didática, as específicas né de prática de aventura [...], até mesmo as outras práticas da modalidade de natação (P20).

No que concerne à importância atribuída aos estágios, especialmente para discutir e incrementar as experiências dos estudantes na atuação docente, para alguns estudantes pode representar apenas mais uma disciplina a cumprir, enquanto que para outros é a ponte de conexão com a realidade futura de sua intervenção (FRASSON et al., 2014). Assim, os estágios assumem uma forma de preparação e um contributo para a conquista do empoderamento diante das dificuldades e desafios que compreendem o ingresso na carreira docente (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016).

Algumas fragilidades em relação às disciplinas da graduação também foram mencionadas, como a necessidade de cursar disciplinas repetitivas (exemplo: Atletismo I; Atletismo II) ou “vazias”/generalistas/superficiais (P11, P13, P14), a ausência de disciplinas relacionadas a conteúdos específicos (P5, P14), a vivência de apenas um estágio (P11),

disciplinas muito tecnicistas (P14) e ausência de disciplinas associadas às tecnologias (P20). Sobre este assunto, alguns professores investigados comentaram:

E por exemplo no campo de estágio, eu tive só um estágio em escola (P11).

[...] Eu tive aula de dança, mas não era assim sobre as danças em si, mais um compilado de todas e mostrando a parte educacional de como dar uma aula sobre isso. [...] Parece que tem algumas disciplinas que são pra, como eu digo, pra encher linguiça, que é pra ocupar um professor. [...] A maior parte das universidades ou das faculdades de Educação Física por exemplo, a questão de estágio, só oferece um estágio ou muitas vezes dois estágios e em dupla ainda por cima, o que no meu ver, como é que eu vou dar uma aula depois, ter segurança pra tá em sala de aula se eu tô dando aula em dupla? (P13).

É, tive disciplinas mais tecnicistas, de mostrar, como por exemplo, “aula do vôlei tu tem que saber fazer o jogo e ah, não sei o quê.” Mas não me ensinou como é que eu vou implementar isso, então foi em partes, né?! [...] Tipo lutas, eu não tive nenhuma cadeira de lutas na minha faculdade [...]. O que eu tive de práticas de aventura na minha faculdade foi num jogo, nos jogos internos da Educação Física [...] e assim, eu acho que falta coisa, às vezes tem, tem um foco muito grande, tem disciplina 1, 2 e 3 de alguma coisa e tem coisas que tu nunca viu e passou direto, sabe?! (P14).

[...] a parte da tecnologia [...] ficou defasada na graduação [...] não tinha uma disciplina relacionada à questão do uso da Educação Física dentro dos meios tecnológicos ou mídias tecnológicas [...] (P20).

A ausência e até mesmo a superficialidade de determinados conteúdos na formação inicial, que podem provocar insegurança na sua implementação no âmbito escolar, principalmente aqueles que perpassam os conteúdos tradicionais da Educação Física, como lutas, práticas corporais de aventura e dança tem sido relatada em diferentes estudos (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006; MALDONADO; BOCCHINI, 2014; DE MATOS et al., 2015; ALVES et al., 2015; DELGADO; CORRÊA, 2016; INÁCIO et al., 2016; SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016; TAHARA; DARIDO, 2018; ZANOTTO; BARBOSA, 2019; DOS REIS; MIRANDA, 2020; FRANÇA; MORALES, 2021). Alguns estudos apontam também uma formação pautada no ensino mais generalista (SALLES et al., 2013) e tecnicista e esportivista (BENTO, 1991; DAOLIO, 1998; SANTOS, 2011; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019; DOS REIS; MIRANDA, 2020).

Os cenários descritos não parecem revelar ambientes favoráveis à formação e à inovação na formação inicial, nem a promoção de experiências suficientes para que os professores se apropriem de forma segura e completa para a sistematização dos conteúdos nas aulas (ALVES et al., 2015). Assim, a formação inicial não deve limitar-se a mera transmissão de informações, aos aspectos tecnicistas e conteúdos tradicionais, mas deve-se haver um equilíbrio dos domínios abordados visando atender as demandas da realidade escolar que o futuro professor irá encontrar. Para além da reprodução de movimentos, deve-se fomentar nos estudantes da

formação inicial o senso crítico, a realização de questionamentos e esclarecimento de dúvidas e seu poder de argumentação (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011; DE MATOS et al., 2015).

Com relação a fragilidade apontada nos estágios, Marcon, Graça e Nascimento (2011) destacam a necessidade de aproximação da formação inicial com o contexto de atuação, não limitando-se somente às experiências do estágio, mas possibilitando ao longo de todo o processo formativo momentos de prática pedagógica como componente curricular. Tais práticas pedagógicas compreendem importante momento de aproximação com a realidade de intervenção, como mencionaram os docentes e os estudantes participantes do estudo de Bisconsini e Oliveira (2019).

A ausência de disciplinas tematizando as tecnologias (P20) também foi observada em alguns estudos (TORRES; FERREIRA, 2016; MACHADO; DE SOUZA BRANDÃO, 2020; SILVEIRA; DE LORENZI PIRES, 2021), nos quais as tecnologias são percebidas de forma reducionista, apenas para a instrumentalização do processo. Diante deste cenário, reforça-se a necessidade da formação inicial atender as demandas contemporâneas e ser uma aliada na integração das tecnologias no processo formativo, contextualizando o uso das tecnologias para que o futuro professor possa vê-la como possibilidade de inovação com os futuros alunos ou como uma possível mudança metodológica no processo de ensino e aprendizagem no seu futuro campo de intervenção escolar (SOUZA; BONILLA, 2014; TORRES; FERREIRA, 2016; MACHADO; DE SOUZA BRANDÃO, 2020; SILVEIRA; DE LORENZI PIRES, 2021).

4.2.2 Projetos de extensão e monitorias: experiências para além das salas de aula

Alguns professores participantes na segunda etapa da investigação (P5, P11, P14, P15) destacaram que durante a formação inicial aproveitaram as diferentes oportunidades fornecidas pela universidade, ou seja, acumularam experiências para além das disciplinas previstas no currículo do curso de graduação. Sobre este assunto, apresentam-se as seguintes narrativas:

[...] eu tive umas experiências que eu busquei pra além das disciplinas [...] fiz uma graduação assim muito ativa dentro da universidade [...] (P11).

[...] eu bebi um pouco da água de tudo que é lugar, eu fui sugando o máximo de conhecimento que eu podia e muitas vezes desse conhecimento foi fora da sala de aula, foi por iniciativa minha (P14).

[...] eu demorei sete anos e meio pra me formar em Educação Física, praticamente uma medicina, mas por que isso? Porque eu explorei muita coisa dentro da universidade, participei de muita coisa (P15).

Assim como os professores deste estudo, os estudantes participantes do estudo de Salles (2019) ressaltaram a importância de buscar conhecimento para além das salas de aula, bem como investir no envolvimento com monitorias, projetos e outras oportunidades oferecidas pela universidade. O envolvimento com diferentes esferas da universidade - projetos de pesquisa, extensão e/ou monitorias - pode contribuir com a maior satisfação dos estudantes com oportunidades de desenvolvimento, como foi observado no estudo de Pereira et al. (2018). Assim, o maior envolvimento com as demais ações desenvolvidas na universidade contribui com a formação dos indivíduos, potencializando a autonomia, a segurança e a tomada de decisão na atuação (NOZAKI; HUNGER; FERREIRA, 2011; SALLES et al., 2013). Dentre as experiências para além das salas de aula, os professores destacaram envolvimento com os projetos de extensão (P5, P11, P14, P15), realização de monitorias (P11, P15) e participação em grupos de pesquisa (P11), conforme verifica-se nos relatos a seguir:

[...] eu me envolvi mais nos projetos com a terceira idade, atividade física, ginástica, essas coisas. [...] Tinha os projetos que podia participar (P5).

[...] eu participei do programa PET lá que também era focado no ensino e extensão, eu era monitora de disciplina, participava dos projetos de extensão [...] eu fui estagiária do professor Molina no campo da pedagogia da Educação Física assim [...] eu participei do projeto de extensão chamado CELARI [...] eu também atuava no projeto de judô [...] trabalhei no projeto de extensão com os idosos [...]. Eu tinha um vínculo com um grupo de pesquisa e a gente tinha um projeto de extensão que era desenvolvido junto aos postos de saúde de Porto Alegre (P11).

Participei do Projeto de Extensão de Ginástica, do Projeto de Extensão Venha nadar, do Projeto de Extensão Forró pé-de-serra e do Projeto de Pesquisa em Lazer (P14).

[...] e uma das coisas importantes que eu participei foi um projeto de esportes adaptados. [...] Na primeira fase ali eu já me enfiar em dois, três projetos pra conhecer um pouquinho e foi assim até o final do curso. [...] Tive uma experiência bem significativa que foi numa bolsa de um projeto de doutorado [...] tive também experiência de monitoria com o Professor Alexandre Vaz [...] participei de projeto no Colégio Aplicação. [...] Eu não fiz a cadeira de tênis, mas eu trabalhei com tênis em cadeira de rodas muito tempo, entende? “Ah, primeira fase, aí tem um projeto aí de jogar tênis meio-dia” “Vamos lá!” (P15).

A participação em projetos de extensão, os quais referem-se à relação da universidade com a sociedade por meio de projetos nos quais o estudante torna-se protagonista de sua formação, atuando próximo da realidade social (SIMÕES; CHAVES, 2018), bem como as atividades de monitoria, a qual corresponde em auxiliar os docentes do ensino superior em suas atividades de ensino, são apontadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, como forma de potencializar a autonomia e preparação dos profissionais, ao mesmo tempo em que contribuem com a população no compartilhamento de

conhecimentos e benefícios providos da pesquisa.

A atuação em monitoria amplia os conhecimentos, desperta o gosto pelo ensino e potencializa as habilidades relacionadas à prática docente (SOUSA; JUNIOR, 2016). Além disso, a participação em projetos de extensão promove a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do estudante, o qual pode aliar a fundamentação teórica com a atuação prática (NASCIMENTO, 1998), e possibilita experiências que auxiliarão o egresso do curso de Educação Física no campo de atuação (SIMÕES; CHAVES, 2018; BRANDT; MADUREIRA; HOBOLD, 2020; KLEINUBING; DAL-CIN, 2020). As situações de aprendizagem desta natureza foram mencionadas pelas professoras P11 e P15 como experiências importantes, significativas e que contribuíram para a ampliação da visão sobre a Educação Física:

[...] e eu vejo que isso foi bem importante pra que eu tivesse uma visão mais ampliada da Educação Física, das possibilidades de atuação (P11).

As experiências que eu tive dentro do próprio curso foram muito importantes, não necessariamente as disciplinas, mas as outras experiências [...]. Tive uma experiência bem significativa [...] (P15)

No estudo de Farias (2010), os professores pertencentes ao ciclo de entrada na carreira indicaram que experiências acumuladas nos projetos de extensão constituíram uma base sólida de conhecimentos que se tornou essencial e influenciou a atuação no início da carreira profissional. Os professores participantes do estudo de Nozaki, Ferreira e Hunger (2015) também mencionaram a utilização de conhecimentos em sua atuação profissional providos da participação em atividades de extensão durante a formação inicial. Desta maneira, tais achados reforçam o impacto positivo resultante da participação em projetos de extensão.

A diversidade de oportunidades proporcionadas para experienciar o curso para além das salas de aula compreende um grande diferencial das universidades públicas, quando comparadas aos demais contextos de formação, como destacado pela professora P11:

[...] a gente tinha muitas possibilidades de atuar nos projetos de extensão, tinham muitas bolsas disponíveis, bolsas de pesquisa também. Então realmente a gente vivia, né?! Eu acho que esse é o grande diferencial de uma universidade pública. A gente vivia esse ambiente universitário, então era muito bacana assim, muito desafiador, muitas experiências que eu nem imaginava que eu poderia ter, lá as portas ficavam abertas assim, sabe?! Então eu acho que foi um diferencial bem importante. [...] Só não fazia, não experimentava coisas diferentes quem não queria, tinha muita oportunidade assim (P11).

Ao comentar sobre este assunto, a professora P15 ressaltou que geralmente os estudantes de universidades públicas não aproveitam todas as possibilidades que este contexto oferece para além das salas de aula: “[...] eu vejo que alguns profissionais, vamos dizer assim, eles ficam

muito atrelados à formação inicial ou ao que o currículo traz e não experimentam outras possibilidades que a universidade traz.” Assim, ao limitarem-se às salas de aula, não assumem papéis ativos na formação e nem ampliam as experiências e conhecimentos por meio das ações oferecidas pela universidade. Apesar de tal cenário existir, os participantes deste estudo buscaram superá-lo, tornando-se protagonistas de seus processos formativos, continuando assim após a conclusão da formação inicial.

4.2.3 A participação em cursos e formações continuadas: a constante atualização e aperfeiçoamento profissional

Durante a fase de desenvolvimento profissional, a formação continuada ou em serviço tem como objetivo aperfeiçoar os conhecimentos, as responsabilidades dos profissionais em atuação, bem como atender as necessidades de aprendizagem providas de alterações ou transformações na área (NASCIMENTO, 1998). No que se refere à participação em cursos/ações de capacitação e formações continuadas, a maioria dos professores investigados (n=23) indicou participar das ações de formação continuada realizadas pela própria Rede de Ensino, o que também foi percebido nos professores participantes do estudo de Zanotto, Alves e Januário (2020). Ressalta-se que as participações em cursos/ações de capacitação indicadas pelos professores não se deram somente após a conclusão da formação inicial (n=23), ou seja, durante a realização do curso de graduação também participavam de ações desta natureza (n=23). No estudo de Fensterseifer e Silva (2011), os professores participantes mencionaram a participação em tais ações ao longo da formação inicial, bem como ressaltaram que essas ações eram prováveis constituidoras de suas práticas.

Com relação às formações continuadas na forma de cursos de pós-graduação, 21 professores investigados revelaram que concluíram cursos desta natureza, na qual predominaram as especializações. Estas compreendem significativos contributos à qualificação da atuação docente, quando são vistas como algo formativo, indo além da obtenção de um certificado (REZER; MADELA; DAL-CIN, 2016). A participação e os contributos advindos de formações continuadas por meio da pós-graduação *stricto sensu* foi reforçada no estudo de Alves et al. (2018), no qual o professor participante, que costuma diversificar os conteúdos nas aulas de Educação Física, concluiu o mestrado e o doutorado.

Alguns dos professores participantes da segunda etapa deste estudo (P5, P11, P14, P20, P22) realizaram formação continuada em forma de pós-graduação. Além disso, todos participam de cursos/ações de capacitação, conforme algumas declarações: “[...] então

formação sempre, sempre que posso” (P14). “[...] eu gosto de fazer os cursos, alguns cursos, anualmente participo [...]” (P15). Na perspectiva dos professores investigados, fundamentar sua atuação profissional apenas nos conhecimentos adquiridos na formação inicial seria uma enorme limitação, pois entendem que a aprendizagem profissional ocorre ao longo da vida. Apesar de desempenharem a função de professores, continuam se percebendo como eternos aprendizes, comentando:

[...] como o meu pensamento era que eu não ia sair pronta mesmo (da graduação), então eu saí de lá pronta pra uma etapa, eu poderia começar em qualquer lugar, mas que as atualizações seriam essenciais, não tinha, não tem dúvida (P5).

[...] a gente tem que ser muito humilde e entender que a gente está sempre aprendendo, o professor é aquele que nunca vai parar de aprender [...] a graduação é aquele primeiro passo [...], mas a formação dos professores é um processo contínuo. Então tu tá desatualizado no teu primeiro dia, depois da formatura já tá desatualizado, então tens que ter essa busca constante (P11).

[...] a capacitação é fundamental para o professor porque a gente, como eu disse, a gente sai da graduação um pouquinho cru, assim podemos dizer, sai iniciante, com medo assim, com receio [...]. Eu sempre falo, eu sou uma eterna aluna porque não tem, a gente nunca vai ser detentor também de todo conhecimento (P20).

Posterior a conclusão da formação inicial, deve-se dar continuidade ao processo de formação prezando pela constante atualização e aperfeiçoamento profissional (FARIAS, 2000), pois “a formação do professor é um ato contínuo, não termina ao concluir a graduação ou qualquer outra etapa de seu processo formativo [...]” (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p.124). Os apontamentos do estudo de Bahia (2016) revelam que os professores com uma compreensão ampliada de formação continuada, referenciam-a a um processo permanente que compreende cursos e encontros que vão além da busca apenas por certificações, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A participação em cursos e ações de capacitação sempre contribuiu com a melhoria da prática pedagógica dos professores P11, P14, P15 e P22, confirmando achados semelhantes de estudos (FARIA et al., 2010; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; COPETTI et al., 2012; BAHIA, 2016) que destacam os cursos desta natureza como potencializadores da prática pedagógica. Ademais, Bahia (2016, p.133) relata que a participação em formação continuada “contribui tanto na vida dos docentes como nas das instituições de ensino, especialmente no que diz respeito às possíveis transformações profissionais, pessoais e institucionais, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional”. Nesta perspectiva, servem como suporte para ampliar

experiências e conhecimentos (P11, P14, P15, P22). Destacam-se algumas declarações sobre o assunto:

[...] eu sei que cada coisa que a gente faz é uma visão nova que a gente dá, é outra, é um fresco, sabe?! Apesar de “Ah, eu já tinha visto dessa forma, deixa eu pensar dessa outra forma aqui.” Às vezes tem uma dificuldade, eu acho que é um fresco, é sempre bom (P14).

[...] então a atualização é importante mesmo pra aqueles que acham que sabem, já conhecem tudo, eu acho que um bom profissional sempre tenta buscar um algo mais e como eu te disse, mesmo que talvez a experiência não seja tão boa, tu consegue, tem como pegar algo de bom, de positivo [...] são muito até pra te motivar, às vezes você tá no curso assim e a pessoa tá falando e você começa a pensar na tua aula (risos) esse é o curso bom, o melhor curso é esse [...] você já começa a pensar, imaginar isso na tua aula (P15).

No que se refere aos cursos em formato de formação continuada realizados pela própria Rede Municipal de Ensino de São José, alguns professores (P5, P11, P13, P15, P20) mencionaram participação. Neste sentido, Bahia e colaboradores (2018a) indicam que as formações continuadas têm sido realizadas e assumidas em sua grande maioria pelas redes de ensino estaduais e municipais visando a socialização e valorização dos professores, contribuindo também com suas práticas pedagógicas.

As formações continuadas da Rede Municipal de Ensino de São José acontecem uma vez por mês, as quais buscam priorizar conteúdos nos quais os professores não apresentam familiaridade e segurança para implementar, conforme a declaração da professora P11: “[...] no caso da prefeitura e das próprias formações ali do CEFID, do laboratório tem esse processo [...] priorizando justamente essas questões de conteúdos que os professores não têm tanta facilidade ou são diferenciais por questões que a graduação não contempla”. Seguindo este delineamento, a Diretoria Regional de Educação de Ilhéus (DIREC) organizou ações pedagógicas fomentando a diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física, tematizando conteúdos como lutas, surf, skate, vôlei de praia e capoeira (BAHIA et al., 2018a). Tais cenários superam a carência de formações nas dimensões de prática pedagógica para a Educação Física fornecidas pela rede de ensino apontada pelos professores participantes do estudo de Cunha e Nascimento (2012), Ilha et al. (2019) e Zanotto, Alves e Januário (2020). Nestes casos, a falta de ações de formação continuada não contribui com a qualificação dos professores, além de demonstrar descaso do setor com a educação (SHIGUNOV; FARIAS; NASCIMENTO, 2002).

Nas formações continuadas realizadas pela Rede Municipal de Ensino de São José, as professoras P5 e P20 destacaram que são momentos em que os professores conhecem o que os colegas de profissão estão implementando nas aulas de Educação Física, representando assim,

um momento de compartilhamento de experiências. Além disso, a professora P5 e o professor P13 mencionaram que até tiveram a oportunidade de ministrar uma aula na formação continuada para os próprios colegas da Rede:

Toda vez que eu vou na capacitação aqui da Rede, [...] eu encontrava os meus colegas que estão numa outra realidade, numa outra escola. Daí eles contam como que eles estão fazendo, aí eu saio com as exp..., aí eu falei “Nossa, além daquilo que o professor falou, que a pessoa tá lá falando eu ainda saio com a experiência dos meus colegas.” [...] Teve o ano de 2017 que a gente, a nossa formação aqui em São José teve espaço pra compartilhar, então todo mês eram dois, três professores que traziam a sua experiência [...] eu mesmo naquele ano ofereci lá os jogos cooperativos (P5).

[...] teve uma formação continuada que eu passei uma aula para os professores demonstrando aquele meu trabalho que eu estava desenvolvendo com os alunos (P13).

[...] eu conseguia ver as experiências dos outros professores de Educação Física da Rede, o que eles estão trabalhando, o que eles estão fazendo porque eu só tinha conhecimento daqueles do nosso grupo ali da nossa escola, mas eu não sei o que eles estão fazendo [...] em outras escolas e esse era o momento. Então eles traziam experiências novas, o que eles estavam trabalhando de conteúdos, das vivências dos alunos, levavam materiais desenvolvidos pelos alunos, então isso era muito enriquecedor e a partir dali eu poderia ter inúmeras ideias [...] (P20).

O estudo de Silva e Bracht (2012) também mencionou a participação da professora investigada no compartilhamento de experiências na formação continuada da Rede de Ensino em que estava inserida, a qual destacou como um momento relevante para ampliar discussões, reflexões e possibilidades para a prática. No estudo de Ilha et al. (2019) também destaca-se o relato de um professor participante da formação continuada, o qual menciona que foi um momento de renovação de energia e de constituição de novas propostas. Assim, as oportunidades configuram-se como um momento de transformação das práticas pedagógicas e estabelecimento de novas práticas no contexto escolar (BAHIA et al., 2018a).

Além das formações continuadas por meio de cursos de pós-graduação e daquelas realizadas pela própria Rede de Ensino de São José, alguns professores (P5, P11, P14, P15) também mencionaram participação nos cursos realizados pela UDESC/Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) vinculado ao LAPRAPEF. Ressalta-se que as formações continuadas realizadas pela Rede Municipal de Ensino de São José são em parceria com o LAPRAPEF, o que fomenta a divulgação e participação dos professores nos cursos da UDESC/CEFID. Dessa maneira, com a parceria estabelecida entre a Rede e o LAPRAPEF, fomenta-se a aproximação dos professores com a pesquisa, bem como aproxima os pesquisadores da realidade dos professores da Rede, contribuindo na solução de problemas e fornecendo subsídios às ações e necessidades dos professores. De forma semelhante ao relatado

no estudo de Ilha et al. (2019).

Diante de todo o exposto, entende-se que a atuação profissional dos professores de Educação Física é permeada por crenças e valores, está vinculada às experiências da formação inicial e da formação continuada, sendo esta última dependente do investimento contínuo dos professores (FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012). Assim, enfatiza-se que “os professores de Educação Física tomem consciência de que o seu saber-fazer didático-pedagógico não está dado a priori e sim em um contínuo processo de (re)construção” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 33), permeado por situações de aprendizagem que poderão contribuir e refletir em suas ações pedagógicas.

4.3 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A análise das situações de aprendizagem dos professores com relação aos diversos conteúdos implementados por eles nas aulas de Educação Física foi realizada a partir dos dados obtidos nos questionários e entrevistas. Assim, organizou-se este tópico nas seguintes seções: 4.3.1) aprendizagem de conteúdos em situações formais - a predominância dos conteúdos esportivos; 4.3.2) aprendizagem de conteúdos em situações não formais - a busca por conteúdos menos tradicionais e, por fim, 4.3.3) aprendizagem de conteúdos em situações informais - o uso preponderante das situações informais para a aprendizagem de diferentes conteúdos.

4.3.1 Aprendizagem de conteúdos em situações formais: a predominância dos conteúdos esportivos

Na primeira etapa do estudo, apenas 13 dos 24 professores responderam sobre os conteúdos que implementam em suas aulas, os quais obtiveram conhecimento por meio de situações formais, caracterizadas por instituições educacionais que certificam o profissional para atuar, como a formação inicial e continuada - pós-graduação (LA BELLE, 1982). Dos 13 professores, 11 estão entre aqueles que mais diversificam os conteúdos. Os conteúdos mais frequentes apontados pelos 13 professores foram: atletismo, brincadeiras, esportes e jogos.

Ao consultar os sete professores, na segunda etapa do estudo, foi possível verificar que os conteúdos esportivos foram aqueles que mais predominaram em situações formais de aprendizagem, conforme a nuvem de palavras (Figura 18).

Figura 18 - Nuvem de palavras dos conteúdos aprendidos em situações formais.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O atletismo (P5, P11, P13, P15, P22, P20), seguido pelo voleibol (P14, P22, P11, P13, P20) e basquetebol (P14, P11, P20, P22) foram os conteúdos mais mencionados. Ilustrando a aprendizagem dos conteúdos esportivos que predominaram no ensino formal, têm-se algumas narrativas a seguir:

[...] eram modalidades (voleibol, futebol, basquetebol) que na minha graduação eu tive (P11).

[...] eu acho que eu tive duas ou três cadeiras de atletismo (P15).

Na graduação eu tive todas as modalidades esportivas e [...] na graduação a gente tem cada uma das disciplinas, tem vôlei, tem futsal, tem basquete, tem toda a parte de contexto teórico e a parte física (P20).

[...] acredito que a disciplina que mais a gente teve vivência na graduação foi atletismo que era uma professora ex-atleta, [...] foi o conteúdo que a gente tinha mais matéria na graduação, que a gente conseguiu vivenciar tudo, entendeu? (P22)

Bento (1991) já apontava a formação inicial centrada no ensino desportivo. Desde as décadas de 1980 e 1990, este cenário já recebia críticas por valorizar a temática desportiva em detrimento das demais manifestações da cultura corporal de movimento (CARREIRO DA COSTA et al, 1988; CARREIRO DA COSTA, 1991; NASCIMENTO, 1998). Reforçando o apontamento, no estudo de Bagnara e Fensterseifer (2019), um dos professores participantes mencionou que a sua formação inicial foi basicamente voltada para os esportes que mais são

praticados na escola, corroborando com as declarações dos professores deste estudo sobre a preeminência da aprendizagem de conteúdos esportivos em situações formais.

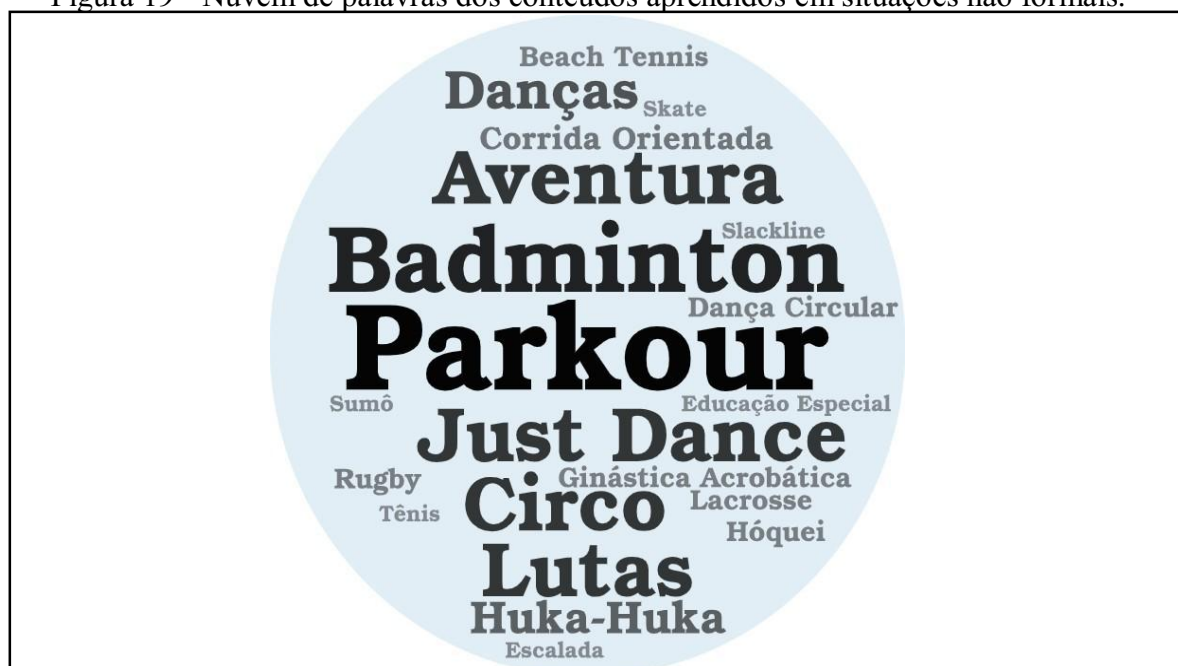
Diante deste cenário, “[...] os cursos de formação de professores precisam urgentemente repensar seus currículos [...]” (DE OLIVEIRA FORTES et al., 2012, p. 77) e em iniciativas de qualificação na área (DE OLIVEIRA FORTES et al., 2012). Nesta perspectiva, para que os professores possam implementar temas variados nas aulas de Educação Física e proporcionar aos estudantes um vasto conhecimento, a formação inicial necessita proporcionar os diversos saberes que a Educação Física abrange (GONZÁLES; BORGES, 2015). Assim, espera-se que a formação inicial contemple a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento, valorizando-as no processo de ensino e contribuindo para uma formação centrada em Educação Física e não apenas nos conteúdos esportivos.

4.3.2 Aprendizagem de conteúdos em situações não formais: a busca por conteúdos menos tradicionais

As situações de aprendizagem não formais, de acordo com La Belle (1982), são caracterizadas por atividades de curta duração, como oficinas, seminários, clínicas e outros, as quais podem ocorrer paralelamente durante a formação inicial. De maneira geral, as lutas e as práticas corporais de aventura foram os conteúdos mais mencionados pelos professores como aqueles aprendidos em situações não formais e que implementam em suas aulas.

Alguns professores participantes da segunda etapa da investigação (P5, P11, P14, P15, P22) mencionaram que aprenderam conteúdos em situações não formais. As práticas corporais de aventura predominaram, com destaque para o parkour (P5, P11, P14, P15), e também para o badminton (P11, P14, P15), conforme a nuvem de palavras representada na Figura 19.

Figura 19 - Nuvem de palavras dos conteúdos aprendidos em situações não formais.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O parkour compreende uma das práticas corporais de aventura, as quais têm sido incipientes na formação inicial (INÁCIO et al., 2016; SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016; TAHARA; DARIDO, 2018). Delgado e Corrêa (2016) observaram que dos 1.274 cursos de graduação em Educação Física no Brasil, somente 351 cursos contemplam nas suas estruturas curriculares alguma disciplina relacionada às práticas de aventura.

No estudo de De Deus Inácio, Souza e Machado (2020), constatou-se que dentre os 48 professores que não inseriam tais conteúdos nas aulas, 30 não tiveram contato no curso de graduação, o que pode representar um obstáculo para a implementação deste conteúdo na escola. Além disso, dentre os 11 professores que atuavam com as práticas de aventura na escola, oito tiveram contato no curso de graduação e um no curso de pós-graduação. Assim, os autores demonstraram que há mais possibilidades desse conteúdo ser abordado no contexto escolar quando ele é oportunizado na formação inicial (DE DEUS INÁCIO; SOUZA; MACHADO, 2020). Portanto, há um longo caminho a ser percorrido e que tanto a formação inicial quanto a formação continuada necessitam inserir em seus currículos os “novos” conteúdos da Educação Física para que os professores tenham o conhecimento e consigam implementá-los com segurança no âmbito escolar (DELGADO; CORRÊA, 2016).

Diante da carência deste conteúdo na formação inicial, recomenda-se que os professores busquem conhecimentos para além daqueles obtidos neste contexto (SEVERINO; PEREIRA; SANTOS, 2016). Assim, na busca de novos conhecimentos destacam-se as professoras P5, P11,

P14 e P15 que participaram de oficinas promovidas pela UDESC/CEFID vinculadas ao LAPRAPEF, nas quais foram abordadas as práticas corporais de aventura e relataram principalmente as atividades relacionadas ao parkour:

E o ano passado a gente fez uma formação da UDESC [...] e aí uma das vivências lá no curso foi utilizar as coisas da escola mesmo, ele (palestrante) falou assim “Ah, eu utilizo a escada, o banco, a corda, eu já amarro um negócio não sei aonde.” E aí eu falei “Ah, que legal e tal.” (P5).

[...] eu fiz ano passado no CEFID, eles montaram um circuito assim, confesso que eu não teria coragem de fazer tudo, mas eu lembro, [...] eles mostravam “Ah, você coloca uma cadeira do lado da outra, fica um aluno segurando cada cadeira e o outro consegue, tem que transpor aquele obstáculo. Eles até baixaram uma trave lá [...] e aí os alunos tinham que passar caminhando e tal, acho que alguns recursos desses eu teria coragem de usar assim, mas provavelmente um banco lá do refeitório, então um banco comprido [...] (P15).

Além das práticas corporais de aventura, pode-se observar que muitos esportes não tradicionais também apareceram na nuvem de palavras, como badminton (P11, P14, P15), beach tennis (P15), rugby (P15), lacrosse (P15), hóquei (P15) e tênis (P11). Considerando que os professores têm buscado aprender sobre conteúdos esportivos, que diferem dos mais tradicionais, em situações de aprendizagem não formais, tais apontamentos reforçam ainda mais que a formação inicial não tem contemplado de maneira equilibrada os diferentes conteúdos da Educação Física. Na tentativa de atender essa carência, a Rede de Ensino de Novo Hamburgo-RS tem promovido ações de formação de professores contemplando conteúdos como rugby e punhobol, que pouco ou quase nunca são abordados no contexto da formação inicial (KAEFER; BOSSLE; FONSECA, 2016). As evidências dos estudos ressaltam a importância da formação inicial possibilitar uma maior diversidade e equilíbrio do espaço e tempo para a compreensão e aprendizagem das manifestações da cultura corporal de movimento. Além disso, destaca-se a relevância das redes de ensino promoverem formações continuadas e parcerias com laboratórios de pesquisa para suprir as necessidades dos professores, contribuindo assim com sua intervenção pedagógica.

4.3.3 Aprendizagem de conteúdos em situações informais: o uso preponderante das situações informais para a aprendizagem de diferentes conteúdos

De modo geral, a maioria dos participantes da pesquisa relatou a aprendizagem de algum conteúdo que implementou em suas aulas por meio de situações informais, nomeadamente do autodirecionamento (busca individual na internet, vídeos, livros ou artigos) de conteúdos e do diálogo com os pares. Com relação especificamente aos conteúdos aprendidos por meio de fontes informais (diálogo com pares, autodirecionamento, grupos de pesquisa), apenas 12 dos 24 professores responderam na primeira etapa, sendo os conteúdos mais frequentes “todos”, brincadeiras, jogos e capoeira.

Os sete professores participantes da segunda etapa da investigação relataram que os conteúdos aprendidos em situações informais mais frequentes foram o hóquei (P5, P13, P15, P20) e o skate (P5, P13, P20, P22), conforme a nuvem de palavras na Figura 20.

Figura 20 - Nuvem de palavras dos conteúdos aprendidos em situações informais.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por meio da nuvem de palavras, pode-se identificar que o quantitativo de conteúdos aprendidos por meio de situações informais, implementados nas aulas de Educação Física Escolar pelos professores, predomina-se sobre aqueles aprendidos por meio de situações

formais e não formais. De forma similar, porém com professores universitários de Educação Física, Milan (2019) também verificou a predominância de experiências e aprendizagens obtidas por meio de situações de aprendizagem informal pelos professores, os quais demonstravam motivação e interesse pela busca de aprendizagens relacionadas com as necessidades da prática profissional. O uso preponderante das situações informais para a aprendizagem pode ser justificado pela autonomia do professor na escolha dos meios por onde quer aprender, bem como as aprendizagens que lhe interessam na busca de resolução de problemas relacionados a sua intervenção, assim revelando mais significado ao processo (MARCELO GARCÍA, 1999; WATKINS; MARSICK, 2009; MILAN, 2019).

Dentre os conteúdos indicados na nuvem de palavras, apesar da maior frequência do hóquei e do skate, pode-se observar que diferentes tipos de lutas foram mencionados pelos professores, como jiu-jítsu (P11, P13, P14), capoeira (P15, P20, P22), marajoara (P13, P15), huka-huka (P13, P15), sumô (P13, P15), MMA (P13, P22), caratê (P13, P20) e outros. Além disso, relataram que as lutas são abordadas de maneira mais geral na formação inicial, não aprofundando-se em suas diversas possibilidades, conforme a declaração de P11 “[...] a gente também tinha disciplinas específicas de lutas, claro que por modalidade não tinha”. Nesta perspectiva, Simões, Gomes e Avelar-Rosa (2012) corroboram ao indicar que os cursos de Educação Física no Brasil compreendem em sua maioria disciplinas mais generalistas denominadas de “Lutas” e ou “Luta”. Ademais, a carência de disciplinas obrigatórias de lutas na formação inicial brasileira ficou evidenciada no estudo de Pereira (2018), que analisou os currículos dos cursos de Educação Física (licenciatura) das Universidades Federais brasileiras. Das 45 Universidades que oferecem o curso de Educação Física, 11 não possuem disciplinas obrigatórias relacionadas ao conteúdo de lutas.

Quanto às formas de situações informais de aprendizagem utilizadas pelos professores investigados, a mais utilizada é o autodirecionamento, principalmente o emprego da internet como ferramenta (P11, P13, P14, P15, P20, P22), o que também foi apontado pelos professores participantes do estudo de Silva e Bracht (2012). Sobre este assunto, destacam-se as declarações do professor P13 e da professora P15:

[...] a minha base hoje tá sendo muito mais na base da internet. Nós temos essa ferramenta que é muito poderosa quando é muito bem utilizada, [...] isso hoje é uma mão na roda para os professores, pesquisar, poder ter o conhecimento na palma da mão no celular ou no notebook (P13).

[...] como nós temos a internet a gente acaba, por questão de praticidade, recorrendo a ela com um pouco mais de frequência do que os livros. Então ela tá ali, tá no dia a dia, [...] mas é principalmente agora que o nosso trabalho é home office, então acaba sendo direto no computador (P15).

As experiências pessoais com determinados conteúdos que já praticavam desde a infância (P5, P11, P14, P13, P20) ou atuavam profissionalmente como professores específicos de outros conteúdos (P13) também foram relatadas pelos participantes, cuja familiaridade proporcionou mais facilidade para a implementação destes conteúdos:

[...] trabalhei com o rafting mais na cidade de Três Coroas na serra do Rio Grande do Sul e lá era um parque de aventura assim, então tinha rafting, tinha rapel, tinha uma série de atividades, então já era algo que eu tinha uma afinidade assim desde aquele tempo, em ter propostas nesse sentido (P11).

[...] eu fui professor de dança, eu fui professor de artes marciais [...] O kung fu por eu ter lutado, aí eu consegui mostrar pra eles. [...] O samba, por eu ter sido professor de dança, então pra mim foi bem fácil (P13).

[...] dos meus 15 anos em diante eu dancei profissionalmente até aos 21 [...] Então de conhecer essas novas modalidades e de ter contato com elas, talvez me deixa um pouco mais segura [...] (P14).

Investigações realizadas por Silva e Bracht (2012) e Sanhotene e Molina Neto (2013) já evidenciavam que os professores não utilizam somente os saberes e conhecimentos vinculados à formação inicial como subsídio para sua prática, mas também experiências vividas ao longo da vida. Contudo, apesar das facilidades encontradas diante da familiaridade para a implementação de determinados conteúdos, as professoras P14 e P15 relataram que não deixaram de buscar e pesquisar sobre tais conteúdos:

Todos eu tô sempre pesquisando [...] mesmo nos que eu sou especialista, por exemplo, na parte de dança, eu dancei muito tempo, eu tenho uma vivência grande, mas não é a vivência que os meus alunos vão ter na escola, eu tenho uma vivência técnica, vivência de treinamento, então como é que eu vou pensar isso pra escola? Como é que eu vou pensar isso de uma maneira interessante para os meus alunos, né?! (P14).

[...] mesmo algo que eu conheça entre aspas, tenho um certo conhecimento, um conhecimento considerável, mesmo assim eu vou procurar alguma fonte. E até porque algumas em específico estão sempre mudando (P15).

O diálogo e as experiências compartilhadas com os pares compreendem importantes estratégias adotadas pelos professores investigados (P5, P11, P15, P20, P22), evidências também reveladas no estudo de Milan (2019) com professores universitários de Educação Física. As experiências desta natureza ocorrem frequentemente com os próprios colegas de profissão, conforme relatam:

[...] eu tinha um colega muito bom na minha escola, eu tinha porque ele se aposentou agora, e ele sempre trazia novidades, livros, ele via vídeos e a gente trocava muito (P5).

[...] eu tinha vínculos bacanas assim, até com os próprios colegas, a gente tinha trocas, tinha reuniões, e aí eles sempre perguntavam o que eu estava fazendo, eles espiavam o que o outro colega tava fazendo “Nossa, que atividade bacana, que jogo legal!” Né, então ali tinha esse espaço de diálogo [...] (P11).

[...] eu gosto muito de sentar e escutar o pessoal que tá realmente estudando [...] (P22).

A troca de experiência com os pares também é mencionada por alguns professores no estudo de Carride et al. (2017), os quais diante dos conhecimentos insuficientes providos pela formação inicial, adotam esta estratégia para suprir a carência de saberes relacionados às ginásticas. Por sua vez, os professores participantes do estudo de Silva e Bracht (2012) mencionaram que o diálogo com os pares é uma forma de ressignificar a prática e instigar a reflexões sobre a atuação pedagógica.

A organização de grupos de estudos tem sido apontada em alguns estudos para incrementar a prática pedagógica de professores (COSTA; NASCIMENTO, 2009; FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012), especialmente por proporcionarem importante momento de discussão sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia e a busca de soluções. Além disso, a participação em grupos de estudo composto por professores que estejam atuando na escola se constitui como uma ferramenta de apoio e de motivação para a mudança pedagógica dos professores (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FARIAS; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2012). Entretanto, Costa e Nascimento (2009) já alertavam que a existência de grupos de estudo para refletir e discutir sobre a prática pedagógica é pouco frequente nas escolas.

4.4 PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A fim de abordar o planejamento de conteúdos pelos professores, organizou-se este tópico nas seguintes seções: 4.4.1) compreensão dos professores sobre planejamento e o objetivo da Educação Física (entrevistas) e 4.4.2) a construção do planejamento: seleção e organização dos conteúdos (questionários, entrevistas e planejamentos).

4.4.1 Compreensão sobre planejamento e objetivo da Educação Física

Os 24 professores participantes do estudo relataram que realizam planejamentos para o delineamento das aulas, o que vai ao encontro do que é indicado nos documentos norteadores educacionais brasileiros sobre a necessidade de se ter o processo de ensino sustentado por um

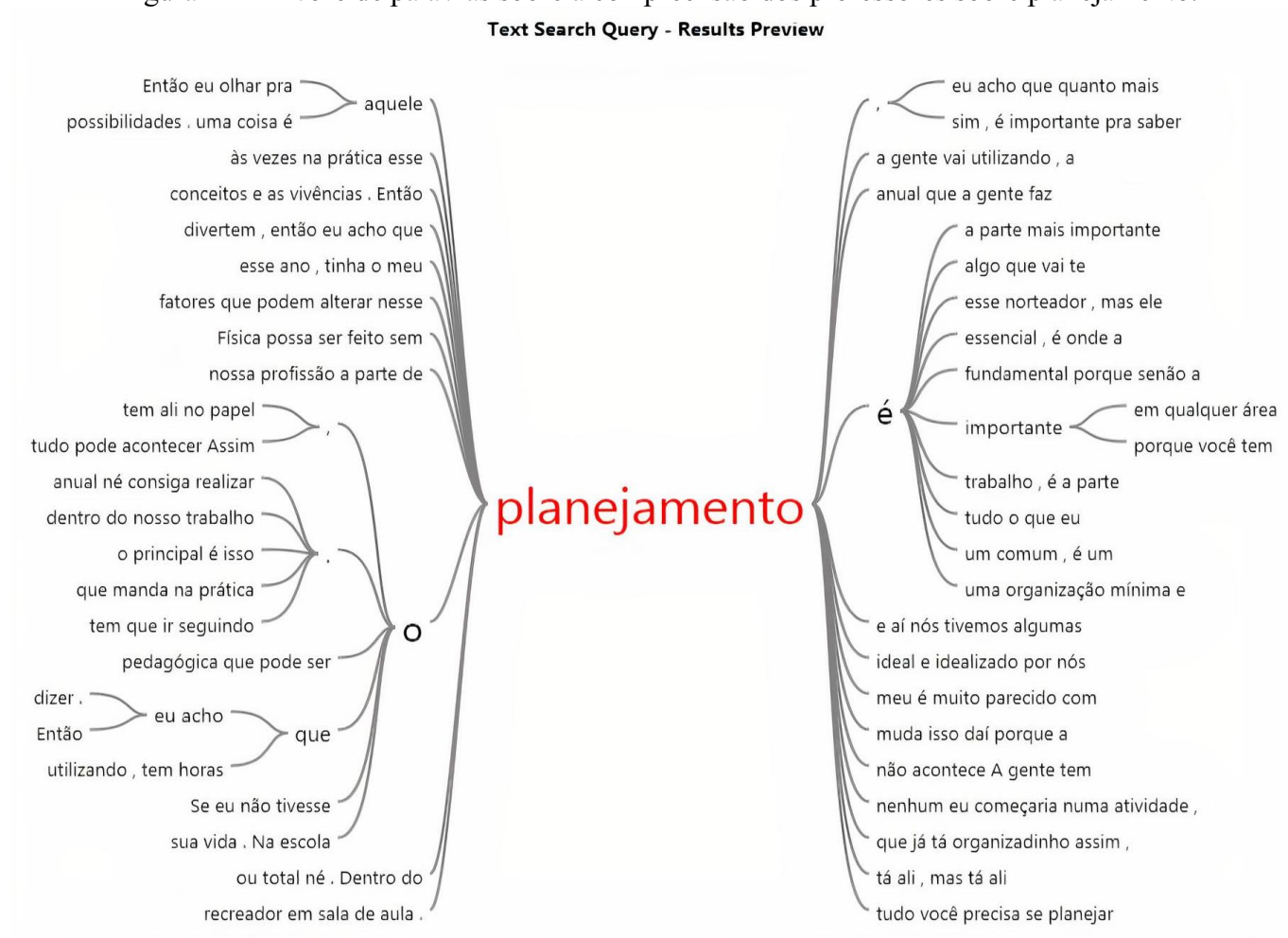
planejamento. Os PCNs (1997, p. 33-34) já apontavam essa necessidade, conforme o trecho a seguir:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. [...] é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva.

Os PCNs apontam caminhos para a realização do planejamento por meio de perguntas norteadoras: O quê? Para quê? E como? (BRASIL, 1997;1998). Além disso, os documentos que surgiram posteriormente, como a BNCC (2018), o Currículo do Território Catarinense (2019), bem como o Currículo Josefense (2020) também fazem referências à necessidade do planejamento.

O planejamento é visto pelos sete professores participantes da segunda etapa da pesquisa, a partir da árvore de palavras realizada com o auxílio do *software* Nvivo (Figura 21), como norteador/guia/direção/caminho (P5, P13, P14, P15, P20), algo essencial/fundamental/importante (P5, P11, P13, P15, P20), de caráter flexível (P5, P11, P13, P14, P15), que representa o começo, meio e fim (P14, P22), o qual contribui na redução de falhas durante o processo (P11, P14), sendo uma organização mínima para o desenvolvimento das aulas (P15).

Figura 21 - Árvore de palavras sobre a compreensão dos professores sobre planejamento.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com o relato dos professores P5, P13, P14, P15 e P20, a compreensão de que o planejamento é um norteador/guia/direção/caminho para o desenvolvimento das aulas, justifica-se por ele delinear as etapas a serem percorridas e por estabelecer os objetivos que necessitam ser alcançados no processo:

[...] ele (planejamento) é todo importante em qualquer área da sua vida. Na escola o planejamento é importante porque você tem um norte, algo onde você vai desenrolar os conteúdos, os conceitos e as vivências. [...] Então pra mim é um norteador (P5).

[...] um caminho pra direcionar, pra gente conseguir dar tempo [...] (P14).

[...] eu acho que ele (planejamento) te dá um rumo, um guia, eu acho que é isso, ele (planejamento) é essencial [...]” (P15).

O planejamento é algo que vai te direcionar dentro da tua profissão porque acredito que nada dentro da Educação Física possa ser feito sem planejamento, na verdade, tudo você precisa se planejar [...] (P20).

O planejamento, de acordo com Zabala (1998) e Vasconcellos (2002), representa a orientação do ensino, que tem como objetivo transformar e dar significado a prática, sendo um modo de criação e organização do trabalho. Bossle (2002, p. 31) acompanha esta perspectiva e destaca que o planejamento compreende “uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe”. Assim, o planejamento é algo essencial que norteia as etapas de ensino (LOPES et al., 2016).

Com relação às compreensões do planejamento que indicam-o como algo essencial/fundamental/importante (P5, P11, P13, P15, P20), apresentam-se algumas narrativas a seguir que ilustram estas percepções:

O planejamento é essencial, é onde a gente traça aquela nossa estratégia pedagógica (P11).

Assim, o planejamento é basicamente a parte mais importante que tem pra nós podermos ter uma sequência de aulas, dentro do nosso trabalho. [...] A parte de planejamento é fundamental porque senão a gente vai ser só mais um recreador em sala de aula (P13).

Na literatura consultada, diversos autores (LAFOURCADE, 1980; LUCKESI, 1993; SACRISTÁN, 1995; ZABALA, 1998; BENTO, 1998; FARIAS, 2000; BOSSLE, 2002; VASCONCELLOS, 2002; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; LOPES et al., 2016) reforçam a importância do planejamento e a necessidade de sua elaboração e utilização no âmbito escolar, pois com a sua ausência torna-se difícil estabelecer os objetivos que se pretende alcançar com o ensino.

Os professores P5, P11, P13, P14 e P15 também destacam que o planejamento é um “plano”, ou seja, não é algo concreto, está sujeito a modificações no decorrer do processo. Assim, possui caráter flexível e configura-se como um processo de constante mudança, conforme alguns depoimentos dos professores:

[...] pode ser o planejamento anual que a gente faz sempre lá no início, mas que logicamente é um campo aberto para novas possibilidades. [...] A gente tem que ter um plano A, o plano B, o plano C e o plano D, tudo pode acontecer (P11).

A gente tem ali no papel, o planejamento ele tá ali, mas tá ali pra ser modificado [...] mas as coisas que eu estou trabalhando ali, elas podem ser modificadas, podem ser ajustadas com o que a gente está trabalhando (P14).

[...] é um plano a seguir que você pode eventualmente alterar ele, [...] e também a gente não pode ficar muito, vamos dizer, tem que seguir 100% [...] é um plano, pode ser que não dê (P15).

Nesta perspectiva, Luckesi (1993) reforça que o planejamento é algo dinâmico e constante. Corroborando, Vasconcellos (1999, p. 80) relata que o “[...] planejamento é processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. [...] planejamento, enquanto processo é permanente. O plano, enquanto produto é provisório”. Diante disto, os PCNs (1997) advertem que o contexto educativo é complexo por envolver inúmeros fatores afetivos, cognitivos, físicos, que por mais que se tenha realizado o planejamento, acabam interferindo na realização daquilo que se tinha imaginado. Assim, o professor tem de estar sensível e aberto ao dinamismo existente no planejamento (VASCONCELLOS, 2002).

Os professores investigados também apontam que o planejamento representa um começo, meio e fim de todo o processo de ensino: “[...] é mais uma parte burocrática da gente entender que eu tenho um início, eu tenho um meio e tenho um fim ali” (P14). “[...] o planejamento é tudo o que eu vou executar durante a aula e durante o ano, [...] vai ter o começo, o meio e fim [...]” (P22). Neste sentido, as professoras P11 e P14 ressaltam que a etapa de realização do planejamento é um contributo para o alcance daquilo que se deseja alcançar no processo pedagógico visando reduzir possíveis falhas no decorrer do processo, conforme as falas em destaque:

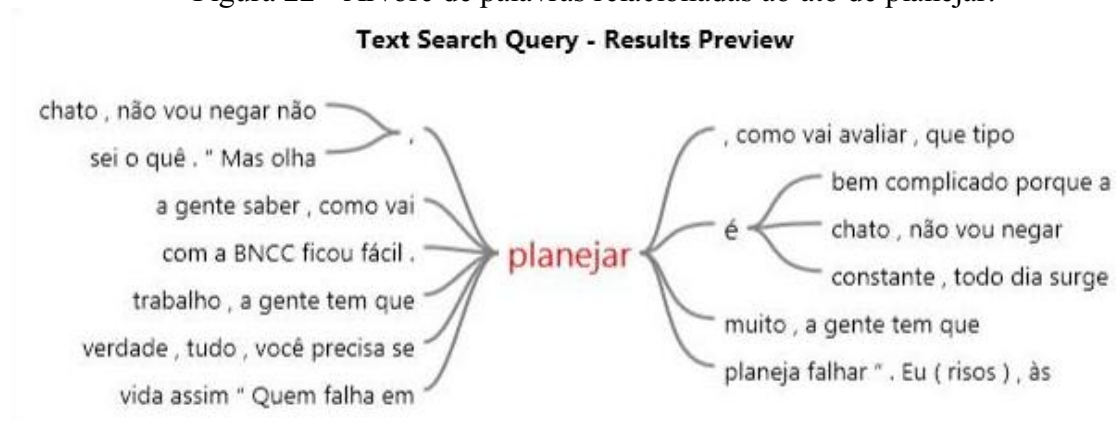
E que quanto mais bem planejado estiverem, maior vai ser a chance de terem sucesso nas ações que vão propor (P11).

[...] eu vou te falar uma frase que eu escutei uma vez que eu tomo isso muito na minha vida assim... “Quem falha em planejar planeja falhar”. Eu (risos) eu, às vezes, chego até a ser chata assim, mas acho que isso ajuda muito a nossa prática, ela é muito conturbada (P14).

Há também a compreensão de que o planejamento é uma organização mínima, mencionada por P15: “[...] eu tenho uma característica de não saber trabalhar no improviso, mas mesmo quem tem eu acho que é importante, assim, ter uma organização mínima, vamos dizer. Eu acho que o planejamento é uma organização mínima [...]” (P15). Esta compreensão é corroborada por Vasconcellos (2002) enquanto modo de criação e organização do trabalho. De fato, quando não se planeja e atua de “forma improvisada” pode-se perder oportunidades significativas (VASCONCELLOS, 2002). Além disso, quando se planeja de forma deficiente se obtém as consequências de um ensino superficial, porque “[...] quem não sabe, conscientemente, para que ensina algo, mal pode definir que resultados espera” (LAFOURCADE, 1980, p. 197). Portanto, a realização do planejamento torna-se essencial pois permite antever as aulas e adequá-las às condições reais do contexto (MOÇAMBIQUE, 2015).

Algumas percepções sobre o ato de planejar também foram mencionadas pelos professores (P13, P14, P20), as quais são apresentadas na Figura 22 por meio da árvore de palavras. Nesta análise, destaca-se a declaração do professor P13 o qual declara que o ato de planejar é percebido como algo trabalhoso, chato e complicado: “Planejamento é trabalho, é a parte mais chata que tem (risos) pra falar a verdade, [...], planejar é chato, não vou negar não, é bem complicado porque a gente passa muito tempo sentado, fazendo as atividades e elaborando [...].”

Figura 22 - Árvore de palavras relacionadas ao ato de planejar.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Apesar do professor P13 considerar o ato de planejar algo chato e trabalhoso, o professor demonstra preocupação e interesse de organizar suas ações pedagógicas despendendo tempo de estudo e pesquisa para a sua elaboração. A baixa importância atribuída ao planejamento foi identificada por alguns professores participantes do estudo de Farias (2000). De forma semelhante, professoras participantes da pesquisa de Cunha e Nascimento (2012)

demonstraram desinteresse tanto para a realização do planejamento quanto para a sua utilização, o que refletiu na desorganização em diversos aspectos inerentes da prática pedagógica. A incipiência de estudos brasileiros sobre o planejamento no contexto da Educação Física Escolar pode estar associada a baixa importância atribuída, bem como pode reforçar a ideia de que tal contexto possa ser compreendido por improvisos (LOPES et al., 2016).

Com relação a percepção dos professores sobre o objetivo da Educação Física no contexto escolar foi possível identificar compreensões relacionadas à formação integral do aluno (P5, P11, P13, P15, P20, P22), à ampliação das experiências de movimentos (P5, P14, P15), à preparação dos alunos para a vida (P5, P14) e aos benefícios para a saúde (P13). Bagnara e Fensterseifer (2016) ao constatarem que os professores entrevistados apontaram como função da Educação Física na escola melhorar o condicionamento físico, o desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento integral dos estudantes prezando pela consciência dos benefícios do exercício físico, advertem que neste cenário pressupõe-se que a Educação Física ainda está vinculada a sua tradição de atividade física como meio e fim das aulas, esquecendo que este componente curricular está interligado a uma instituição escola e, por fim, deveria ter os mesmos objetivos que ela.

Tais percepções que apontam diferentes objetivos da Educação Física no âmbito escolar também podem estar associadas à fragilidade das discussões na formação inicial. Ao analisarem as concepções que os professores que atuam na formação inicial em Educação Física têm acerca da responsabilidade deste componente dentro da escola, Bagnara e Fensterseifer (2020) identificaram uma heterogeneidade nas compreensões, como: promoção da saúde, movimento corporal, interação humana e conhecimento da legislação e de teorias. Ademais, os autores relatam que tais compreensões são sustentadas na mídia e no senso comum, sendo mencionadas sem fundamentação teórica, as quais acabam por influenciar os discentes nesta mesma linha. Neste sentido, os autores advertem que por ser uma questão básica para a intervenção pedagógica escolar, torna-se um dever da formação inicial abordá-la e discuti-la, para assim contribuir com uma compreensão mais efetiva.

Considerando os objetivos mencionados pelos sete professores participantes da segunda etapa deste estudo, entende-se que os professores apresentam objetivos mais gerais (formação integral, preparação para a vida) e objetivos mais específicos (ampliação das experiências de movimentos, benefícios para a saúde) da Educação Física no contexto escolar. Nos discursos dos professores predominaram-se objetivos relacionados à formação integral do estudante, no sentido de desenvolver aspectos físicos, cognitivos e afetivo-sociais dos indivíduos, representando assim objetivos mais gerais, conforme os excertos a seguir:

Quando você tá com esse seu corpo físico, emocional, mental e espiritual jogando você é a sua essência, você lida com a raiva, com a alegria, com a frustração, com vencer, se relaciona com o outro, então pra mim a Educação Física na escola tem essa importância porque ela reúne todas essas partes num ambiente completamente diferenciado das outras disciplinas, [...] eu acho que principalmente ela tem esse lugar do emocional, eu olho pra criança como um ser também emocional, não é uma cabeça pensante, é um corpo que pensa e que sente (P5).

É eu entendo assim como objetivo principal essa relação de fazer esse diálogo, de pensar na integralidade dos nossos sujeitos do processo educativo [...] entender o indivíduo, essa integralidade com o corpo, mente, sentimentos, relações sociais. [...] Pensar muito nesse corpo como um corpo integral, um corpo que está no contexto de uma cultura, um corpo que se movimenta, que tem angústias, que tem desejos, alegrias [...] (P11).

[...] ela (Educação Física) tem um papel extremamente importante na formação do aluno completa [...]. A Educação Física trabalha com o movimento, trabalha com o desenvolvimento corporal, físico, psicológico, mental e social (P20).

[...] um dos objetivos assim, que particularmente eu penso em respeito tanto pelas experiências pela prática, que a gente consiga formar o cidadão no contexto geral (P22).

Os relatos corroboram com os apontamentos contidos no texto da Educação Física na BNCC (2018) e no Currículo Josefense (2020), os quais estabelecem dez competências que, de maneira geral, prezam pela garantia do desenvolvimento pleno do aluno. Ademais, os relatos direcionam para uma formação cidadã (BARROSO et al., 2011; DARIDO, 2012), seguindo os objetivos gerais indicados nos documentos norteadores da educação (BRASIL, 2018, SÃO JOSÉ, 2020). Entretanto, na maioria dos programas instrucionais, a Educação Física acaba sendo o único componente curricular que busca desenvolver todas essas aprendizagens relacionadas ao domínio psicomotor, cognitivo e afetivo (PANGRAZI; BEIGHLE, 2019). Além dos aspectos (físicos, cognitivos, afetivo-sociais) mencionados pelos professores, Azevedo e Shigunov (2012) complementam que a Educação Física também deve abordar aspectos éticos e de sexualidade. Contudo, para garantir a formação cidadã, Darido (2012) frisa que há necessidade de incluir os conteúdos em suas três dimensões compreendendo um saber fazer, um saber sobre e um saber ser.

Nos objetivos mais gerais da Educação Física, as professoras P5 e P14 também destacaram a preparação dos alunos para a vida, permitindo que eles sejam e vivam o hoje, conforme as seguintes falas:

Então pra mim a Educação Física ela tem esse espaço de fazer com que esses alunos tenham esse espaço pra serem quem eles nasceram pra ser mais livremente [...]. Então acho que é isso que a Educação Física promove também, esse encorajamento das crianças, encorajamento da vida (P5).

Então eu acho que a Educação Física é uma aula da vida, não é uma aula pra alguma coisa específica (do mundo do trabalho ou só projetando no futuro), é uma aula do hoje, é uma aula do aprendendo a viver [...] eu não tô preparando uma coisa, tá preparando para o futuro? Também. Porque a gente tá preparando o hoje, a gente tá vivendo o hoje, a gente tá colocando em prática uma coisa que a gente aprendeu agora [...] é colocar em prática, é conseguir fazer com que o aluno ele seja, né! E não que só espere que ele vá, tá sempre naquele momento que ele vai ser alguma coisa no futuro, que ele vai continuar os estudos, que ele vai fazer uma faculdade, não! Que ele viva e aprenda com as coisas que está vivendo hoje (P14).

Nesta perspectiva, o papel da Educação Física, vai além do ensino do esporte, da dança, da ginástica e de outros conteúdos em seus fundamentos e gestos, mas inclui valores, atitudes, bem como os conhecimentos relacionados ao porque ele está realizando tal movimento (DARIDO, 2005). Por meio das aulas de Educação Física, os alunos podem tornar-se mais confiantes, independentes, resilientes e esforçados para o alcance de seus objetivos pessoais (CALIFORNIA, 2010). Assim, é importante que os professores busquem contribuir com os objetivos educacionais da escola e que não estejam satisfeitos apenas com o ensino exclusivo de esportes e habilidades físicas (PANGRAZI; BEIGHLE, 2019).

Outro objetivo da Educação Física identificado nas falas das professoras P5, P14 e P15 como um objetivo mais específico, refere-se à ampliação do repertório motor por meio de diversas experiências com os conteúdos da Educação Física, conforme os trechos em destaque:

Então eu acho que a Educação Física na escola tem esse papel de apresentar um universo de movimento pra essas crianças, não só dessa parte da psicomotricidade, essa linguagem toda que o nosso corpo físico, mental, cognitivo, ele se apresenta quando você tá no jogo. [...] A Educação Física é esse espaço da gente apresentar um universo infinito de possibilidades (P5).

[...] a gente não tá pra formar atleta, mas pra eles terem um maior número de experiências, né?! (P14).

[...] o objetivo principal da Educação Física é que o aluno entenda que o conhecimento que nós temos relativos às práticas corporais foram culturalmente construídos [...] é mostrar que existe uma amplitude muito grande pra práticas corporais. Então quando o aluno diz pra mim assim “Ah, eu não gosto de nada”. Não é, não tem como! Então assim oh “Ah, mas eu não gosto de esporte”. “Tá, tu não gosta, que seja balé, dança...” É muito difícil uma pessoa que não goste de absolutamente nada. “Ah, não gosto de nada”. Poxa, mas dentro do esporte você tem uma variedade muito grande, das lutas, das danças, não tem como. Então eu acho que é um dos objetivos, das funções principais assim de mostrar que existe algo que você vai gostar, que você vai querer praticar (P15).

Neste sentido, a Educação Física tem como objetivo inserir, integrar e introduzir os estudantes na esfera das manifestações da cultura corporal de movimento, ensinando os conteúdos que foram construídos ao longo do tempo pela sociedade (BARROSO et al., 2011; DARIDO, 2012). Corroborando, Darido (2012, p. 44) relata que “A Educação Física trata na

escola de transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade [...]. Ou seja, trata-se de ensinar práticas e conhecimentos que merecem ser preservadas e transmitidas às novas gerações”. Dessa forma, Impolcetto e Darido (2011) advertem que o objetivo não é formar atletas de rendimento, como a professora P14 mencionou também, mas sim que os estudantes, independente de suas características, conheçam as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento em suas distintas dimensões.

Além dos objetivos mencionados anteriormente pelos professores, o professor P13 também apresenta como objetivo da Educação Física, por meio dos movimentos, buscar desenvolver benefícios para a saúde física e mental e atuar na prevenção de doenças. Conforme ele afirma:

[...] é a importância de eu trabalhar com os alunos pra eles se movimentarem, é o se exercitar, com as ações diretas daí vejo com isso, visando o quê? O benefício pra saúde. A Educação Física nós trabalhamos com a prevenção das doenças. [...] Que os alunos compreendam a nossa importância dentro de uma sala de aula pra saúde deles e também a saúde mental deles [...] (P13).

Este objetivo está contemplado no Currículo Josefense (2020), o qual baseia-se em Nahas (2017) para indicar a abordagem da temática saúde visando a promoção de um estilo de vida ativo. Para tanto, a Educação Física necessita esclarecer e atuar na prevenção de doenças, sedentarismo e obesidade, bem como proporcionar aprendizagens relacionadas à adoção de hábitos saudáveis de higiene e alimentação (NAHAS, 2017; AZEVEDO, SHIGUNOV, 2012). Pangrazi e Beighle (2019) reforçam tais objetivos e complementam citando a inserção de outras temáticas como a redução do estresse, o uso de substâncias, a proteção solar e o controle de peso.

Diante do exposto, percebe-se que os professores apontam diferentes objetivos compreendidos pela Educação Física no âmbito escolar. Assim, diante das diferentes perspectivas de objetivo, entendem-se que a Educação Física: “[...] é um patrimônio cultural da humanidade que merece ser preservado, transmitido e transformado pelas novas gerações e que as finalidades de seu ensino perpassam a promoção da saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica” (DARIDO, 2012, p. 48), compreendendo a ampliação do repertório motor, a formação cidadã e a preparação para a vida. Logo, para alcançar tais objetivos torna-se necessário construir um planejamento, selecionar os conteúdos e organizá-los visando um processo de ensino e aprendizagem sistematizado.

4.4.2 A construção do planejamento: seleção e organização dos conteúdos

Para a construção do planejamento, todos os professores investigados utilizam como suporte algum documento ou material didático, dentre esses, foi possível verificar que a maioria dos professores (n=14) utiliza a BNCC e o Currículo Josefense (n=9). Os sete professores participantes da segunda etapa da pesquisa mencionaram a utilização de ambos os documentos; a realização de um diagnóstico da turma (P5, P11, P14, P15, P20, P22); a elaboração de um planejamento mais inicial propenso a flexibilizações devido a interferências de aspectos provenientes do contexto de atuação (P5, P11, P13, P20); a verificação do calendário escolar, da estrutura da escola, dos recursos disponíveis e da época do ano (P11, P14 e P20) e, por fim, a estruturação de mais de um tipo de planejamento (P5, P14, P15). Por sua vez, para a organização dos conteúdos, relataram a adoção de uma progressão de complexidade (P11, P13, P15, P20) e o estabelecimento de uma contextualização dos conteúdos concomitantemente com as festas, feriados e eventos esportivos (P11, P13, P14, P15).

No que diz respeito à utilização dos documentos norteadores para construir o planejamento e assim, selecionar os conteúdos, destacam-se algumas declarações:

[...] nós somos hoje obrigados a seguir a BNCC. Então hoje, basicamente, o meu critério fica um pouco limitado às atividades que a BNCC contempla naquele período, naquele ano (P13).

Então a Base é o básico, podemos implementar coisas pra além, conteúdos pra além. [...] Eu procuro trabalhar todos, por exemplo, que estão na Base (P15).

De acordo com o município de São José, então a gente sempre vê a documentação baseada em São José, a gente tem ajuda da BNCC, as relações, agora foi construído um novo documento de São José, então a gente segue os documentos (P20).

A utilização da BNCC é necessária e fundamental, porque estabelece aprendizagens essenciais que são comuns a todos os estudantes, as quais devem ser abordadas pelas redes e escolas. Ademais, aponta que deve ser complementada pelas características e necessidades de cada contexto (BRASIL, 2018). Com relação ao Currículo Josefense (2020), este estabelece a obrigatoriedade da implementação de suas orientações estabelecidas para o município.

Além da utilização dos documentos norteadores para a construção do planejamento, os professores (P5, P11, P14, P15, P20, P22) relataram a realização de um diagnóstico da turma com o objetivo de atender as necessidades dos estudantes na construção do planejamento e seleção dos conteúdos:

Eu coloco coisas bastante variadas porque início do ano a gente tá conhecendo aquelas crianças, por mais que eu esteja lá há muito tempo. Então ele passa por essa fase diagnóstica, então assim, você leva algumas atividades [...] que sejam mais

fáceis pra experimentar com aquelas crianças. Aí a gente vai, joga, faz as atividades. E aí no decorrer das semanas das aulas eu vou fazendo esses ajustes, então, sei lá, “Isso aqui foi fácil, esse aqui não foi tanto, esse aqui eu vou repetir” (P5).

[...] então, primeiro faço essa adaptação assim, eu sempre faço esse questionário inicial com os alunos pra saber o quanto, como eram as aulas de Educação Física, qual a importância que eles dão pra disciplina de Educação Física. E sempre faço assim esse questionário inicial pra mim ter mais ou menos uma noção de como era o processo e a partir disso ali eu já planejo a questão das aulas teóricas e dos conteúdos (P20).

Basicamente, eu sigo assim, faço nas primeiras semanas de aula, eu faço um diagnóstico das turmas, nível de compreensão que eles têm, de experiências que eles tiveram na Educação Física em vários conteúdos, aí eu começo por isso aí [...] (P22).

As necessidades do contexto, os problemas e suas contradições devem ser o ponto de partida para a elaboração e organização do planejamento, atribuindo assim significado ao processo (LUCKESI, 1993; VASCONCELLOS, 2002). Para tanto, torna-se necessário a realização de um diagnóstico, o qual fornecerá informações do estágio em que se encontram os alunos, informações anteriores sobre Educação Física, seus interesses, expectativas, bem como suas características, auxiliando nos direcionamentos que o professor necessitará adotar em seu processo de ensino (BRASIL, 1997; LUCKESI, 2009; BUENOS AIRES, 2006). De modo similar aos professores participantes deste estudo, os professores investigados por Silva e Bracht (2012) também indicaram a realização de diagnóstico para compreender as necessidades dos estudantes, para delinear os rumos a serem seguidos. Nos estudos de Sedorko e Finck (2016) e De Araújo, Rocha e Bossle (2018), os professores participantes não diversificavam os conteúdos, restringindo-se mais aos esportivos, cuja seleção dos conteúdos fundamentava-se nos interesses, vontades e aceitação dos estudantes.

Outro ponto mencionado pelos professores P5, P11, P13 e P20 foi a necessidade de ter um planejamento inicial, e de acordo com a vivência com os alunos e com a realidade da escola, realizar as alterações cabíveis e necessárias no planejamento para o contexto de atuação. O planejamento deve ser flexível e se adequar às necessidades dos estudantes ao longo do processo (ZABALA, 1998; ILHA, 2019). Além disso, reforça-se que não se deve realizar o planejamento apenas no início do ano como algo pontual, ou seja, tem de estar aberto a modificações de acordo com a realidade do cotidiano escolar (ZABALA, 1998; SAYÃO; MUNIZ, 2004). Destacam-se as falas das professoras P11 e P20, as quais ilustram a preocupação e realização de um planejamento inicial:

[...] eu tinha um planejamento inicial, mas ao longo ali do primeiro trimestre daí ia se alterando de acordo com os perfis das turmas, conhecimento do tamanho das turmas, se tem mais meninos, meninas, as questões assim realmente de como que eles reagem ao meu trabalho, às minhas propostas [...] (P11).

[...] você também precisa ter um passo ali, você precisa já ter um conteúdo, já algo programado, mas você vai ver que de acordo com o contexto, de acordo com as aulas as mudanças vão acontecendo, então um planejamento inicial você precisa ter, mas é com base na sua vivência, no chão da escola, a sua realidade, muita coisa é alterada, muita coisa é modificada (P20).

Para a construção do planejamento e seleção dos conteúdos, também torna-se necessário conhecer o local de intervenção (LAFOURCADE, 1980; LUCKESI, 1993; VASCONCELLOS, 2002). Portanto, o calendário escolar, a estrutura da escola, os recursos disponíveis e a época do ano também são aspectos destacados e analisados pelas professoras (P11, P14, P20):

A gente sabe que na escola acontecem eventos que fogem ao nosso alcance, tem projetos, eu recebia por muitas vezes estagiários da própria UDESC, daí então a gente tem, mapia o planejamento faz suscetível ali, algumas alterações de acordo também com a estrutura, com a relação das turmas [...]. Então assim, eu fazia o planejamento inicial até pensando na questão das épocas do ano, dessa, do conhecimento das turmas, dos materiais, da estrutura da escola [...]. (P11).

Às vezes quando muda a agenda, eu sou uma das primeiras que tá lá incomodando na direção, “Já tem um cronograma anual? Já tem a nossa agenda?” [...] Então eu já gosto de saber essas datas pra justamente o planejamento pra aí. [...] Então a gente depende da condição meteorológica, depende da agenda da escola, depende de espaços que vão estar disponíveis (P14).

A seleção dos conteúdos deve ser baseada na leitura da realidade do cotidiano escolar em que for intervir (BARROSO et al., 2011), deve-se considerar as condições locais, como as pessoas, os materiais, a situação da turma e as condições temporais (BENTO, 1998). O clima e o tempo, segundo Bento (1998), influenciam o desenvolvimento da disciplina de Educação Física e o autor relata que a realização da aula ao ar livre seria o melhor, quando não se é possível, às vezes não se tem disponível locais cobertos em quantidade ou em variedade. Para ilustrar, cita-se o estudo de Lopes et al. (2016) no qual os professores participantes mencionaram a dependência do planejamento à estrutura da escola, que no caso, estava relacionada à falta de espaços cobertos para a realização das aulas e, por consequência até os fatores climáticos acabavam por influenciar na elaboração do planejamento.

Com relação a estruturação do planejamento, os professores participantes da primeira etapa do estudo revelaram que os planos são organizados e construídos com mais frequência de forma quinzenal (n=8) ou bimestral (n=8). Contudo, algumas professoras participantes da segunda etapa do estudo (P5, P14, P15) revelaram que não realizam apenas um tipo de planejamento, conforme as declarações:

A gente entrega um planejamento anual dentro da proposta de São José sempre, você ainda entrega o seu pra sua coordenadora e tem uma outra entrega que ele é bimestral na verdade, então eu faço as minhas atividades semanais, quinzenais, a gente vai deixando as coisas fluindo, mas ele tem um bimestral, que aqui em São José ele é bimestral. Então você entrega os seus objetivos e as suas ideias do que você vai fazer naquele bimestre (P5).

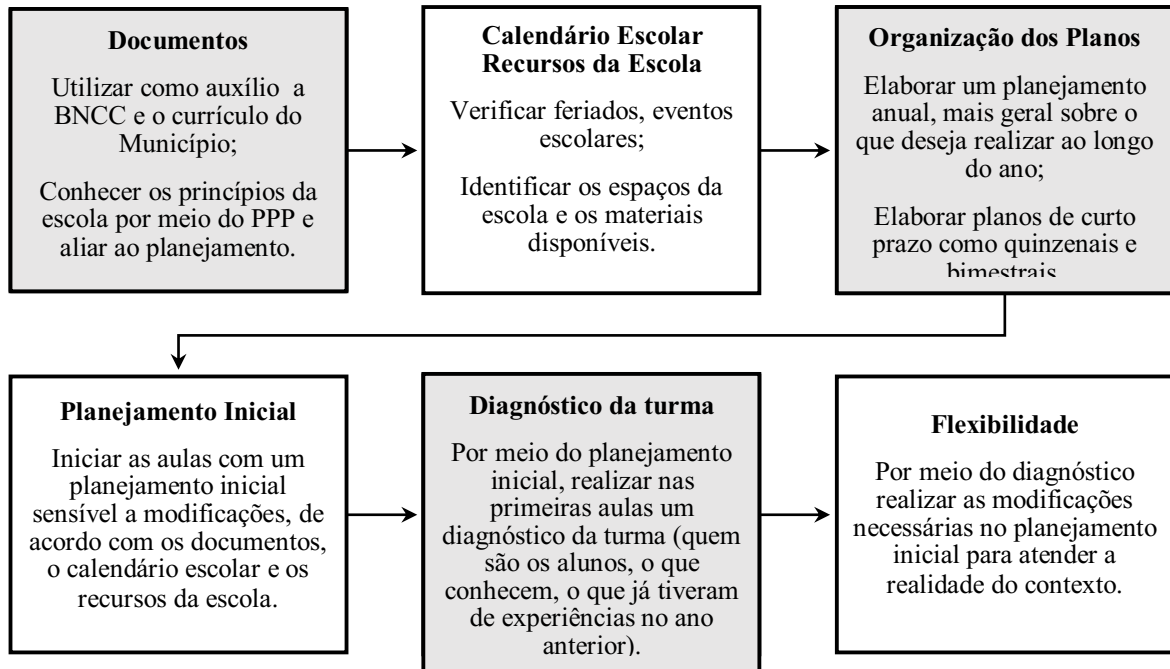
Ah, então, eu faço o anual que nem eu tava falando, do calendário de saber o que que vai entrar em cada espaço, é que eu faço todos, eu faço anual numa visão geral, daí depois eu pego por bimestre (P14).

[...] eu tinha uma supervisora que além do, eu tenho planejamento anual, ela cobrava o bimestral e o semanal. E aí toda semana eu entregava um caderno pra ela, o caderno eu já tinha antes [...] entregava semanalmente o caderno pra ela conferir, até pra poder ver o que tava trabalhando, às vezes sugerir algum trabalho em conjunto com outra professora, mas é, em termos de planejamento é isso, um anual, bimestral e o semanal [...] (P15).

A realização de um planejamento anual, segundo Bento (1998), compreende o primeiro passo de preparação para o ensino, caracterizando de forma global os objetivos que se pretende alcançar no ano, compreendendo a distribuição dos conteúdos e das aulas. A presença do planejamento mais global para o desenvolvimento das aulas demonstra a preocupação dos professores de um processo de formação em sua totalidade, integrado, contínuo e não fragmentado. Por sua vez, os planejamentos realizados num curto período de tempo compreendem os objetivos almejados para determinado ciclo, porém com base no planejamento anual (BENTO, 1998).

O diagrama apresentado na Figura 23 apresenta a síntese dos procedimentos adotados pelos professores com relação às etapas de construção do planejamento e seleção dos conteúdos. Ressalta-se que a sequência do diagrama não foi organizada pela frequência mencionada pelos professores, mas pela lógica de realização do processo.

Figura 23 - Síntese dos procedimentos adotados na construção do planejamento e seleção dos conteúdos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação a organização dos conteúdos ao longo do ano, alguns professores participantes da segunda etapa da pesquisa (P11, P13, P15, P20) seguem uma progressão, que conforme Zabala (1998) preconiza-se o início pelos conteúdos de menor para maior dificuldade:

[...] eu vejo que eu seguia sim uma progressão [...] assim tipo uma sequência progressiva de atividades menos complexas ou assim mais controlada para no final do ano eu poder abrir um pouco [...] para o final do ano eu deixava aqueles conteúdos mais complexos [...] então eu trazia jogos com regras mais elaboradas [...] (P11).

[...] toda a construção de um planejamento a gente tem que trabalhar o quê? Do mais simples ao mais complexo, as atividades mais simples primeiro (P13).

A necessidade de progressão dos conhecimentos é apontada na BNCC (2018), a qual deve considerar as especificidades do conteúdo a ser desenvolvido, as características dos estudantes e o contexto de atuação, de forma semelhante ao descrito no documento da Educação Física francesa (FRANCE, 1990). Nessa progressão, a professora P11 destacou que busca construir uma relação de confiança com os estudantes para implementar os conteúdos. Assim, na medida em que aumenta a proximidade da relação com os estudantes, ela procura implementar diferentes conteúdos. Esta situação ocorre principalmente porque atua somente com os quintos anos, onde todo início de ano letivo é um recomeço de vínculo: “[...] eu acho que primeiro tinha esse período de aproximação [...] e adaptando esses conteúdos pra que

quando a gente tivesse aí, estreitasse um pouco esse laço, essa convivência, que a gente pudesse se arriscar mais” (P11).

Outro aspecto destacado por alguns professores investigados é a organização dos conteúdos de acordo com as estações do ano, eventos, feriados e datas comemorativas:

[...] danças eu geralmente deixava ali mais para o meio do ano porque a gente sabia que também tinha a questão da festa junina da escola (P11).

[...] não gosto, por exemplo, de começar com esportes para os meus alunos porque no primeiro bimestre ainda é verão [...] (P13).

[...] a festa junina que eu falei pra ti que normalmente é em julho na minha escola, então eu busco trabalhar a dança ali em junho. O calendário do tempo (previsão do tempo e estações do ano), então eu sei que dias mais frios pra eu trabalhar em atividades na rua é muito mais complicado do que eu trabalhar numa atividade que é interna (P14).

Então, quando eu vou trabalhar lutas, eu gosto de jogar a capoeira lá pra novembro porque daí tem o dia da Consciência Negra e aí tu consegue abordar, acho isso mais interessante assim. Esse seria um ponto que eu não mexo, tento não mexer tanto pra poder contextualizar (P15).

A professora participante no estudo de Barros e Darido (2009) também buscava contextualizar os conteúdos, principalmente com os projetos educacionais, quando desenvolveu a capoeira concomitantemente com um projeto relacionado à consciência negra e o circo durante a semana do livro, envolvendo leituras sobre esta temática. Da mesma maneira, os professores participantes no estudo de Faria et al. (2010) também buscavam organizar os conteúdos contextualizando com projetos temáticos que serviam como eixo para o desenvolvimento dos conteúdos, facilitando assim a relação com a cultura corporal de movimento e temáticas das práticas sociais, promovendo significado aos conteúdos desenvolvidos.

Diante do exposto, elaborou-se uma síntese (Figura 24) dos meios que os professores utilizam para a organização dos conteúdos ao longo do ano letivo.

Figura 24 - Síntese do processo de organização dos conteúdos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por meio dos relatos dos professores, entende-se que o processo de construção do planejamento, a seleção e a organização dos conteúdos compreendem um cenário complexo devido às influências dos fatores inerentes do contexto, muitas vezes incontroláveis, que refletem num constante processo de flexibilização.

4.5 IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A maioria dos professores investigados (n=23) consegue implementar os conteúdos conforme o planejado, ao longo dos seus anos de atuação no ensino fundamental. O único professor que não consegue ainda implementar conforme o planejado possui apenas cinco meses de atuação como docente e foi admitido em caráter temporário. As barreiras mencionadas pelo professor compreendem a grande quantidade de alunos nas turmas, pouco tempo de aula (45min) ou muito tempo de aula (90min) - quando se tem duas aulas seguidas, e também a falta de conhecimento de diversos conteúdos dos quais nunca acessou teoricamente. As dificuldades apontadas são similares às de professores que se encontram no ciclo de entrada da carreira docente, caracterizada pelo choque com a realidade de atuação (FARIAS, 2010; FARIAS et al., 2018), o que pode justificar a resposta deste em não conseguir implementar os conteúdos.

Dentre os professores que relataram participação efetiva nas reuniões de discussão sobre a BNCC e sua implementação na Rede Municipal de Ensino de São José (n=18), somente quatro professores foram classificados como aqueles que menos diversificam os conteúdos. Com relação aos conteúdos, todos os conteúdos/unidades temáticas compreendidas pela BNCC e

pelo Currículo Josefense como os esportes, brincadeiras e jogos, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura, atividades aquáticas e saúde foram observadas nas indicações dos professores em ambas as etapas da investigação, uns com mais frequência do que outros. Os conteúdos da Educação Física que os professores implementaram no ensino fundamental nos anos de 2019 e 2020, de forma presencial ou on-line, estão representados em forma de nuvem de palavras (Figura 25).

Figura 25 - Nuvem de palavras dos conteúdos implementados ao longo dos anos do ensino fundamental.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De acordo com a nuvem de palavras foi possível verificar que os jogos populares e tradicionais são os conteúdos específicos mais presentes no planejamento dos professores do ensino fundamental. De forma semelhante, os jogos tradicionais também foram os mais frequentes implementados pelos professores no Mato Grosso do Sul no estudo de Silva (2013). Contudo, percebe-se pela nuvem de palavras que os conteúdos esportivos são os mais predominantes, mas não limitam-se àqueles tradicionais.

Na análise dos conteúdos implementados somente nos anos iniciais verificou-se que as brincadeiras e os jogos, mais especificamente os jogos populares e tradicionais, foram os mais frequentes, enquanto que nos anos finais os esportes, mais especificamente os esportes

adaptados e o voleibol ficaram mais evidentes. O fato dos jogos imperarem nos anos iniciais corrobora com o estudo de Mattea et al. (2018) e até demonstra uma superação de achados a nível mundial pela Unesco (2014) e de outros estudos que demonstravam a predominância dos esportivos nos respectivos anos de ensino (ARAÚJO; ROCHA, 2007; SILVA; DAGOSTIN; NUNES, 2009; SILVA, 2013). Alguns estudos também observaram predominância dos esportes nos anos finais do ensino fundamental (COSTA; NASCIMENTO, 2006; FINCK, 2007; UNESCO, 2014; TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2018; SOUZA; TAVARES, 2019). Acredita-se que, ao invés de ocorrer a predominância de determinados conteúdos nos anos iniciais e finais, deva ocorrer uma maior abrangência e equilíbrio de conteúdos abordados, viabilizando-se espaços e tempos similares para os diferentes conteúdos no decorrer dos nove anos do ensino fundamental (MERIDA; MERIDA, 2013; SILVA et al., 2020).

Dentre os 24 professores participantes, 100% implementam os esportes; 95,8% implementam as brincadeiras e jogos; 95,8% implementam as ginásticas; 91,7% implementam as danças; 79,2% implementam as lutas; 79,2% implementam as práticas corporais de aventura; 20,8% implementam as atividades aquáticas e 20,8% implementam conteúdos relacionados à saúde. A frequente presença dos conteúdos esportivos possivelmente se deve a tradição histórica da Educação Física Escolar (DARIDO et al., 2001), às condições limitadas ofertadas pelas escolas relacionadas à carência de materiais e ao sucateamento das instalações para desenvolver outros conteúdos (BETTI, 1999; ROSÁRIO; DARIDO, 2005; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011), às facilidades para implementá-los, à maior familiaridade dos professores com a temática, ao menor esforço em convencer os alunos da importância de tais conteúdos, à sensação de maior conforto com a organização dos espaços, materiais e ambientes da escola, geralmente adaptados à prática esportiva (GARIGLIO, 2013), bem como pelo fato do esporte ser considerado um fenômeno sociocultural (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

Por sua vez, surpreende-se o quantitativo de professores que implementam as ginásticas, as lutas, as práticas corporais de aventura e as atividades aquáticas, conteúdos pouco ou quase nunca implementados pelos professores (DARIDO, 2005; 2011; SILVA et al., 2020). Um aspecto a ressaltar é que 95,8% dos professores indicou realizar o mesmo conteúdo ao longo do tempo em vários anos do ensino fundamental. Diante disso, alguns autores (KUNZ, 1994; PAES, 2002) criticam a repetição de conteúdos se estes não são abordados com aumento da complexidade. Embora haja sobreposição indicada pelos professores, percebe-se que buscam compreender uma diversidade de conteúdos.

Quanto às dimensões do conteúdo, 100% dos professores relatou adotar a dimensão

atitudinal, 91,7% a dimensão procedimental, 83,3% as três dimensões e 83,3% a dimensão conceitual. As evidências corroboram em parte os apontamentos de Darido (2011) ao indicarem a dimensão conceitual como a menos abordada durante a aula, contudo divergem quando a respectiva autora menciona que a dimensão atitudinal também é a menos discorrida. As evidências do estudo, como a não indicação de todos os professores na abordagem da dimensão procedimental - saber fazer, revelam a falta de compreensão e/ou atenção dos professores investigados no momento de responder ao questionário, considerando que a Educação Física tem como um de seus elementos fundamentais o movimento humano (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BRASIL, 2018). Por sua vez, o alto indicativo da implementação das três dimensões do conteúdo, apesar de ainda não corresponder a todos os professores, demonstra que grande parte destes preocupa-se em abordar para além do apenas fazer nas aulas de Educação Física, superando apontamentos e críticas quanto a proeminência da dimensão procedimental (DARIDO et al., 2001; DARIDO, 2005; 2011; BARROSO et al., 2011).

Com relação a diversificação dos conteúdos, organizou-se um quadro (Apêndice E) com o detalhamento dos conteúdos que foram implementados nos anos iniciais e anos finais (de forma on-line ou presencial) indicados pelos 24 participantes. Constatou-se que todos os professores investigados costumam diversificar os conteúdos, ou seja, não se restringem aos esportes tradicionais e implementam as danças, as lutas, as práticas corporais de aventura e outros, seguindo assim os delineamentos dos documentos norteadores.

O fato de tantos professores investigados que diversificam os conteúdos em suas aulas, não restringindo-se ao “quarteto fantástico” e nem mesmo aos conteúdos esportivos, o que contraria as denúncias e críticas apresentadas nos estudos apontados no capítulo 2, instiga a reflexão sobre os motivos desse cenário tão incomum predominar na Rede Municipal de Ensino de São José. Acredita-se que tais evidências estejam associadas aos investimentos realizados pela própria Rede na formação continuada de professores, que fomenta e fornece subsídios aos professores para a implementação de uma Educação Física que contemple os diversos conteúdos e que também possam promover aos seus estudantes a oportunidade de experienciá-los.

Apesar de todos os 24 professores indicarem a diversificação dos conteúdos, identificou-se que cinco professores (três homens e duas mulheres) diversificam menos os conteúdos quando comparados aos demais participantes. Destaca-se que dentre os cinco que menos diversificam, dois concluíram a formação inicial na década de 1980, possuem mais de 30 anos de atuação como docente, e a maior parte (n=4) destes professores são efetivos. Além disso, destaca-se que dois se encontram no ciclo de desenvolvimento profissional de consolidação,

um no ciclo de afirmação e diversificação e dois no ciclo de maturidade da carreira. Considerando tais apontamentos, entendem-se que a formação inicial ainda na década de 1980 era predominantemente técnica e esportiva, onde se instalava na escola a tradição do ensino principalmente do voleibol, futebol, handebol, basquetebol e futsal (SILVA; BRACHT, 2012). Contudo, compreende um momento de mudança política que deu início às críticas ao modelo de Educação Física impregnado na escola (DARIDO, 2005). Acredita-se que reflexos desse cenário podem ter interferido na baixa diversificação dos conteúdos por estes professores em sua intervenção no âmbito escolar, bem como o fato de se encontrarem no ciclo de maturidade, que segundo Farias et al. (2018) compreende os últimos anos de carreira que antecedem a aposentadoria. Nesta fase, os professores encontram-se distantes da formação inicial, o que por fim, contribui para a predominância do conhecimento tácito na intervenção pedagógica. Ademais, pressupõe-se também que o vínculo empregatício, de caráter efetivo, pode causar um eventual “relaxamento” e resistência às mudanças na intervenção pedagógica dos professores.

Dentre os 19 professores que mais frequentemente diversificam os conteúdos, cinco se encontram no ciclo de entrada, quatro no ciclo de consolidação, cinco no ciclo de afirmação e diversificação, cinco no ciclo de renovação e nenhum no ciclo de maturidade. Assim, identificou-se que os professores que frequentemente diversificam os conteúdos encontram-se nos primeiros ciclos de desenvolvimento profissional. De forma semelhante, os professores participantes dos estudos de Dessbesell (2014) e Alves et al. (2018) que implementam diferentes conteúdos nas aulas de Educação Física, encontram-se no ciclo de consolidação, apesar dos autores não abordarem os ciclos de desenvolvimento profissional no estudo. Apresenta-se no Quadro 9 os conteúdos e as suas dimensões indicadas pelos sete participantes da segunda etapa da pesquisa que estão entre os 19 professores que apresentaram um maior nível de diversificação de conteúdos.

Quadro 9 - Conteúdos e suas dimensões implementados pelos participantes da 2ª etapa do estudo.

PROFESSORES							
	P5	P11	P13	P14	P15	P20	P22
Dimensões dos Conteúdos (indicadas no questionário)	Procedimental e Atitudinal	Conceitual, Procedimental e Atitudinal	Conceitual, Procedimental e Atitudinal	Conceitual, Procedimental e Atitudinal	Conceitual, Procedimental e Atitudinal	Conceitual, Procedimental e Atitudinal	Conceitual, Procedimental e Atitudinal
Tipos de Conteúdos Implementados (indicados no questionário)	Basquetebol; futebol; hóquei; futsal; esportes adaptados; funk; danças regionais, afro, street dance; slackline; escalada; parkour; skate; patins; provas de revezamento; corridas, com obstáculos; salto em altura, em distância; badminton; tênis de mesa; frescobol; raquetebol; peteca; ginástica geral, de conscientização corporal; jogos populares, tradicionais, de mesa, pré-esportivos, tecnológicos; brincadeiras.	Voleibol; basquetebol; futebol; rugby; beisebol; esportes adaptados; judô; sumô; jiu-jítsu; capoeira; huka-huka; hip hop; danças regionais, street dance; slackline; escalada; parkour; skate; skate surf; patins; corrida orientada; corridas; salto em altura, em distância; badminton; tênis de mesa, de campo; peteca; ginástica artística, geral, de condicionamento, de conscientização corporal; jogos populares, tradicionais, pré-esportivos, tecnológicos; brincadeiras.	Voleibol; handebol; basquetebol; futebol; rugby; futebol americano; punhobol; hóquei; beisebol; futsal; esporte adaptado; frisbee; judô; aikido; kung fu; esgrima; sumô; caratê; taekwondo; jiu-jítsu; capoeira; mma; marajoara; huka-huka; hip hop; tango; samba; forró; flamenco; valsa; funk; salsa; balé; street dance; danças indígenas, regionais; sapateado; slackline; escalada; paintball; trekking; arvorismo; parkour; skate surf; skate; patins; corrida orientada; corridas, com obstáculos; provas de revezamento; arremesso de peso; lançamento de dardo, disco, martelo; salto em altura, em distância; marcha atlética; badminton; peteca; tênis de mesa, de campo; frescobol; ginástica geral, artística, rítmica, de condicionamento, de conscientização corporal; jogos populares, tradicionais, de mesa, de combate, pré-esportivos, tecnológicos; brincadeiras.	Voleibol; handebol; basquetebol; futebol; rugby; hóquei; beisebol; esportes adaptados; judô; kung fu; esgrima; sumô; taekwondo; jiu-jítsu; caratê; capoeira; muay thai; tango; samba; forró; valsa; salsa; escalada; trekking; parkour; corrida orientada; badminton; tênis de mesa, de campo; ginástica de condicionamento, de conscientização corporal; corpo e saúde.	Voleibol; handebol; basquetebol; futebol; rugby; americano; hóquei; beisebol; lacrosse; futsal; esportes adaptados; frisbee; esgrima; sumô; capoeira; marajoara; huka-huka; hip hop; samba; forró; salsa; danças regionais; parkour; provas de revezamento; corridas, com obstáculos; arremesso de peso; salto em distância; badminton; tênis de mesa, de campo; peteca; ginástica geral, de condicionamento, de conscientização; jogos tradicionais, populares, de mesa tecnológicos, de combate, pré-esportivos e brincadeiras.	Voleibol; handebol; basquetebol; hóquei; futsal; esportes adaptados; caratê; capoeira; danças regionais; corrida orientada; provas de revezamento; corridas, com obstáculos; arremesso de peso; lançamento de dardo, disco, martelo; tênis de mesa; peteca; jogos populares, tradicionais, pré-esportivos; brincadeiras; saúde; sono; alimentação; exercício físico.	Voleibol; handebol; basquetebol; futebol; futsal; capoeira; hip hop; tango; samba; forró; funk; danças regionais, afro, street dance, indígenas; skate; provas de revezamento; corridas, com obstáculos; marcha atlética; salto em altura; ginástica geral, de conscientização jogos populares, tradicionais, de combate, pré-esportivos; brincadeiras.

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Sobre os conteúdos indicados, percebe-se que os sete professores implementam diversos conteúdos da Educação Física no âmbito escolar, ou seja, são professores que buscam equilibrar e abranger os diferentes conteúdos da Educação Física, assim como os professores investigados na Austrália e Nova Zelândia (UNESCO, 2014). Além disso, seis professores indicaram a abordagem das três dimensões do conteúdo durante as aulas. Diante disso, visando o aprofundamento de tais achados sobre a implementação dos conteúdos, apresenta-se na sequência as seguintes seções: 4.5.1) os motivos para diversificar os conteúdos no ensino fundamental; 4.5.2) as estratégias adotadas para diversificar os conteúdos; 4.5.3) implementação dos conteúdos da BNCC e do Currículo Josefense, e por fim, 4.5.4) as facilidades e barreiras na implementação dos conteúdos.

4.5.1 Os motivos para diversificar os conteúdos no ensino fundamental

Diversos motivos foram mencionados pelos professores investigados para a diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física. Os motivos relatados pelos professores participantes da segunda etapa da pesquisa compreendem: ampliar as experiências superando o tradicional e uma Educação Física limitada (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22); despertar o interesse e gosto por algum conteúdo que fomente a busca do aluno por essa prática no futuro (P11, P13, P14, P15); garantir o direito do aluno de conhecer e ter acesso aos diversos conteúdos (P11, P14, P20) e cumprir com a responsabilidade e obrigação como professor em oportunizar ao estudante esse cenário diverso da Educação Física (P15, P20).

A ampliação de experiências pelos estudantes foi o motivo que apresentou maior frequência (Quadro 10). Ao considerarem que a Educação Física é muito mais que apenas o “quarteto fantástico”, os professores buscam superar esse cenário limitador e ampliar o repertório motor dos estudantes por meio das mais variadas experiências possíveis. Destaca-se que os outros motivos mencionados, de forma indireta, também podem estar associados à ampliação das experiências.

Quadro 10 - Motivos dos professores para diversificar os conteúdos.

Ampliação das experiências dos alunos	Despertar o gosto e o interesse dos alunos	Direito do aluno e responsabilidade do professor
<p>[...] a Educação Física é esse espaço da gente apresentar um universo infinito de possibilidades. Então assim, quanto mais coisas eu puder apresentar para as crianças, mais elas vão conhecer coisas muito diversas, elas vão poder escolher, acho que esse é o lugar da escolha, sabe?! (P5).</p> <p>E na escola é muito mais questão da vivência, eles não vão sair dali atletas de tênis, não, mas ter a vivência, propiciar essas experiências para os alunos acho que é muito importante [...]. Dá muito mais trabalho você ficar fazendo sempre a mesma coisa. [...] As próprias crianças hoje pedem, então assim “Ai de novo professora a mesma coisa?” Não, vamos fazer diferente (P11).</p> <p>[...] pra eles não ficarem só limitados, porque aqui no Brasil infelizmente nós temos aquela cultura do futebol, eu tô em sala de aula e os meus alunos perguntam “Hoje vai ter futebol?” (risos) Quando eu falo não, aí é aquela choradeira, impressionante (risos). Então conseguir ver que eles façam outras coisas é importante [...]. Se eu não diversifico as minhas aulas, [...] os meus alunos ficam muito limitados. [...] Tentar fugir do tradicional [...] que eles conheçam outras culturas e um jogo de outras culturas (P13).</p> <p>[...] nós não estamos pra formar atletas, a gente quer o maior número de experiências de movimento, o maior número de experiências de vida que eles possam ter [...]. A gente tem uma variedade tão grande, por que não possibilitar isso pra eles, né?! [...] Eu gosto de apresentar o maior número de atividades pra eles, principalmente de coisas que talvez eles não teriam acesso de maneira assim no dia a dia [...] de saber que aquilo acontece e que existe (P14).</p> <p>[...] mostrar que existe uma variedade grande e também que eles possam ter as mais variadas experiências possíveis e sensações possíveis [...]. Eu acho que eles (outros conteúdos além dos tradicionais) fazem parte da Educação Física, a gente às vezes vincula só os quatro lá à Educação Física, mas a Educação Física, as práticas corporais são muito extensas, então não tem porque se restringir só aqueles, vamos dizer, ao mesmo tempo se privar o aluno de outros conhecimentos, se passar do 1º ao 9º ano só experimentando o quarteto fantástico eu vou</p>	<p>[...] quando você dinamiza ali os conteúdos. Digo “Olha, tu não gosta porque talvez tu nunca aprendeu algo que te interessasse, então quem sabe tu me dá uma chance, a gente vai ter tanta coisa legal, tanta coisa diferente pra fazer, alguma coisa tu vai gostar.” [...] Quando você propicia, oportuniza esses conteúdos diferentes, tu acaba tendo envolvimento, nem que seja por curiosidade, [...] então é algo que acaba sendo mais atrativo (P11).</p> <p>[...] quando eles veem uma coisa diferente isso chama a atenção e o chamar atenção já é meio caminho andado pra que eles comecem a pensar naquela atividade, olhar ela também e se interessar, mais tarde até quem sabe por uma atividade diferente, que é o que a gente sempre tenta estimular também, pra que ampliem esse gosto e também os padrões de comportamento que eles têm em relação a movimentação [...]. Então os alunos ficam nessa “Ah, não. É futebol, futebol, futebol!” Um grupo vai gostar, mas não é uma sala toda que gosta. [...] Pode ser um aluno que eu tenho ali e que seja uma estrela no judô, [...], que seja uma estrela de parkour ou um surfista como o Gabriel Medina (P13).</p> <p>[...] pra atingir o maior número de alunos, de eles se conhecerem e de entender as coisas que eles gostam, às vezes achar uma atividade física que lá no futuro vai ser a atividade que ele vai praticar [...] “Nossa, eu nunca ia imaginar que a Educação Física podia encontrar alguma coisa que eu me identificasse!” Às vezes é isso, esse maior número de experiências às vezes ele vai se identificar com uma. [...]</p>	<p>[...] é um direito de aprendizagem dos alunos (P11).</p> <p>[...] essa minha vontade de trabalhar as outras coisas por sentir a necessidade dos alunos (P14).</p> <p>[...] se a gente for, por exemplo, pela nossa vontade e nossas experiências, ah, vou fazer aquilo que eu gosto, [...] mas não é só isso, então vamos dizer é a minha obrigação tentar buscar outros caminhos [...] eu acho que é um pouco da obrigação da Educação Física apresentar que existem outras possibilidades [...] como eu digo assim para os alunos, se fosse só esporte a aula seria Esporte e não Educação Física, se chama Educação Física é porque ela é um contexto muito maior [...] Se a pessoa for profissional sabe que tem outras coisas a ensinar além desse quarteto (P15).</p> <p>[...] é uma responsabilidade do professor, extremamente responsável em tá apresentando conteúdos diferenciados para os alunos [...] Tem que pensar no aluno, se a gente for pensar no aluno a gente tem que passar a nossa responsabilidade</p>

<p><i>estar privando ele de conhecimentos que ele vai usar para o resto da vida (P15).</i></p> <p><i>[...] daí eles “Ah, quero futsal, quero jogar, quero competição.” Isso tá muito enraizado neles, eu acho que é por isso que a gente tem que vir com essa questão do diferente pra que eles possam ampliar a visão deles [...] não pode só ficar passando aqueles quatro, aquelas quatro modalidades esportivas, já não faz mais parte da Educação Física só isso, [...] eles precisam saber que a Educação Física é muito mais, entende?! (P20).</i></p> <p><i>[...] à medida que a gente vai colocando mais experiência para os alunos, diversificando mais os conteúdos [...] eles vão ter mais experiência, eles vão aprender mais [...] (P22).</i></p>	<p><i>Encontrando alguma coisa que eles gostem, desmistificando a Educação Física (P14).</i></p> <p><i>Então quando o aluno diz pra mim assim “Ah, eu não gosto de nada”. Não é, não tem como! [...] Poxa, mas dentro do esporte você tem uma variedade muito grande, das lutas, das danças, não tem como [...] mostrar que existe algo que você vai gostar, que você vai querer praticar, você conhecer algo que de repente vai levar para o resto da vida (P15).</i></p>	<p><i>enquanto professor que é trabalhar o máximo de conteúdos possíveis [...]. É um direito do aluno [...] por que não apresentar todos os conteúdos pra ele? [...] Ele (aluno) tem esse direito de saber que a Educação Física não é só isso [...] (P20).</i></p>
---	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Quanto à ampliação das experiências dos alunos, diversos estudos defendem a implementação de diferentes conteúdos que compreendem a esfera da cultura corporal de movimento (DARIDO, 2005;2012; LOPES, 2011; BARROSO et al., 2011; SILVA; SILVA, 2015; TAHARA; DARIDO, 2018; SILVA, 2019; PANGRAZI; BEIGHLE, 2019; SILVA et al., 2020), superando a limitação das experiências apenas naqueles conteúdos mais tradicionais. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 83) esclarecem que a “Educação Física Escolar não pode reproduzir a miséria da falta de opções e perspectivas culturais, nem ser cúmplice de um processo de empobrecimento e descaracterização cultural.”

A implementação de diversos conteúdos pelo professor participante no estudo de González e Borges (2015) foi justificada pelo desejo de proporcionar o máximo de vivências aos alunos, já que quando criança seus professores não possibilitavam experiências diferenciadas. Darido (2005) e González e Fraga (2012) também defendem a ampliação de experiências e reforçam que este é um direito de aprendizado do estudante, da mesma maneira que a BNCC (2018) e o Currículo Josefense (2020), porque os estudantes têm o direito de experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes conteúdos.

Corroborando com a fala da professora P11, quando esta mencionou que as próprias crianças pedem por diferentes conteúdos, o estudo de Silva e Silva (2015) destacou a vontade dos estudantes participantes em experienciar diferentes conteúdos daqueles tradicionais. De fato, por mais que os conteúdos tradicionais continuem sendo os preferidos, os estudantes indicaram o desejo de aprender sobre outros conteúdos, como a natação e a ginástica (pouco trabalhados segundo os alunos), bem como as danças e as lutas (negligenciadas nas aulas segundo os alunos). Quanto ao despertar o gosto e o interesse, verificou-se no estudo de Feitosa

e Nascimento (2012) que esta é uma das competências inerentes à docência em Educação Física, para assim fomentar a participação efetiva e motivada dos estudantes. Logo, entende-se a importância de diversificar as vivências experimentadas nas aulas de Educação Física, para além dos esportes tradicionais, considerando que as experiências em outros conteúdos “podem facilitar a adesão do aluno na medida em que aumentam as chances de uma possível identificação” (DARIDO, 2012, p. 46).

Além dos motivos anteriores, apesar dos professores não mencionarem o gosto e a satisfação pela profissão como um dos motivos que os influenciam a diversificar os conteúdos, foi possível perceber o prazer e gosto que sentem em ser professor de Educação Física e de atuar no âmbito escolar, que conseqüentemente influencia na vontade de querer fazer diferente nas aulas de Educação Física. Portanto, destacam-se algumas declarações a seguir que ilustram essa motivação intrínseca:

[...] eu vejo que a gente faz Educação Física porque gosta de ser professor, porque a gente trabalha com pessoas (P11).

Então eu fui pra educação a partir de projetos educacionais e eu acabei me apaixonando, né?! Mas foi na prática, tive que sentir na prática o que era estar na escola” (P14).

[...] tem que ter prazer, como eu falei, no que tá fazendo porque se a gente for fazer algo meia boca e a gente vai fazer por fazer, não vai conseguir ter o retorno (P22).

O gostar do que faz e a paixão por ensinar também foi percebida nos professores participantes do estudo de Farias (2010), sendo consideradas como alguns dos aspectos motivacionais na carreira docente. O gosto pela profissão também foi relatado pelos professores participantes do estudo de Costa e Nascimento (2009), o qual tinha como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o conceito “ser um bom professor”. Assim, a dedicação à profissão destes professores estava relacionada à satisfação, ao prazer em ser professor de Educação Física. No estudo de Zanotto, Alves e Januário (2020) também identificou-se que a maioria dos professores participantes demonstrava gosto pela profissão, o que levou-os à escolha da docência. Nesta perspectiva, os professores P5, P15, P20 e P22 reforçam que é preciso gostar do que faz, atuar com inteireza, sentir prazer e se divertir com o processo para quem quiser atuar como professor no âmbito escolar, conforme as narrativas:

[...] vai ficar oito horas na escola, dependendo da sua carga horária, seja leve, divirta-se [...] que a gente possa cada vez mais tá apaixonada por aquilo que a gente possa fazer e que quando a gente faz, a gente faz com inteireza (P5).

[...] você tem que gostar, tem que estar feliz trabalhando, se não estiver tem que buscar algo que te deixa feliz porque você não vai fazer isso um dia ou dois, você vai

passar muito tempo (P15).

[...] a profissão de professor é uma dedicação, você tem que amar a profissão, tem que amar ser professor, professor de Educação Física [...] (P20).

Tem que, qualquer área da licenciatura precisa gostar de ministrar aula, precisa gostar do que faz primeiramente. E tem que gostar de dar aula, não tem pra onde fugir, se não gostar já procura outra profissão porque vai atrapalhar o processo todinho (P22).

Entretanto, a desvalorização da profissão docente em Educação Física tem provocado o desgosto e a insatisfação de professores com a sua atuação (TOKUYOCHI et al., 2008; LEMOS; NASCIMENTO, 2012; MALDONADO; SILVA, 2016; MALDONADO; SILVA, 2019; LOPES et al., 2020). Contudo, as professoras P15 e P20 ressaltam que apesar da rotina cansativa e do baixo salário, reconhecem que não se veem atuando em outra esfera da Educação Física que não seja a Escolar:

[...] tem dias que é cansativo, tem dias que... 10 aulas mesmo eu chego em casa tomo café, um banho (risos) e deito, depois de 10 aulas ali oh (risos). Mas é legal, mas é muitas vezes eu me pego, na verdade já tive outras oportunidades pra sair, pra mudar de carreira e falo “Não, mas não tem como largar”. A gente gosta, então... (P15).

[...] mas como você tá assim num ambiente em que você se sente amando, se sente bem, eu não ganho bem, mas eu tô tão feliz ali, sabe?! Eu me sinto feliz, e me sinto bem dando aula ali, não consigo me ver em outro lugar, sabe?! (P20).

A relação entre o sujeito e o trabalho é baseada no amor e ódio devido às suas características, além do trabalho representar algo significativo na vida do sujeito (LEMOS; NASCIMENTO, 2012). Os professores participantes no estudo de Farias (2000) também indicaram o gosto pela profissão, mesmo diante do pouco retorno financeiro. De forma semelhante, os professores participantes nos estudos de Lemos e Nascimento (2012) e Bahia et al. (2018b) demonstraram alta satisfação em ser professor de Educação Física, apesar da elevada insatisfação com alguns aspectos relacionados à profissão, como o baixo salário, por exemplo. Neste sentido, Freire (1996, p. 73) adverte: “Mas é preciso, sublinho, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”, ou seja, apesar do gosto pela profissão, pelo prazer em ser e atuar como professor, os professores devem lutar pelos direitos visando um cenário mais digno para sua intervenção.

4.5.2 Estratégias adotadas para diversificar os conteúdos

A análise das entrevistas e dos planejamentos compartilhados pelos professores investigados permitiu identificar a utilização de diferentes estratégias para a implementação dos conteúdos, como: a curiosidade pela busca de atualização (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22); a construção de um relacionamento afetivo e de confiança com os estudantes (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22); a realização de adaptações de materiais e espaços (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22); a utilização de recursos tecnológicos (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22); a criação de conexão com a comunidade (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22); a presença da interdisciplinaridade (P5, P11, P13, P14, P15, P20); o fomento ao protagonismo dos estudantes (P5, P11, P13, P14, P22); a realização de aulas teóricas (P11, P13, P14, P15, P20) e a garantia de segurança por meio de autorizações solicitadas aos responsáveis dos estudantes (P11). A Figura 26 apresenta a síntese das estratégias mencionadas.

Figura 26 - Estratégias utilizadas pelos professores para diversificar os conteúdos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nesta perspectiva, este tópico apresenta uma síntese das estratégias mencionadas e adotadas pelos professores, divididas em subtópicos na ordem de frequência, os quais também compreendem as declarações representativas dos professores com relação a cada estratégia empregada no processo de implementação dos conteúdos.

4.5.2.1 Professor curioso: de leituras a aulas experimentais

Para diversificar os conteúdos, os professores investigados relataram que são curiosos e valorizam muito a sua curiosidade, estão sempre se atualizando e buscando novos conhecimentos para a atuação nas aulas de Educação Física. Sobre este assunto, destacam-se algumas declarações:

E é que eu também entendo que eu sou uma curiosa também, eu amo estudar, [...] o que eu mais valorizo é a curiosidade do professor, eu acho que é essa uma motivação interna (P5).

Que eu sou bem curiosa, eu gosto. E é bom porque isso, utilizar essa empolgação das coisas novas que a gente aprende ajuda a empolgar o aluno também, né?! (P14).

Freire (1996, p.44) aponta que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Farias (2000) acrescenta que o professor deve buscar por novos saberes, se atualizar, estudar, ou seja, ser um constante estudioso. Dentre os professores investigados no presente estudo, a curiosidade e a busca pela atualização perpassa por leituras (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22), diálogo com os pares (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22), participação em cursos e formações continuadas (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22) e consulta em vídeos (P11, P13, P14, P15, P20). Portanto, destacam-se algumas narrativas:

[...] a gente tem tanto vídeo, tantas questões ali na internet que a gente olha algumas práticas dos colegas e pensa “Olha, quem sabe eu também realize isso com as turmas.” (P11).

[...] eu acabo pesquisando bastante e indo atrás, conversando com vários colegas meus de profissão que são mais específicos naquela área pra que a gente faça uma troca de informações [...] (P13).

[...] eu pesquiso muito, converso com os professores, mas mais eu faço a minha pesquisa individual, eu sou muito metida, eu digo que eu sou metida, mas eu sou curiosa, sabe?! Então eu gosto de conhecer coisas novas (P14).

[...] preciso fazer pesquisa, preciso visualizar os vídeos, preciso entrar em contato com os meus colegas [...] (P20).

[...] tentar buscar, tentar aprender mais, tentar debater mais com os outros professores, que a partir daí que a gente consegue aprender mais [...] (P22).

A curiosidade faz com que os professores fiquem inquietos e provoca-os a procurarem por esclarecimentos, o que contribui para a inovação e o desenvolvimento da criatividade na atuação (FREIRE, 1996). Além dos relatos anteriores, a participação em aulas experimentais de lutas em academias, para posteriormente compartilharem os conhecimentos experienciados

com os alunos nas aulas de Educação Física, também foi mencionada pelas professoras P14 e P15:

[...] até já busquei em academia e tal assim. Eu sou bem metida, eu já fiz aula de jiu-jítsu, já fiz aula de boxe, eu fui fazer uma aula de muay thai, então assim, às vezes eu vou só pra fazer uma aula experimental pra pelo menos entender um pouquinho daquilo, sabe?! “Olha professor, eu sou professora, eu queria conhecer como é que é um pouquinho mais da modalidade”. Bem curiosa assim, “Posso fazer uma aula pra saber como é que é pra eu fazer na aula de Educação Física?” (P14).

[...] eu já fui praticar algumas lutas, então a capoeira foi uma que foi buscando aprimoramento. E aí depois de um tempo eu fui praticar boxe chinês [...] buscando assim, bom, vou conhecer um pouco mais pra poder ensinar. Eu acho que esse é o melhor processo que existe (P15).

A atitude investigativa e de atualização para o bom desempenho profissional compreende uma das competências inerentes à docência em Educação Física (FEITOSA; NASCIMENTO, 2012). Para favorecer a busca por conhecimentos para introduzi-los nas aulas de Educação Física, Bagnara e Fensterseifer (2019) ressaltam a importância da “formação em serviço”, pois os professores ao mesmo tempo em que estão atuando, despendem tempo e espaço para adquirir conhecimento. Nesta perspectiva, Freire (1996) reforça que não há ensino sem pesquisa e muito menos pesquisa sem ensino. E destaca: “[...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.16).

4.5.2.2 Relacionamento professor e aluno: o diálogo, a afetividade e a confiança

Os participantes do estudo mencionaram que o relacionamento entre o professor e o aluno compreende um espaço de diálogo (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22), de afetividade (P11, P14, P13, P20) e de confiança (P5, P11, P14). De forma semelhante, os professores participantes do estudo de Souza e Tavares (2019) destacaram que o respeito mútuo, o carinho e o afeto são necessários para o bom relacionamento com os estudantes. Com relação à importância do diálogo no relacionamento entre o professor e aluno, destacam-se algumas narrativas, principalmente relacionadas aos momentos de resistência dos estudantes diante de alguns conteúdos:

[...] eu gosto de me aproximar dos meus alunos, eu gosto de ter conversa com eles [...]. Às vezes os alunos estão sentados ali por quê? Porque tem alguma coisa que eles têm uma resistência, se eu não vou lá e converso com esse meu aluno que tá ali

sentado pra saber o porquê que ele tem resistência com aquela atividade, como é que eu vou querer avaliar ele se eu não chego e tenho esse entendimento do porquê dessa desmotivação (P13).

[...] o aluno aquele que “Ah, eu não quero fazer.” o aluno que quer ficar sentado [...] eu via ele sentado ali no canto da quadra, às vezes, de uma outra turma, e eu daí chegar sentar do lado desse aluno e conversar e daí daqui a pouco esse aluno tá fazendo de tudo, assim “Nossa, eu nunca ia imaginar que a Educação Física podia encontrar alguma coisa que eu me identificasse!” (P14).

Um aspecto evidenciado no estudo de Farias (2000) é que o diálogo também é utilizado pelos professores com os estudantes diante de situações de resistência e desvalorização da disciplina. Assim, o diálogo entre o professor e os alunos torna-se fundamental, não limitando-se à transmissão de conhecimentos, mas constituindo-se numa relação social (BELOTTI; FARIA, 2010). Quanto ao espaço de afetividade que a Educação Física tem, destacam-se as narrativas das professoras P11, P14 e P20, as quais reforçam o envolvimento positivo com os alunos, que na maioria das vezes, outros componentes curriculares não conseguem estabelecer:

E essa questão afetiva para mim é um, nossa sempre fui muito de priorizar essas relações com eles, com as turmas, ter vínculos mesmo porque eles topavam muito as propostas [...]. Manter essa empatia, sempre olhar pra uma criança, tanto pra um jovem como um sujeito, uma pessoa, ter essa empatia e nunca esquecer da afetividade do nosso lugar, talvez a gente não lembre depois de um tempo o nome de todos os alunos [...], mas eles sempre vão saber o nosso nome, sempre vão nos olhar na rua e vão abrir um sorriso e vão querer nos abraçar, e assim também, quais professores, quais disciplinas têm o privilégio de chegar na porta de uma sala de aula e ver uma turma inteira gritando e feliz com a tua chegada? (P11).

[...] eu trabalho nos dois últimos anos e a minha escola só vai até o 9º ano e eles se mudam pra outra escola depois. E eles estão lá, no muro da escola, no final eles vêm visitar a gente, me encontram na quadra “Oi, professora!” Daí eles vêm visitar a gente porque tão com saudade “Ah, é que eu tô com uma saudade que não sei o quê” (P14).

[...] esse envolvimento você acaba desenvolvendo, é quase que uma questão assim de laço que você cria, é uma família, a sua escola é uma família, os alunos, o pessoal de toda a equipe, então nossa, isso é extremamente enriquecedor (P20).

Nesta perspectiva, entende-se que na prática docente há lugar para afetividade e que “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...]” (FREIRE, 1996, p.72). O estudo de Costa, Nascimento e Vieira (2016) também destacou a importância da construção de um vínculo afetivo professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno para facilitar o processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas e assim alcançar os objetivos de um programa de intervenção do ensino dos esportes de invasão nas aulas de Educação Física. A construção de um clima afetivo fomenta uma posição positiva dos

estudantes em relação ao professor e, por consequência, ao conteúdo que será implementado por ele (SARABIA, 2000). De fato, o gosto dos alunos por determinada disciplina pode estar associado à relação de afetividade estabelecida com o professor (SOUZA; TAVARES, 2019).

A implementação de diferentes conteúdos nas aulas de Educação Física é facilitada quando a confiança se faz presente na relação entre o professor e o aluno, marcada principalmente pelo equilíbrio dinâmico do poder, para promover espaços para outras discussões e aproximações que vão além da sala de aula. Sobre este assunto, alguns professores comentaram:

[...] eles são ótimos assim, são encrenqueirinhos, mas eles topam todas porque eu também topo todas com eles. Então às vezes quando eles falam “Ah, vamos fazer tal coisa?” E eu também topo, então eu também sei equilibrar a liderança [...] (P5).

[...] depois que a turma se aproxima contigo pode pedir qualquer coisa que eles vão topar contigo. Então era muito dessa relação assim aos poucos criando meu território com eles” (P11).

Volta e meia ainda vem (o aluno) na internet perguntar alguma coisa “Ah, professora eu fiz um exame tal de saúde, deu um problema, pode me ajudar? Eu não sei o que fazer.” Eles de ter essa amizade e essa confiança de se abrir, às vezes deu algum problema pessoal e vem conversar comigo [...] (P14).

Assim, a aproximação e boa relação com os estudantes também foram mencionadas pelos professores participantes do estudo de Farias (2000), os quais acreditam que os alunos os veem como seus amigos, e que percebem que nenhum outro professor apresenta-se tão próximo dos estudantes. Ademais, relataram que desempenham diferentes papéis além da docência, como “pai, mãe, psicólogo, orientador, conselheiro, tio, colega, amigo, integrador do aluno no seu meio, transmissor de carinho e conselheiro” (FARIAS, 2000, p. 90), cujos relatos se assemelham às declarações dos professores do presente estudo.

A construção de relações baseadas no diálogo, na afetividade e na confiança é essencial para se alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, bem como identificar os estudantes que necessitam de maiores orientações para superar inseguranças e progredir no processo (SILVA; SCHNEIDER, 2007; PEDRO-SILVA, 2013). Portanto, destaca-se que é importante o estabelecimento de um clima favorável para a construção de boas relações entre todos os sujeitos do contexto e com o conteúdo ministrado (FEITOSA; NASCIMENTO, 2012).

4.5.2.3 Adaptações dos espaços e materiais: a construção de alternativas

A falta de materiais e espaços adequados para a realização das aulas de Educação Física são dificuldades apontadas em muitos estudos (TOKUYOCHI et al., 2008; FARIA et al., 2010; SILVA; SAMPAIO, 2012; HESS; MOREIRA; TOLEDO, 2018; ALVES et al., 2018). Diante disto, os sete professores entrevistados buscam adaptar materiais e espaços para a implementação dos conteúdos, priorizando soluções para que tais fragilidades não sejam limitadoras de experiências que possam ser possibilitadas aos estudantes:

[...] como não tem uma parede de escalada pra gente poder fazer isso e nem a corda e nada, tem que trabalhar adaptado pra poder conseguir que eles vejam e façam. Não é igual, mas eu sei, mas só que foi uma forma deles também experimentarem e verem como uma movimentação de escalada fica [...] (P13).

[...] a gente depende realmente de fatores e de situações, tem muitos fatores às vezes, essa questão de espaço, do material, mas em contrapartida, sempre dá pra gente adaptar porque o que que é o esporte adaptado? São adaptações daquilo que se tem, daquilo que existe já, [...] então se não tem, a gente não vai fazer? Ah, se toda vez que não tiver o material a gente não for fazer a modalidade e não for trabalhar, então basicamente vai trabalhar muito pouco porque quase não tem, então a grande maioria das coisas tem que ser adaptada, a gente tem que correr atrás e fazer acontecer (P20).

A BNCC (2018, p. 219) indica que as práticas “devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola”. Seguindo este delineamento, quando os materiais estão indisponíveis ou são insuficientes, os professores recorrem a diferentes maneiras para superar este constrangimento, como: utilizam os materiais disponíveis adaptando-os para a realização da atividade (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22), compram ou trazem os seus próprios materiais (P5, P11, P13, P14, P15, P20); constroem junto com os estudantes (P5, P11, P13, P14, P15, P20), realizam campanhas ou pedem emprestado (P11, P20). Logo, percebe-se que predomina a utilização de materiais já disponíveis na escola, porém não são os específicos necessários para o desenvolvimento do conteúdo, porque os professores adaptam-os para a necessidade da prática. Para ilustrar esses apontamentos, destacam-se algumas narrativas no Quadro 11:

Quadro 11 - Adaptações dos materiais para diversificar os conteúdos.

Utilizam o que tem...	Compram ou levam de casa...	Constroem...	Pedem emprestado...
<p>[...] a gente coloca várias cordas lá na grade que tem em cima, e aí eles sobem escalando as cordas, [...] essa é a nossa escalada da nossa escola (P5).</p> <p>[...] enrolei vários colchonetes e pendurei pra que eles pudessem fazer a questão de socos, [...] como se fosse o saco de areia (P13).</p> <p>Faço tirar grampo, porque como a gente não tem kimono a gente bota um grampo para simular a gola [...] (P14).</p> <p>[...] a gente pegou o cabo de vassoura, [...] e tem a vassoura na própria escola mesmo [...] deu pra simular mais ou menos um movimento de como seria com o dardo inicial [...]. No arremesso de peso começou até com aquelas bolinhas, aquela de plástico, bem levinha só pra aprenderem um movimento [...] (P20).</p> <p>[...] esse ano, era uns obstáculos pequenos, eles fizeram com cano, nos outros anos a gente colocava até cadeira, colocamos umas cadeiras deitadas e simulava o tiro (P22).</p>	<p>[...] o paraquedas recreativo [...]. Então esse é o equipamento que é meu, que foi eu que comprei, não tem na escola, não tem na prefeitura (P5).</p> <p>Eu cheguei a comprar roller pra ter e levar na escola assim até pra essas crianças que não podem ter, pra gente ter um material próprio de trabalho (P11).</p> <p>[...] e algumas vezes eu até levo de casa o material que eu preciso [...] (P13).</p> <p>[...] eu tenho que trabalhar com música e não tenho som [...]. Comprei uma caixa minha “Oh gente, vai sair um som baixinho, mas é o que tem aqui.” (P14).</p> <p>[...] o frisbee fui eu que comprei, eu compro várias coisas. Eu vou na loja a primeira coisa que eu vejo é a parte infantil, é de brinquedos assim, jogos e tal, depois eu olho as outras coisas pra mim (P15).</p> <p>[...] a gente instalou dois videogames que daí um, na verdade eu já tinha, que meu marido tinha e eu levei [...] (P20).</p>	<p>[...] a gente construiu brinquedos [...] (P5).</p> <p>[...] teve um ano que não tinha bola (com guizo) e a gente usou uma fita [...] essa fita grossa, consegui uns discos pequeninhos e fez uma emenda ali na bola [...] (P11).</p> <p>A esgrima com papel, folhas de jornal [...]. Aí eu pedi pra que eles fizessem (P13).</p> <p>[...] faz a espada, enrola o jornal fininho, vai enrolando e faz daí a espada de esgrima (P14).</p> <p>Construí os equipamentos das ginásticas [...] a própria massa eu fiz com garrafinha e palito de churrasco [...]. O lacrosse é adaptação da adaptação, não dá pra fazer coisa efetiva. Bem que eu gostaria, mas eu pego aquelas vasilha de sabão líquido [...] corta a base dela [...], a bolinha entra ali, então você consegue passar de um para o outro (P15).</p>	<p>[...] muitos materiais, a gente conseguia ali junto ao laboratório, então tem todas essas parcerias ali com São José [...]. Já tive alunos ali alunos-atletas de taekwondo, ninjitsu [...] e aí o que que eu fazia, como eu trabalhava as questões das lutas “Não, então vamos falar com teu professor, vamos ver se a gente consegue trazer os equipamentos.” Eu ia lá com meu carro, buscava os equipamentos para propiciar uma vivência mais parecida com aquilo que tem na realidade. Então é muito dessa busca. Dá trabalho? Dá. Mas é tão legal! (P11).</p> <p>[...] eu conversei com os alunos quem tinha skate em casa que pudesse trazer, [...], e eu consegui com os outros professores também da escola [...] quem tinha pra emprestar, falei para os meus alunos do CEJA, então essa questão de material é tudo bem coletivo, a gente faz uma campanha e o pessoal ajuda (P20).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nesta perspectiva, Bressan et al. (2018, p.19) também realizou adaptações visando suprir a carência de materiais para a prática do atletismo:

“para a construção dos dardos utilizou-se bastões cilíndricos de madeira (cabo de vassoura) e fixou-se uma borracha ao meio para dar firmeza ao equipamento. Para a

confeção do implemento martelo recorreu-se ao uso de garrafas PET com areia e barbantes amarrados junto a elas para servirem de cabo e manopla. Para o implemento do peso valeu-se de meias com areia e para a confeção dos obstáculos tendo em vista a corrida com barreiras, usaram-se canos e conexões plásticas de PVC.”

Outras possibilidades de adaptações de materiais são as paredes de escalada que podem ser confeccionadas com ripas de madeira, placas metálicas ou de resina parafusados em paredes de tijolo; para as aulas de skate e patins os próprios alunos podem trazer os equipamentos (BARROSO et al., 2011). De Deus Inácio, Sousa e Machado (2020) reforçam a ideia de adaptação reutilizando os próprios materiais da escola e também solicitando aos estudantes para trazerem os materiais. Nesta perspectiva, o Currículo Josefense (2020, p. 392) apoia a ideia de adaptação, principalmente com relação às práticas corporais de aventura, conforme o excerto: “[...] quando não houver possibilidades para a vivência prática das manifestações apresentadas nos conteúdos, se faz necessária a construção de alternativas para garantir, ao aluno, o acesso a esses saberes [...]”. Portanto, a adaptação é um aspecto essencial para as aulas de Educação Física considerando as fragilidades das escolas públicas brasileiras (DE DEUS INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020).

No estudo de Carride et al. (2017), que analisou o ensino da ginástica nas escolas da cidade de Itatiba-SP, observou-se que a maioria dos professores, mesmo diante das dificuldades de espaço e materiais, implementam as ginásticas utilizando recursos de adaptação (pneus, bancos, cadeiras e carteiras das salas de aula), solicitam empréstimo e também fabricam os materiais de forma artesanal. Maldonado e Bocchini (2015) e Alves et al. (2018) também verificaram a construção de materiais alternativos diante da falta de aparelhos da ginástica rítmica. Adaptações de materiais para o tênis também são possíveis, como apontado no estudo de Rodrigues e Darido (2008), no qual a professora participante, diante da falta de material específico, promoveu a construção das raquetes com cabides de arame e meias-calças. Neste sentido, quando os alunos produzem o material que será adotado na aprendizagem, oportuniza-se que sejam sujeitos do processo educativo, tornando as aulas mais significativas (SCAPIN et al., 2020), contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade (LOPES, 2011).

Com relação aos espaços, os professores (P5, P11, P14, P15, P20) costumam aproveitar todos os espaços da escola, não limitando-se somente à quadra esportiva, e adaptam os espaços disponíveis de acordo com a necessidade dos conteúdos (P5, P15). Assim, no que concerne à utilização de diferentes espaços, apresentam-se alguns trechos em destaque:

Então hoje quando eu vou pra informática, eu vou pra biblioteca, quando eu faço um negócio na quadra ou eu faço na grama, ou faço no parquinho, ou eu vou, pra onde eu for, todos os espaços é espaço de Educação Física e eu falo isso pras crianças, sala do vídeo, todos são espaços de Educação Física (P5).

[...] eu não utilizo somente a quadra, então eu uso, a gente tem uma sala de dança, mas se não tivesse a sala de dança eu uso o refeitório, eu uso o hall de entrada, eu uso a parte da frente da escola, eu uso a parte de trás da escola [...] (P14).

Neste sentido, reforça-se a ideia de utilizar diferentes espaços, como bibliotecas, salas de vídeo, salas de computação, campo aberto e outros (BARROSO et al., 2011). Ademais, o Currículo Josefense (2020, p. 389) “[...] estimula a exploração de diferentes espaços escolares, a construção e reconstrução de materiais [...]”. Além da utilização de vários espaços dentro da escola, os professores adaptam-os a necessidade do conteúdo quando necessário, conforme as narrativas:

[...] nossa escola tem uma sala de informática e ali na sala de informática tem um data show já fixo e tem um quadro, uma lousa digital assim, então daí dá pra gente projetar ali (o just dance). [...] E aí fica uma sala que é o tamanho de uma sala normal, mas fica aquele espaço ali que a gente, daí a gente arrasta as cadeiras e tal [...] (P5).

[...] vai 10, 15 minutos pra montar a rede e eu não vou desmontar no final de uma aula ou de duas. Então eu pego um elástico, amarro de um lado da quadra, atravesso até o outro e aí, geralmente eu gosto de fazer um período assim com vários esportes de rede, então por exemplo, divido a quadra em quatro quadras [...]. Eu fiz isso (basquete em cadeira de rodas) no hall da escola, não foi na quadra porque nós não tínhamos quadra, então ficava um aluno em cada ponta segurando um arco pra ser a cesta e ele podia se movimentar e os demais eu dividi em times (P15).

Sobre a adaptação do espaço disponível, Marques, Ribeiro e Colares (2019) relataram a experiência de implementar o basquetebol numa escola pública localizada na região norte do Brasil desprovida de espaço apropriado para a prática, não havia quadra e nem ginásio, apenas um espaço de terra compactada, com mato baixo e sem cobertura. Diante desse cenário, os professores propiciaram a experiência com o conteúdo por meio de aulas teóricas e práticas adaptando os materiais e o espaço disponível. Nesta perspectiva, Freire (1991, p. 35) adverte que “o que falta nas escolas, na maioria das vezes, não é o material, é criatividade. Ou melhor, falta o material mais importante. Essa tal de criatividade nunca é ensinada nas escolas de formação profissional”. Diante disso, destaca-se que a criatividade é indicada como uma das competências inerentes à docência em Educação Física para enfrentar desafios (FEITOSA; NASCIMENTO, 2012).

Por mais que no cenário das escolas públicas brasileiras os professores encontrem tais constrangimentos relacionados aos espaços e materiais, defende-se a ideia de que a Educação

Física tenha seu lugar, seu espaço e seus materiais dentro da escola, ou seja, espera-se sim que o professor adapte quando for preciso, mas também que este não se acostume a tal cenário e lute por seus direitos de ter um espaço adequado e materiais disponíveis para as suas aulas (FREIRE, 1996; HESS; MOREIRA; TOLEDO, 2018).

4.5.2.4 Tecnologia: dos vídeos aos jogos tecnológicos

De acordo com as declarações dos professores e com base nos planejamentos compartilhados, os professores investigados parecem utilizar algum suporte tecnológico para diversificar os conteúdos. Nesse sentido, destaca-se a fala de P20: “[...] a tecnologia tá sempre avançando e a gente tem que acompanhar, se a gente não acompanhar a gente vai ficando pra trás” (P20).

Os professores investigados relataram que utilizam diversos recursos audiovisuais durante as aulas, como vídeos (P5, P11, P13, P14, P15, P20, P22), vídeos de jogos tecnológicos como o *just dance* (P5, P11, P13, P15), vídeos da prática do conteúdo (P5, P11, P13, P20), filmes (P13, P15), documentários (P11, P14), desenho animado (P22), sala de informática (P5, P11, P14, P20), slides (P11, P15, P20), imagens (P11, P15, P20), jogo tecnológico do *kahoot* (P11, P15) e jogo tecnológico de atividades aquáticas (P20).

As tecnologias são utilizadas pelos professores como conteúdos em formato de jogos tecnológicos e também como suporte para diversificar os conteúdos, visando facilitar a apresentação, a contextualização e até mesmo a vivência. As evidências encontradas corroboram com a afirmação de Ferreira e Darido (2014), que a utilização de tecnologias auxilia na realização de um ensino contextualizado, o que pode ser identificado nos excertos a seguir:

[...] eu trabalho muito com vídeos, eu gosto de levar eles na sala de vídeos pelo menos pra conhecer, às vezes a gente tá falando uma coisa e eles nunca viram na vida e às vezes a gente não tem como mostrar isso na prática [...] (P14).

Eu procuro montar meio que uma sequência assim, então uma introdução, mostrar imagens que na Educação Física é muito difícil tu, com imagens ou vídeo, muito difícil tu fazer uma introdução sem algo deste tipo (P15).

[...] eu gosto muito de slide, mas a grande maioria das aulas, quando eu falo assim teóricas, são aulas em slide, são algumas aulas que eu acabo fazendo escrita em sala por quê? Eu já tenho esse material e também tenho muita imagem, tenho muito vídeo e eu acredito que essa forma seja muito mais fácil pra eles relacionarem (P20).

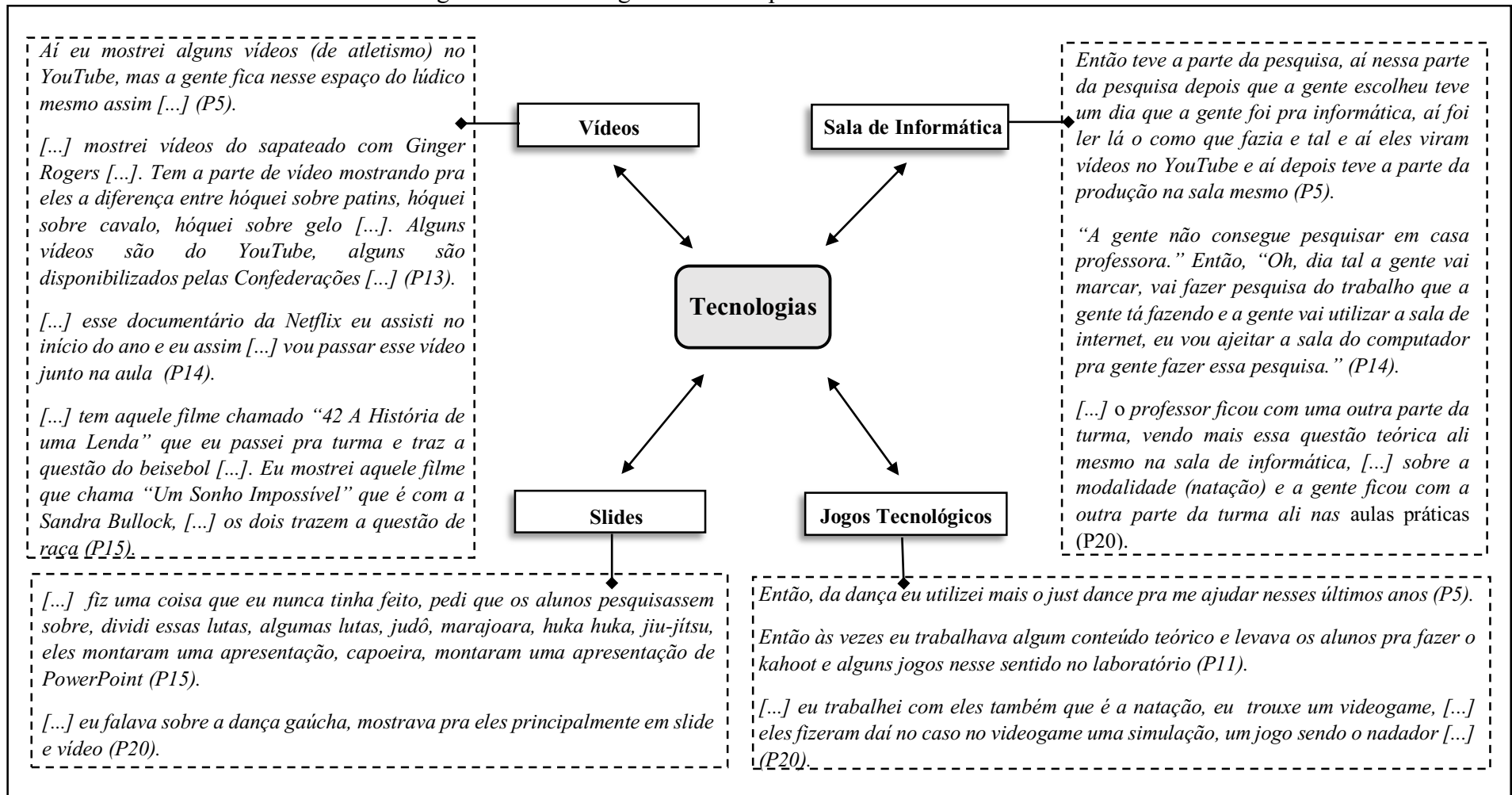
Dentre todos os recursos tecnológicos mencionados, os vídeos são os mais utilizados pelos professores investigados, enquanto importantes aliados do processo para reforçar os temas discutidos em aula. Para tanto, destaca-se a necessidade de os professores assistirem os vídeos

antecipadamente, realizarem a mediação antes, durante e ao final do vídeo, proporcionando e instigando momentos de reflexão e discussão (BARROSO et al., 2011).

Outra possibilidade de utilização de vídeos foi destacada pela professora P14, a qual solicitou aos estudantes que produzissem vídeos das modalidades presentes nos Jogos Olímpicos. Da mesma maneira, Carvalho et al. (2019) propuseram aos estudantes a criação de vídeos tematizando os conteúdos desenvolvidos durante as aulas, permitindo verificar o engajamento, a criatividade e a adesão dos estudantes na elaboração desta atividade. Os autores reforçam a ideia do uso de tecnologias também pelos estudantes no desenvolvimento das aulas, ressignificando a intencionalidade desse recurso para a dimensão pedagógica.

Diante da falta de familiaridade com o conteúdo da dança, alguns professores utilizam, como suporte tecnológico, o jogo *just dance* por meio de vídeos disponibilizados no youtube para proporcionar experiências e aprendizagens aos estudantes com o respectivo conteúdo. De forma similar, Gibbs, Quennerstedt e Larsson (2016) relataram o ensino da dança nas aulas de Educação Física, de uma escola localizada na Suécia, por meio da utilização de exergames (video games que envolvem exercícios). Para os autores a utilização deste recurso facilita e motiva a realização da dança nas aulas de Educação Física, bem como auxilia professores que apresentam limitações e inseguranças com o respectivo conteúdo. Nesta perspectiva, a ampliação de distintos conteúdos nas aulas de Educação Física por meio do auxílio de recursos tecnológicos, como os exergames, também foi relatado no estudo de Lima, Mendes e Lima (2020) reforçando o uso da tecnologia como uma expansão das experiências no componente curricular. Diante de todo o exposto, a Figura 27 contempla os recursos tecnológicos utilizados e algumas falas representativas dos professores.

Figura 27 - Tecnologias utilizadas para diversificar os conteúdos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

De modo geral, percebe-se que os professores seguem o delineamento indicado na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) e também no Currículo Josefense (2020, p. 30) relatado numa das competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Diante do momento de Pandemia do COVID-19, o qual reforça ainda mais a utilização de recursos tecnológicos, todos os professores que não estão atuando em sala no momento têm produzido materiais impressos com textos e imagens ilustrativas para os estudantes. Entretanto, alguns professores vão além disso, como a professora P14 que incluiu *links* de vídeos, os professores P13 e P22 que solicitaram uma atividade na qual os estudantes tinham que realizar registros por meio de fotos e a professora P5 que encaminhou uma atividade de jogo tecnológico do *just dance*:

[...] agora na pandemia teve um exercício que eu mandei pra eles que era desse assim, daí eu falei “Gente, escolhe ali um vídeo no YouTube que você gosta e pra você fazer a dança.”. [...] Eu postei lá que era alongamento, aí eu botei lá o alongamento, importância e botei umas figurinhas e falei pra eles “Ah, experimentem, escolha dois, três pra fazer, repete tantas vezes, tenta fazer em vários momentos do dia e tal” (P5).

Pelo menos pra visualizar e entender, eu estou utilizando bastante infográfico assim, de ter imagem da luta e sequências de movimentos [...] eu propus algumas fotografias pra eles que eles escolhessem um adversário, um imaginário, um ursinho de pelúcia, um irmão mais novo, alguém da família e tirar fotografias pra cada luta [...] eu ainda consigo colocar alguns links assim, saiba mais sobre luta tal, daí eu boto os vídeos curtos sobre algumas lutas pra quem tem acesso à internet (P14).

Sabe-se que o uso das tecnologias auxilia no desenvolvimento dos conteúdos. Desta forma, a utilização de tais recursos fomenta a motivação dos alunos durante as aulas (FERREIRA; DARIDO, 2014; GIBBS; QUENNERSTEDT; LARSSON, 2016; NARDON; GONZÁLEZ, 2019; LIMA; MENDES; LIMA, 2020), possibilita uma participação mais ativa dos estudantes e também contribui para a integração dos estudantes com a tecnologia (NARDON; GONZÁLEZ, 2019; LIMA; MENDES; LIMA, 2020). Entretanto, Nardon e González (2019) ressaltam que utilizar tais recursos exige muito tempo de preparação e planejamento do professor, o que na maioria das vezes se torna inviável pela longa jornada de trabalho dos professores que não dispõe desse tempo.

4.5.2.5 Conexão com a comunidade: para além dos muros da escola

A conexão com a comunidade compreende as saídas de campo/estudo, bem como a presença de profissionais de determinadas modalidades dentro da escola a convite dos professores de Educação Física. Esta iniciativa é reforçada pelos PCNs (1998, p. 84), no qual “a Educação Física e a escola de maneira geral não precisam confinar-se em seus muros. [...] A escola pode buscar na comunidade pessoas e instituições que dominem conhecimentos relativos a práticas da cultura corporal e trazê-las para o seu interior”.

As saídas de campo com os estudantes e a participação de especialistas convidados nas aulas foram mencionadas pelos professores investigados que mais diversificam os conteúdos. No que concerne à saída de campo, a professora P15 menciona que é uma maneira de modificar a rotina, aproveitar recursos que às vezes a escola não possui e também uma maneira de implementar algo que fique registrado na memória dos alunos. Como ela afirma:

[...] tento levar as turmas a passeio assim, as saídas de estudo, porque eu acho que isso são coisas que ficam marcadas na memória deles, são coisas que eles vão lembrar durante muitos anos, e sair da rotina pra gente também é interessante, chega uns períodos, tu fica muito cansada, então, estressada eu diria também. Então essas saídas a campo, vamos dizer assim, elas trazem recursos que na escola, dentro da escola tu não tem [...] (P15).

Os lugares de visita mencionados pelos professores foram: parques e praças (P5, P11, P14, P15), Universidades - UFSC (P13) - Complexo aquático da UNISUL (P15), Estádio Orlando Scarpelli - do Figueirense (P15) e União Catarinense de Atletismo (P11). Alguns trechos são apresentados a seguir:

Teve um ano que a gente conseguiu levar as crianças ali na UCA, na Associação ali de São José, União Catarinense de Atletismo [...] (P11).

Eu levei lá na pista da UFSC pra eles fazerem uma corrida de revezamento, então, e as corridas rasas também, no caso. [...] E aí também teve um outro dia também eu levei eles lá, e aí consegui trabalhar a questão de saltos [...] (P13).

[...] eu levo eles na praça ali de Forquilha e eu faço, eu monto percurso (corrida orientada) antes e levo eles lá nessa praça, [...] e daí a gente faz uma corrida que eu montei antes, então eles não sabem onde é que tá nada, eu digo o ponto de início, eu coloco alguém pra cronometrar e daí eu faço uma mini competiçãozinha [...]. Então, sempre faço essa aula na praça, [...] daí eles levam lanche, leva um violão, e daí a gente faz as atividades e depois a gente confraterniza, que é mais ou menos já perto da despedida do ano (P14).

[...] em 2016 eu levei as turmas no complexo aquático da Unisul. [...] O parque de Coqueiros também levei algumas vezes, e daí o parque de Coqueiros é melhor porque é uma construção que foi uma conquista da própria comunidade (P15).

Além dos locais mencionados anteriormente, pode-se aproveitar escolas de balé, academias, idas a jogos estaduais que estejam ocorrendo na cidade e áreas de lazer (BRASIL, 2002; BARROSO et al., 2011; SILVA; BACKES, 2020). Neste sentido, destaca-se a experiência relatada pela professora participante do estudo de González e Borges (2015), que realizou uma saída de campo com os alunos na cidade de Ijuí para abordar o rapel. Nesta experiência, os estudantes puderam ouvir mais sobre a modalidade com um especialista da área, além de experimentarem o rapel na prática. O Currículo Josefense (2020) reforça as saídas de campo ao indicar a exploração do ambiente da cidade como um dos objetivos na implementação das práticas corporais de aventura. Ademais, a BNCC (2018) destaca e prevê que, a partir do 6º ano, os estudantes possam realizar as manifestações da cultura corporal de movimento, em diferentes contextos, dentro e fora da escola.

As escolas em regiões litorâneas podem realizar jogos na areia, caminhadas na praia e natação (BRASIL, 1997; 2002). Ilustrando uma possibilidade de conexão entre uma escola de região litorânea com a comunidade, tem-se o estudo de Manfroi, Ferreira e Marinho (2015), que na ausência de uma quadra esportiva, o professor aproveitou espaços para além dos muros da escola, utilizou a margem de uma lagoa próxima e realizou a construção de uma prancha ecológica com os estudantes, os quais puderam se deslocar e experienciar na lagoa. Diante do exposto, entende-se que a ampliação das experiências para outros espaços contribui “[...] com a construção de uma cultura que aproxime e misture idades, gêneros, experiências, conhecimentos, crenças, esperanças, entusiasmos, alegrias, tristezas, decepções, vidas” (MANFROI; FERREIRA; MARINHO, 2015, p. 682).

Além das saídas de campo, os professores (P11, P13, P15, P20, P22) também buscam convidar especialistas de alguma modalidade para compartilharem suas experiências com os estudantes, buscando apresentar uma percepção diferente do conteúdo, como relatou o professor P13: “[...] às vezes eu costumo fazer isso, trazer colegas meus [...] de fora pra eles verem que tem gente também que tem outras experiências, que tem uma visão diferente da minha pra dentro da sala de aula, pra verem que é mais amplo do que muitas vezes parece”. Para os professores P11, P13 e P20, receber especialistas na escola também tem como objetivo suprir a falta de conhecimento e familiaridade do professor com algum conteúdo, como apontado nos seguintes relatos:

Aquilo que eu não sei, tá, então vou ver quem sabe pra eu poder aprender com ou até pra convidar [...] (P11).

[...] quando eu não conheço eu levo alguém que possa me ajudar mais e aí se eu consigo eu levo alguém [...] (P13).

[...] eu não tenho domínio nessa parte prática (da capoeira) e até mesmo, eu não me sinto daí confortável pra fazer, pra estar passando algo que eu não tenho habilidade e não tenho muito conhecimento a respeito. Daí eu chamei um colega meu [...] (P20).

Os relatos dos professores investigados revelam que buscam superar cenários em que os professores abordam somente conteúdos sobre os quais se sentem mais seguros, que na maioria das vezes, correspondem aos tradicionais (TAHARA; DARIDO, 2018; DE DEUS INÁCIO; SOUZA; MACHADO, 2020). Diante disso, destaca-se que não é necessário o professor ter sido praticante ou ex-atleta da modalidade para implementar o conteúdo, pode-se utilizar de outros recursos para atingir o objetivo (IMPOLCETTO; DARIDO, 2011). Assim, dentre os conteúdos dos quais os professores convidam especialistas, citam-se a capoeira (P11, P13, P15, P20, P22), o rugby (P15), a dança (P13), o judô (P13), o futebol americano (P13), o surfe (P13), o hóquei (P15) e o basquetebol (P5). Apresentam-se algumas narrativas:

[...] tenho dois amigos meus que são surfistas, também levei eles lá (escola) pra fazerem uma conversa [...]. E teve até um dos meus amigos, ele também já foi pra fora, então ele mostrou um vídeo que ele tinha feito quando foi para o Havaí. [...] Eu tenho amigos meus no Istepôs, [...] então trazer gente do futebol americano pra conversar com eles, pra levar material. Uma vez eu levei um amigo meu [...], que ele joga hoje, jogava no Istepôs aqui que é o time de futebol americano de São José, ele foi paramentado, com tudo ali, e o pessoal “Nossa Senhora, que isso!” Então eles puderam ver e tocar num capacete de futebol americano que é diferente, uma bola, a armadura, pra que eles usam tudo aquilo, então explicar um pouquinho das táticas porque era uma coisa que nós aqui não temos e não conhecemos. [...] Eu mostrei pra eles da onde que vem o tango [...] então foi fácil até porque levei uma amiga pra que ela fizesse uma demonstração comigo, ela fez a parte do passo, aquela parte, mostrei pra eles como que é o olhar, como que é a parte de corpo que muda bastante isso [...] (P13).

[...] eu convidei um, entrei em contato com um rapaz e ele ministrava oficinas de hóquei, eu fiz com o hóquei, com o rugby [...] (P15).

[...] a gente consegue trabalhar um pouco do contexto histórico e em alguns locais eu trouxe alguém, [...] aí eu solicitei à secretaria que o grupo de capoeira viesse, fizesse uma apresentação, interagisse com as crianças [...] (P22).

A iniciativa de convidar profissionais da dança para uma experiência com os estudantes, visando ampliar as discussões sobre a movimentação do corpo nos diferentes ritmos, foi relatada pelo professor P13. Sobre este assunto, Zanotto e Barbosa (2019) apontam que convidar dançarinos para dentro da escola pode ser uma estratégia metodológica interessante, a qual Alves et al. (2015) consideram um dos facilitadores para a sua implementação na escola. Outro ponto destacado pelo professor P13 é a solicitação aos especialistas para que venham paramentados à escola, visando despertar a atenção dos estudantes. Segundo o professor P13 “[...] ver um professor, um professor não, alguém que vai dar uma palestra paramentado com a roupa da sua atividade, é uma coisa diferente”. A visita dos especialistas uniformizados causou

sensações de surpresa nos estudantes, assim, destacam-se alguns momentos desse cenário mencionado pelo professor P13:

Na hora que eu abri a porta ele (jogador de futebol americano) entrou, todo mundo “Oh, que que é isso?” Aí assim “Gente, esse aqui é o uniforme todo completo com um amigo meu que joga futebol americano [...]”. Eu pedi pra que eles (surfistas) fossem já paramentados, levassem a roupa assim no caso, então é bem engraçado porque já entraram com a roupa, com a roupa de borracha e a prancha debaixo do braço, eu já tinha posto a minha prancha lá, daqui a pouco entrou os dois (risos). E aí o pessoal “Opa, que isso? Que isso? Que isso? Que isso?” E é muito engraçado isso, porque aí eles falam com toda a parte da gíria do surf [...] foi uma coisa assim para os alunos fantástico aquilo, eles adoraram e ficaram assim bem encantados (P13).

Na literatura consultada sobre o assunto há o estudo de Dorneles, Nascimento e Shigunov (2012), no qual os participantes buscaram possibilitar experiências aos estudantes por meio da elaboração de oficinas, convites a grupos de capoeira e visitas nas academias que continham squash, natação, padel e outros. Por sua vez, Bocchini e Maldonado (2014) relataram em seu estudo que, num dia em que estavam a caminho da escola, se depararam com praticantes de skate na rua e logo os convidaram para compartilharem suas experiências na escola com os estudantes. Outro convite também foi feito ao professor de português da escola que era ciclista, este realizou uma palestra na qual foi paramentado de ciclista e ainda levou suas duas bicicletas diferentes, uma para terra e outra para asfalto. Tais momentos, segundo Dorneles, Nascimento e Shigunov (2012) e Bocchini e Maldonado (2014), contribuíram para debates e reflexões acerca desses conteúdos.

Diante de todo o exposto, reforça-se a necessidade de “extrapolar os muros da escola” como indica Barroso et al. (2011), e que os professores continuem “construindo pontes” e promovam uma relação de significado com o contexto no qual os estudantes se encontram inseridos (SILVA; BACKES, 2020). Para tanto, os professores necessitam sair de sua “zona de conforto” e estarem abertos para novos desafios, como relata Freire (2001, p. 264), “implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”.

4.5.2.6 Interdisciplinaridade: a superação de um cenário fragmentado e isolado

A interdisciplinaridade, de acordo com Zabala (1998), ocorre quando duas ou mais disciplinas dialogam entre si, na qual pode compreender uma singela comunicação de ideias ou até mesmo o compartilhamento recíproco de temáticas desenvolvidas. Deste modo, alguns professores investigados (P5, P11, P13, P14, P15, P20) mencionaram valorizar o trabalho em

conjunto com outras disciplinas e destacaram a importância da interdisciplinaridade, conforme os relatos a seguir:

Se eu não diversifico as minhas aulas, se eu não tenho programas com interdisciplinaridade pra que eu trabalhe áreas, um pouquinho fora da BNCC, os meus alunos ficam muito limitados (P13).

[...] a gente não pode trabalhar individualmente, pelo contrário, eu acredito que a interdisciplinaridade na escola é muito importante e às vezes acaba ficando um pouco de lado justamente por essa questão de que às vezes é só trabalhado a parte prática, e quando a gente começa a trabalhar um pouco mais essas questões das aulas teóricas, a gente consegue ver, consegue relacionar com qualquer disciplina da escola [...]. Então dá pra fazer um trabalho em conjunto muito bacana (P20).

O Currículo Josefense (2020, p. 190) estabelece que “[...] há que se abordar uma prática interdisciplinar que insira a criança no centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento garantindo experiências significativas diante deste novo cenário educativo”, ou seja, este último referindo-se ao processo de transição da educação infantil ao ingresso no ensino fundamental. Corroborando com este apontamento, citam-se as professoras P5, P11 e P15 que atuam nos anos iniciais e geralmente realizam projetos com as professoras regentes das turmas, buscando trabalhar de forma integrada, contextualizando os temas de discussão. Assim, destacam-se os excertos a seguir:

E um diferencial foi que em alguns anos eu consegui trabalhar de forma integrada com as professoras da turma, que estão nos anos iniciais, eu acho que essa parceria é fundamental, tanto que reuniões de conselho a gente também aliava o diálogo dos nossos conteúdos da Educação Física (P11).

Eu gosto muito de trabalhar em conjunto assim, então eu produzo muito bem, eu acho que ficam coisas muito melhores assim, tanto até com as professoras regentes quando a gente troca alguma coisa (P15).

Dentre alguns exemplos de interdisciplinaridade nos anos iniciais, cita-se a implementação do rugby pela professora P11, a qual realizou uma parceria com a professora de inglês para que os estudantes compreendessem os termos em inglês do esporte. Além disso, com a professora regente da turma realizou uma atividade em que os alunos tinham que entrevistar os pais e desenhar o que havia ao redor da casa deles, visando compreender e discutir sobre o contexto dos estudantes. Por sua vez, a professora P5 desenvolveu atividades de dança com a professora regente de uma turma, enquanto a professora P15 juntamente com a professora regente contextualizaram o dia do índio, no qual a professora P15 enfatizou jogos e brincadeiras e a construção de petecas. A presença da interdisciplinaridade também foi relatada no estudo de Nardon e González (2019), no qual o trabalho em conjunto com a professora regente da

turma contemplou os jogos regionais, onde a professora regente se responsabilizou em abordar os costumes, a comida típica e a localização geográfica de acordo com o jogo desenvolvido pelo professor de Educação Física.

Nos anos finais, apresenta-se como exemplo a declaração da professora P14 sobre a implementação do futebol de forma crítica, na qual utilizou a estratégia de um “júri simulado”, estimulando os estudantes a elaborarem argumentos para os temas debatidos. Para tanto, a professora P14 contou com a ajuda da professora de português para que neste momento desenvolvesse textos argumentativos com os estudantes: “[...] no 9º eu trabalho com futebol, já com essa consciência crítica que daí, às vezes, já junto com a professora de português, que eles trabalham texto argumentativo para fazer essa parte dos temas polêmicos [...]” (P14). Outra possibilidade de interdisciplinaridade nos anos finais é mencionada no estudo de Alves et al. (2018), no qual o professor participante do estudo buscou trabalhar juntamente com a professora de geografia o desenvolvimento das danças, visando contextualizá-las com as regiões do país.

De modo geral, percebe-se a iniciativa de superação de um cenário fragmentado e isolado, apontado no estudo de Faria et al. (2010) onde a professora investigada relatou que os professores trabalhavam de forma isolada e independente, onde havia falta de espaços de diálogo entre os professores para a construção e elaboração de práticas interdisciplinares. Assim, a interdisciplinaridade torna-se por vezes inviabilizada pelo desinteresse, pela falta de espaço e tempo dos docentes dentro e fora da escola. Contudo, quando adotada promove um campo de ampliação das discussões, de conexões e de aprofundamento, ocasionando verdadeiras mudanças no processo de ensino e aprendizagem (ZANOTTO; BARBOSA, 2019).

4.5.2.7 Protanogismo do aluno: valorizando os conhecimentos prévios

Para diversificar os conteúdos, alguns professores investigados relataram que procuram valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes (P5, P11, P13, P14, P22) e possibilitam a inversão de papéis (P5, P13, P14), tornando o aluno ativo nesse processo:

[...] eu também sei equilibrar a liderança, essa liderança na sala, eu não consigo fazer esse na área de eu sou a detentora de tudo [...] nas minhas aulas eles (alunos) se veem nesse lugar aí do protagonista, então toda semana eles trazem sugestões, então acho que isso é muito legal dentro dessa perspectiva que eu quero que eles protagonizem essa estada na aula, então acho que isso é bacana (P5).

[...] a parte do “Professor Por Um Dia” [...]. Daí eles escolhiam (a modalidade), daí tem uma afinidade, principalmente pra aqueles que já fazem escolinha de alguma coisa fora, pra até mostrar um pouco do conhecimento que têm. E eu gosto muito de trabalhar isso do conhecimento que eles trazem de fora (P14).

As narrativas parecem acompanhar os princípios da teoria do ensino centrado no aprendiz (WEIMER, 2002). Além de priorizar o protagonismo dos estudantes para assumirem o papel ativo, ela reconhece a importância do compartilhamento de decisões entre professor e aluno, fomenta o equilíbrio dinâmico do poder, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e percebe o professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Corroborando, Zabala (1998, p. 92) já apontava a necessidade de “contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante a sua realização.” Para identificar esses conhecimentos prévios, há necessidade do professor possibilitar momentos de diálogo para que os alunos possam comentar e expor suas opiniões. Além disso, cabe ao professor associar os conteúdos que estão sendo desenvolvidos ao que eles já sabem para que possam atualizar seus conhecimentos (ZABALA, 1998). As seguintes narrativas revelam que os professores procuram utilizar o repertório de movimento dos estudantes e permitem espaço para a inversão de papéis:

[...] Alguns alunos meus, eles participam, não sei se é um projeto que tem no bairro, onde que é, eles participavam desse lugar, desse projeto que tinha o parkour. Aí um dia eu pedi pra eles falarem “Aí como é que faz? E não sei o que, tal...” Aí eles mostraram, então foi a partir da experiência das crianças que a gente viveu a primeira vez [...]. E aí foi legal porque eu gosto desse espaço do protagonismo dos alunos [...]. Eu lembro que eu já tive uma turma que eu tinha que ensinar dança e tem um monte de dança que eu não sei. Pagode, samba, forró, sei lá um monte de coisa, street dance. E aí, eu tava nesse papel da facilitadora “Tá bom, então eu não sei, quem que sabe? Como que a gente...?” E aí eu trago o protagonismo para as crianças, para os jovens e aí que eu acho que é mais legal porque dentro das quatro paredes de uma sala de aula nem sempre o aluno ocupa esse papel do protagonismo (P5).

[...] eles sabem funk mais do que eu, então isso daí foi uma aula que eu pedi pra que eles fizessem pra mim [...] então eu falei assim “Então tá, agora vocês vão fazer uma coreografia pra mim, vocês vão me ensinar uma coreografia, pode ser?” [...] Aí eles se combinaram durante uma semana, na próxima semana aí me ensinaram a dançar, então assim “Oh, hoje vocês são os professores e eu sou o aluno de vocês, quero ver a nota que eu vou ganhar (risos)!” [...] Consegui trabalhar a inversão dos papéis, que muitas vezes também eu trabalho e é bem legal fazer isso com eles (P13).

[...] às vezes tinha um aluno ou outro que tinha um pouco mais de experiência ou já tinha, ou já praticava um tipo de esporte, ou taekwondo ou os outros, ou outro esporte de combate, a gente conseguia pegar essa experiência do aluno e implementar um pouco na aula, [...] ele falava um pouca da história, como entrou, porque escolheu pra turma, qual o nível que ele tava, a faixa, essas coisas, trabalhava também a forma de ele interagir com os outros alunos, de chamar pra um combate, de ele explicando, entendeu? (P22).

No estudo sobre dança de Godoi, Grando e Xavier (2018), a professora participante também buscou valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, onde iniciava a aula possibilitando tempo e espaço para os alunos demonstrarem o que sabiam sobre o conteúdo e,

na sequência, abordava o conteúdo acrescentando seus conhecimentos. A possibilidade de permitir que os alunos sejam co-autores de seu processo de desenvolvimento também foi identificado no estudo de Faria et al. (2010), onde a professora investigada fomentava a autonomia dos estudantes com a criação durante as aulas, estabelecendo um relacionamento de diálogo, bem como valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes. Por sua vez, a professora participante no estudo de Rodrigues e Darido (2008), que promovia a diversificação de conteúdos, fomentava o protagonismo dos estudantes por meio do planejamento participativo, no qual os estudantes tinham a oportunidade de escolher os conteúdos a serem desenvolvidos.

Quando chegavam alunos de outras regiões do Brasil ou de outros países, a professora P5 buscava oportunizar a estes estudantes a discussão sobre jogos que faziam parte de sua cultura. No caso da professora P11, quando esta foi atuar em uma escola em outro estado do Brasil, buscava discutir com os estudantes os jogos específicos daquela cultura: “[...] quando eu ingressei ali nas escolas, os jogos tradicionais que eu conhecia do Rio Grande do Sul, jogos e brincadeiras aqui ou eram diferentes ou tinham outros nomes, então várias atividades eu incorporei a partir do que as crianças me traziam (P11)”. De forma semelhante, Silva et al. (2020), em seu relato de experiência, abordavam as lutas, fomentando o protagonismo dos estudantes com base na teoria do ensino centrado no aprendiz (WEIMER, 2002), onde aqueles estudantes com experiência em lutas puderam compartilhar seus conhecimentos com os colegas, possibilitando também atuar em espaços de autonomia e criação na elaboração de encenações de lutas. Por sua vez, So e Betti (2018) destacaram a mobilização dos alunos com experiência prévia em lutas durante as aulas como “mediadores”, o que facilitou a aproximação daqueles que apresentavam resistência ao conteúdo.

Nos planejamentos da professora P14 e do professor P22 também observou-se a possibilidade de espaços aos estudantes, como nos trechos a seguir: “[...] o aluno coloca em prática o que foi aprendido em aula e/ou tem de bagagem cultural de movimento, exercitando a autonomia e criação de regras” (P14). “Diálogo sobre as experiências dos adolescentes e a integração entre as informações oferecidas por elas [...]” (P22). Além disso, no planejamento da professora P14, tem-se um trecho extraído da BNCC (2018, p. 237) que também se encontra no Currículo Josefense (2020, p. 401): “Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir o esporte de invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.” Desta maneira, entende-se que os professores devem continuar possibilitando espaços de protagonismo aos estudantes, fomentando papéis ativos aos alunos, corroborando com os documentos educacionais norteadores.

4.5.2.8 Aulas teóricas: construindo uma relação de significado entre o estudante e o conteúdo

Os relatos de alguns professores investigados (P11, P13, P14, P15, P20, P22) indicam que eles ministram aulas teóricas sobre os conteúdos buscando contextualizá-los aos estudantes. Quando não é possível experimentar algum conteúdo na prática, tentam abordá-lo de forma teórica (P11, P13, P20), porém relataram determinada resistência dos estudantes diante dessas aulas (P13, P20), contudo, a professora P20 ressaltou que alguns estudantes admitem a necessidade e a importância das aulas teóricas. E, por fim, a professora P14 mencionou a utilização de diferentes espaços da escola para a realização dessas aulas, não limitando-se à sala de aula.

Quanto à realização de aulas teóricas pelos professores (P11, P13, P14, P15, P20, P22), percebe-se que possuem como objetivo contextualizar e estabelecer uma relação de sentido e significado entre o estudante e o conteúdo. Logo, apresentam-se algumas narrativas ilustrando esse cenário:

[...] a gente acaba sempre colocando aí de 15 em 15 dias ou uma vez por semana uma aula teórica, onde a gente consegue ali desenvolver algumas coisas (P11).

[...] tem uma parte mais teórica da aula de entender [...] qual é o objetivo desse esporte, ele tem uma competição ali, como é que eu faço pra ganhar esse jogo [...] tem essa parte mais teórica de entender como é que funciona (P14).

[...] eu particularmente gosto muito de trabalhar as questões teóricas em sala e eu vejo que os alunos quando a gente começa a trabalhar essas questões eles valorizam ainda mais a disciplina de Educação Física. Eles gostam da prática, mas eles conseguem conciliar a prática com a teórica porque muitas vezes quando a gente tá trabalhando a prática somente por si eles ficam muito perdidos, eles precisam contextualizar tudo isso (P20).

Desta forma, os professores investigados buscam ministrar aulas nas quais a dimensão conceitual é preponderante. Logo, Barros e Darido (2009) argumentam que mesmo a dimensão conceitual tendo a sua importância, não deve-se trocar a predominância da dimensão procedimental pela conceitual, pois tal cenário estaria também promovendo reducionismos na formação do aluno. Entretanto, em alguns momentos, se não é possível experimentar na prática algum conteúdo, os professores P11, P13 e P20 buscam implementá-lo de forma teórica, na dimensão conceitual, não deixando assim de abordá-lo com os estudantes, como relataram:

As lutas que também seria, mais assim oh, de acordo com o perfil da turma. Teve algumas turmas que por mais que eu trabalhasse, a gente ficou muito na questão teórica (P11).

[...] utilizei a parte de arborismo, trekking, essa parte assim eu utilizei muito mais

vídeo pra trabalhar com eles [...] porque é difícil, aqui não tem pra falar a verdade, procurei aqui, eu acho que arvorismo só tem aqui no interior [...] não consegui levar pra eles isso de uma forma como atividade pra eles fazerem [...] (P13).

[...] as outras áreas da dança eu acabei não explorando muito, se ocorreu foi mais pela questão teórica (P20).

No estudo sobre a implementação de atividades aquáticas, Carlan e Dürks (2018) constataram que dos poucos professores que a abordavam em suas aulas, faziam-nas apenas na perspectiva teórica pela ausência de piscinas e convênios com clubes e associações que disponibilizassem espaço para a sua realização. Nesta perspectiva, torna-se importante utilizar diferentes estratégias na realização das aulas teóricas, como a utilização de vídeos, análise de obras de arte, pesquisa em revistas, jornais, sites, realização de desenhos e outros, descaracterizando a aula teórica tradicional (BARROS; DARIDO, 2009).

Com relação a resistência dos alunos diante das aulas teóricas, o professor P13 e a professora P20 relataram que às vezes são questionados por passarem aulas nesta perspectiva:

Muita gente diz “Ah, professor de Educação Física passar conteúdo de Educação Física?” Sim, passei horas pesquisando [...] (P13).

[...] esse processo de implementar as aulas teóricas não é fácil, falando assim da forma que a gente conversa parece até fácil, mas não é, os alunos têm muita resistência às aulas teóricas [...] (P20).

Na literatura consultada, alguns estudos também apontam a resistência dos estudantes diante das aulas teóricas (DORNELES; NASCIMENTO; SHIGUNOV, 2012; BOCCHINI; MALDONADO, 2014; BAIA; BONIFÁCIO; MACHADO, 2016). Entretanto, apesar de em alguns momentos as aulas teóricas causarem desânimo, a implementação dos conteúdos teóricos é facilitada quando os estudantes passam a perceber significado nas aulas para compreensão da evolução das regras e dos princípios de jogo (BARROS; GABRIEL, 2011). Corroborando, a professora P20 ressaltou que com o decorrer do processo alguns estudantes admitem a necessidade e a importância dessas aulas:

[...] eles achavam no começo que “Ah, é perda de tempo essa aula teórica. Por que a gente não tá lá na quadra?” Né, esse era o comentário no início, sabe?! Até eles relacionarem essa questão de que é importante as aulas teóricas pra conhecerem a modalidade, pra verem toda a questão histórica, aprenderem a respeito, gostarem, eles gostaram, tinham alunos que falavam “Professora, eu gosto das aulas teóricas, gosto de aprender antes de descer pra quadra!”

Por fim, a professora P14 destacou que utiliza diferentes espaços para a realização da aula teórica “[...] às vezes a aula teórica é sentado no chão no hall de entrada, às vezes a gente

sai da sala e vai fazer uma aula teórica em outro lugar porque a gente é movimento, né?!” E em seu planejamento destaca: “Aulas teóricas desenvolvendo fruição, reflexão, análise e compreensão dos saberes, dentro e fora de sala de aula utilizando quadro, mural, cartazes, vídeos, slides, livros, revistas e computadores” (P14). Tais evidências são similares ao estudo de Baia, Bonifácio e Machado (2016), no qual relata-se a realização de aulas teóricas na quadra, visando dinamizar este formato de aula. Assim, tal prática rompe com a ideia de que as aulas teóricas de Educação Física devem ser sempre em salas de aula, bem como que discussões e reflexões dos conteúdos seriam “roubar” tempo de movimento (FARIA et al., 2010).

4.5.2.9 Segurança: respaldo dos documentos norteadores, planejamento e autorizações

Para a implementação dos diferentes conteúdos, a professora P11 busca adotar algumas estratégias que garantem mais segurança à sua intervenção. Além de mencionar a importância de fundamentar o planejamento nos documentos norteadores, solicita autorização dos pais ou responsáveis quando aborda determinados conteúdos. No que concerne à elaboração do planejamento de acordo com os documentos, percebe-se que este funciona como uma forma de assegurar o direito da professora P11 implementar diferentes conteúdos. Apesar dos demais professores também utilizarem os documentos como base para o planejamento, a professora P11 foi a única que apresentou tal percepção:

E eu vejo que esses conteúdos vindo ali na Base, estando no nosso planejamento a gente tem tanto a questão de mostrar “Não, isso estava no planejamento da professora, mas também tem um documento normativo, um documento de orientações nacional onde esse é um conteúdo para Educação Física”. Então eu vejo como uma forma também de nos assegurar [...] muitas vezes ter esses conteúdos ali fazendo parte da Base, tanto da Base Nacional quanto do Currículo do Território Catarinense é importante porque a gente também acaba mostrando pra essas famílias “Não, mas aqui a gente tem esses conteúdos como práticas que são do campo da Educação Física e se está no meu planejamento eu posso sim trabalhar.” (P11).

Na realização de determinados conteúdos considerados menos tradicionais, a professora P11 mencionou a importância de enviar autorização aos pais ou responsáveis informando a abordagem do conteúdo e os seus riscos, visando evitar questionamentos e se precaver de possíveis problemas que possam ocorrer:

E geralmente eu também enviava autorizações pra casa quando eu fazia alguma atividade, o slackline. Eu falava “Olha, vamos ter uma aula cuja temática é atividades de aventura e equilíbrio.” [...] Mandava para as famílias autorizarem justamente pra me precaver de algum problema, a gente sabe que criança cai, pode machucar, qualquer coisa, mas fazer assim, machucou na Educação Física jogando futebol “Ah, beleza, futebol machuca.” Ah, machucou fazendo slackline “O que que a professora

inventou de um slackline na aula?”

Nesta perspectiva, Franco (2011) também menciona que quando os alunos se machucam numa atividade que foge dos conteúdos tradicionais, pesa muito mais a responsabilidade sobre os professores. Portanto, considerando os documentos norteadores para a implementação dos conteúdos, a constituição de um planejamento organizado, bem como as autorizações encaminhadas às famílias, a professora P11 declara que “não tem como elas (famílias) te questionarem em nenhum lugar. Mas aí por isso tem esse respaldo, eu acho que contribui ajudando a gente a ter confiança nessa questão da gente ter tudo registrado, ter o planejamento, ter esse documento.”

No estudo de De Deus Inácio, Sousa e Machado (2020) verificou-se que os professores que atuavam com as práticas corporais de aventura não mencionaram a segurança como desafio. Contudo, os autores advertem que a segurança deve estar presente principalmente na implementação destes conteúdos. Corroborando, a BNCC (2018) e o Currículo Josefense (2020) apontam em suas habilidades a verificação dos riscos inerentes à prática corporal de aventura, a valorização das normas de segurança, da própria integridade física e a dos demais.

De modo geral, entende-se que tais estratégias adotadas pela professora P11 são essenciais para garantir a segurança da implementação dos conteúdos, proporcionando assim as experiências dos estudantes com as mais variadas manifestações da cultura corporal de movimento. Neste sentido, Franco (2011, p. 268) reforça que o professor deve ousar e implementar diversos conteúdos, pois:

Depois que tudo deu certo muitos se perfilarão para receber as glórias, mas somente os pioneiros puderam compartilhar a beleza do descobrimento e desfrutar do ineditismo. [...] o professor deve ter firmeza naquilo que pretende realizar. Deve embasar seus objetivos, cercar de segurança, assumir os riscos, comunicar a chefia e fazer. Mas nunca, *nunca*, deixar de ousar.

4.5.3 Implementação dos conteúdos da BNCC e do Currículo Josefense

O subtópico foi dividido em seções que correspondem aos conteúdos da Educação Física, os quais estão organizadas de acordo com a frequência de implementação pelos 24 professores investigados na primeira etapa do estudo. Os conteúdos mencionados pelos professores são: esportes (n=24); brincadeiras e jogos (n=23); ginásticas (n=23); danças (n=22); lutas (n=19); práticas corporais de aventura (n=19); atividades aquáticas (n=5) e saúde (n=5). Em cada um destes conteúdos apresenta-se o processo de implementação realizado pelos professores que compreendem as três dimensões do conteúdo.

Um aspecto a ressaltar é que em cada seção também abordou-se os resultados das entrevistas com os sete professores que participaram da etapa de aprofundamento, os quais eram aqueles que mais diversificavam os conteúdos. Neste momento, utilizou-se como complemento e suporte, os planejamentos de Educação Física, fotos e vídeos dos respectivos professores.

4.5.3.1 Esportes: ressignificando e ampliando práticas de outras culturas

De modo geral, todos os 24 professores investigados implementam os esportes em suas aulas. Da mesma maneira, no estudo de Sedorko e Finck (2016) todos os professores participantes indicaram a presença dos esportes nas aulas de Educação Física. De acordo com os anos do ensino fundamental foi possível verificar que dentre os esportes de invasão, o futsal, basquetebol, futebol e handebol são os mais frequentes. Por sua vez, o voleibol é o mais evidente nos esportes de rede/parede ao longo dos anos de ensino. Nos esportes de marca, destaca-se o atletismo fortemente presente nos anos finais e o beisebol nos esportes de campo e taco.

As entrevistas realizadas com os sete professores que diversificam os conteúdos permitiu identificar que os esportes mais implementados são: futebol (P5, P11, P13, P14, P15, P20), voleibol (P11, P13, P14, P15, P20, P22), basquetebol (P5, P11, P13, P14, P15, P20), tênis de mesa (P5, P11, P13, P14, P15, P20), esportes adaptados (P5, P11, P13, P14, P15, P20) e atletismo (P5, P11, P13, P15, P20, P22), conforme a nuvem de palavras apresentada na Figura 28. Contudo, ressalta-se a presença de esportes não tradicionais mencionados pelos professores investigados, como o hóquei (P5, P13, P14, P15, P20), badminton (P5, P11, P13, P14, P15), rugby (P11, P13, P14, P15), beisebol (P11, P13, P14, P15), futebol americano (P11, P13), lacrosse (P15) entre outros.

Figura 28 - Nuvem de palavras dos esportes implementados.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante da identificação da implementação de distintos esportes, corrobora-se com o apontamento do Currículo Josefense (2020, p. 390) “[...] os docentes deverão orientar o trabalho para atividades esportivas diversas [...]”. Ainda foi possível verificar que muitos professores tematizam os esportes associando aos grandes eventos esportivos, os mais frequentes mencionados pelos professores foram os Jogos Olímpicos (P11, P13, P14, P15, P20) e os Jogos Paralímpicos (P11, P14, P15, P20), conforme algumas declarações a seguir:

[...] trabalhei um vídeo sobre a história dos Jogos Olímpicos, é um documentário do Netflix sobre roupas esportivas [...] ali no caso que ele tá falando da roupa, mulheres só trabalhavam em casa, então elas só usavam saias, as mulheres foram usar calças início do século passado. Então o que que a moda tem a ver com o movimento e que tem a ver com a sociedade. Nesse ano como era ano Olímpico, eu resolvi trabalhar os esportes olímpicos [...] entender o que era a Olimpíada, da importância das Olimpíadas na sociedade, e que em tempos de guerra parava-se tudo e tem momentos que as Olimpíadas continuaram, a importância dessa questão da paz, da unidade dos povos dos Jogos Olímpicos (P14).

Eu gosto desses grandes eventos assim. Então, Jogos Olímpicos, Jogos Paralímpicos, Panamericano, Parapan, Copa do Mundo, geralmente são os eventos que eu acabo fazendo algumas atividades específicas [...]. Eu gosto assim de mostrar um pouco da história, como é que surgiu os Jogos Olímpicos, Copa do Mundo de futebol feminino eu adoro, mais do que o masculino (risos), mas eu gosto porque pô, perfeito pra trabalhar questão de gênero, né?! (P15).

Na tematização dos Jogos Olímpicos, a professora P14 elaborou uma atividade na qual

os alunos tinham que produzir um vídeo de um minuto sobre uma das modalidades dos Jogos Olímpicos, fomentando assim, a criatividade dos estudantes:

[...] trabalhar a parte de criatividade também, eles produziram um vídeo explicativo da modalidade, um vídeo de um minuto pra explicar aquela modalidade, como é que ela funciona nos Jogos Olímpicos? Como é que é? São quantas pessoas? Qual é o objetivo do jogo? Como é que eu tenho que fazer? Então tinham que produzir, poderiam pegar imagens da internet, podiam ser os apresentadores, [...] juntando todas dá 43 minutos de vídeo, eles aprenderiam sobre todas as modalidades numa aula que estarão nos Jogos Olímpicos [...] a ideia era fazer o cinema nessa uma aula pra eles assistirem os vídeos, inclusive dos colegas de outras turmas (P14).

Com relação aos Jogos Paralímpicos, os professores buscam apresentar como surgiu, o motivo de sua existência e visam possibilitar as experiências adaptadas durante as aulas, compreendendo assim as dimensões conceitual e procedimental. A professora P20 mencionou que a maioria dos alunos não sabe que existem esportes adaptados: “Esportes adaptados a gente fez essa contextualização em sala porque daí eu falei sobre os Jogos Paralímpicos [...] a grande maioria deles não sabe que existe o esporte Paraolímpico, então eu já falei dos esportes no geral [...]” (P20). Por meio das experiências adaptadas, os professores destacam a preocupação em desenvolver com os estudantes a inclusão (P11, P14, P15, P20), habilidades socioafetivas (P15) e o cuidado com o outro (P11), desta forma, compreendendo a dimensão atitudinal. Sobre este assunto comentaram:

Eu mostrava a questão das Paraolimpíadas, eu gosto bastante de falar da questão da inclusão, da diversidade, das diferenças. Então tinha a questão das Paraolimpíadas e essa questão de que todos podem fazer, então é uma questão de adaptar [...] tinham várias vivências que eu fazia, primeiro de caminhar até a quadra, vendava, tinha que ter uma dupla até um trio pra levar o colega até a quadra. Primeiro levava pelo braço, depois levava com a mão no ombro e tinha que ir falando “Oh, tem um degrau.” Tem então esse cuidado com o colega (P11).

As habilidades socioafetivas são muito importantes, tu desenvolver isso, e a Educação Física ela permite muito isso, então eu gosto assim, esporte adaptado é tá lá é ah, vamo, vendo os alunos, vamos andar por aí, vamo, um guia o outro vai, um na cadeira, vamos ver as dificuldades, como que é tal...(P15).

E assim essa questão da inclusão, por mais que ah, na sala não tivesse nenhum deficiente, mas é porque não tem nenhum deficiente eu não vou trabalhar?! Enfim, [...] pelo contrário, é justamente por isso pra que eles vivenciem aquela situação também, que possa trabalhar essa questão da inclusão (P20).

Nesta perspectiva, as narrativas corroboram com o exposto no Currículo Josefense (2020, p. 390), onde o esporte “deve priorizar as questões inclusivas e promover a experiência de sucesso dos praticantes, de modo a promover a apropriação crítica da manifestação da cultura corporal de movimento, desenvolvendo o senso crítico, hábitos, atitudes, autonomia e valores”.

Além disso, acompanham as evidências do estudo de Marcelino (2019), que investigou a abordagem dos Jogos Paralímpicos nas aulas de Educação Física do ensino fundamental, cujo objetivo era promover reflexões sobre as diferenças e estimular o respeito à diversidade por meio dos esportes adaptados.

Dentre os esportes adaptados mais implementados pelos professores estão o voleibol sentado (P11, P13, P14, P20) e o futebol para cegos/futebol de cinco (P11, P13, P20). Na sequência destacam-se o basquete em cadeira de rodas (P15, P20), o atletismo para cegos (P13, P20) e o goalball (P14). Para o voleibol sentado, os professores reduziam os espaços da quadra para a realização de mini-jogos e apresentavam as regras do jogo. Na realização do futebol de cegos, os professores formavam duplas, em que um permanecia vendado e o outro tinha o papel de guia, como material usavam uma bola de guizo, mas também havia a possibilidade de adaptar e construir o material. Para o basquete em cadeira de rodas, buscavam utilizar cadeiras de rodinha (da sala de informática) ou a cadeira de rodas quando possível. No atletismo adaptado, os professores dividiam os estudantes em duplas, no qual um era vendado e o outro atuava como guia, iniciando primeiro pela caminhada e progressivamente aumentava-se a velocidade. No goalball, o professor vendava todos os alunos que estavam jogando e estes permaneciam sentados. Para ilustrar o exposto, apresentam-se as narrativas a seguir:

[...] seis pra cada lado, a quadra reduzida e aí a gente conseguiu uma bola com guizo. E mesmo assim teve um ano que não tinha bola e a gente usou uma fita, [...] essa fita grossa, consegui uns discos pequeninhos e fez uma emenda ali na bola, geralmente pegava uma bola mais murcha algo que também né pra ter mais esse tempo da jogada. Então às vezes fazia em dupla com um vendado e só podia chutar a bola quem tava vendado (P11).

Então eu apresentei o esporte (voleibol sentado) pra eles, regras, como é que funciona, quem é que pratica esse esporte e a gente experimentou. Eu dividi, eu tenho redes pequenas daquelas que você coloca no suporte, na nossa quadra eu fiz três mini quadras, e eles dividiram algumas equipes, e a gente fez algumas regras. Daí eles queriam burlar algumas coisas, eles tentam sempre procurar... “Ah tá, mas pode botar o joelho assim, pode arrastar e pode...? Não, vocês podem se movimentar, mas quando tem o contato com a bola vocês têm que estar com o bumbum no chão” (P14).

“Diretora, posso pegar as cadeiras da sala informatizada?” “Pode!” Carreguei as cadeiras de rodinha, vamos fazer um basquete adaptado [...] mostrando as regras, “Oh, não pode levantar da cadeira e tal” [...] ficava um aluno em cada ponta segurando um arco pra ser a cesta e ele podia se movimentar e os demais eu dividi em times [...] (P15).

[...] tinha um aluno cadeirante, e daí eu fui atrás de pelo menos mais uma cadeira pra eles terem essa vivência [...] como foi só uma cadeira aí a gente foi fazendo revezamento com os alunos, eu fiquei com um grupo de alunos fazendo esse trabalho e aí depois os outros alunos estavam trabalhando no outro lado da quadra porque lá a quadra tem as duas cestas dos dois lados [...] e assim a gente foi trocando, foi fazendo esse revezamento [...]. Faço corridas com um sendo o guia [...] e o outro vendado, então eles têm que correr juntos [...] (P20).

Por meio das fotos compartilhadas pela professora P15, observou-se que o basquete em cadeira de rodas foi realizado no pátio da escola. Os alunos sentados nas cadeiras de rodinha conseguiam realizar as posições de defesa, cujo entusiasmo revelado durante a realização da atividade era evidente nas expressões faciais registradas. Por meio do vídeo compartilhado pela professora P14, observou-se que para a atividade de goalball, os alunos estavam dispostos em fileiras com quatro alunos sentados, sendo dois de cada equipe, e de uma fileira para outra havia uma distância de aproximadamente três metros. A bola começou com uma das equipes no meio da quadra, ao sinal da professora, o jogo iniciava. No estudo de Marcelino (2019) sobre a implementação do goalball, do voleibol sentado, da bocha e do futebol de cinco/futebol para cegos, os estudantes realizavam pesquisas e apresentavam sobre a história e as regras de cada modalidade antes de experienciá-las. O autor destaca que tal experiência proporcionou mudanças nas atitudes, promoveu novas percepções e resgatou valores como o respeito ao próximo.

Por meio das entrevistas e dos planejamentos foi possível verificar que os professores participantes da segunda etapa do presente estudo buscam implementar os esportes organizados de acordo com as suas classificações baseadas no Currículo Josefense (2020): de invasão, de rede/parede, de marca e de precisão. Com relação aos esportes de invasão, o Quadro 12 apresenta alguns dos conteúdos mencionados pelos professores investigados que não são tão comuns de serem abordados nas aulas de Educação Física. A construção de material alternativo para realização do lacrosse é apresentada na Figura 29.

Quadro 12 - Implementação dos esportes de invasão no ensino fundamental.

Esportes de invasão	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
Rugby	Apresentar a história, como funciona o jogo (P11); Explicar a diferença do rugby para o futebol americano (P13); Realizar parceria com o professor de inglês para abordar os termos do rugby que são todos em inglês (P11).	Utilizar a variação do touch rugby - quando o aluno tocar no colega com bola ele tem que parar de correr e largar a bola, soltar a bola (P11); Utilizar a variação do tag rugby ou flag - os alunos ficam com duas tiras, uma em cada lado do corpo, se alguém pegar uma tira, deve levantar a mão e falar “Tag!” o aluno com bola é obrigado a passar (P13, P15); Também pode-se utilizar dois coletes, se puxarem um dos coletes tem que parar (P11).	Colocar alguns alunos como fiscais do jogo (P11).
Hóquei	Contextualizar a história por meio de vídeos e slides (P20); Utilizar vídeos das próprias confederações para mostrar a diferença entre hóquei sobre patins, hóquei sobre cavalo, hóquei sobre gelo (P13); Convidar especialistas para ministrar oficinas na escola (P15).	Mini jogos (P5, P15); Convidar especialistas para ministrar oficinas na escola (P15).	-
Lacrosse	-	Construir o material com vasilha de sabão líquido ou de amaciante de 3 litros, cortar a base; Os alunos devem segurar na própria alça da vasilha; Não pode andar quando estiver com a bolinha dentro da vasilha; Devem passar a bolinha de um para o outro até chegar no objetivo; O objetivo pode ser feito com três cones e um arco equilibrado em cima, os alunos precisam jogar a bolinha dentro do arco (P15). Verificar Figura 29.	-
Frisbee	Explicar a pegada no disco de frisbee (P13).	Formar duplas e um lança para o outro (P13); Formar um grande círculo, no qual os alunos têm que lançar o disco de um para o outro sem deixar cair (P13); Realizar o jogo do Ultimate Frisbee - o objetivo é chegar com o frisbee depois da última linha do campo adversário, não pode andar com o frisbee e nem tocar em quem está com o frisbee, o aluno deve passar o frisbee para um colega e se deslocar para poder recebê-lo de volta, a equipe tem que conseguir pegar o frisbee depois da última linha (P15).	-
Futebol Americano	Apresentar a história e as regras (P13); Passar o filme - “Um Sonho Impossível” (P15); Convidar jogadores de rugby e solicitar que venham paramentados para compartilharem suas experiências com os estudantes (P13).	Realizar as mesmas adaptações do rugby (P15).	Discutir sobre raça (P15).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 29 - Construção de material para o lacrosse.



Fonte: Acervo de P15.

Na busca de ressignificar a prática de esportes de invasão, a professora P15 realizou uma saída de campo com os estudantes para conhecer o estádio Orlando Scarpelli do Figueirense. A professora P14 abordou o futebol de forma crítica com os estudantes, compreendendo além da dimensão conceitual, a dimensão atitudinal, conforme comentou:

E eu botei eles pra pensar o futebol, e pensar criticamente e coloquei temas polêmicos do futebol. O que que eles acham de árbitro de vídeo? O que que eles acham que a mulher recebe pouco? Por que que não tem futebol feminino na TV? Então a gente começa a polemizar, daí eu faço um júri simulado com eles, uns defendem a igualdade, outros defendem que não que tem que ser, mas eles têm que pesquisar e ter argumentos pra falar sobre aquele assunto [...] às vezes, já junto com a professora de português, que eles trabalham texto argumentativo pra fazer essa parte dos temas polêmicos, que daí eles precisam argumentar se é a favor ou contra alguma coisa por exemplo.

A iniciativa da professora P14 está amparada no Currículo Josefense (2020, p. 391), nomeadamente a necessidade de “[...] demonstrar a estreita relação existente entre o esporte e os fenômenos sociais, por meio de problematizações [...] partindo para o entendimento da estrutura organizacional dos esportes no âmbito escolar, na oferta de significado crítico sobre a complexidade cultural, social, histórica e política dos esportes na sociedade”.

Nos planejamentos dos professores P11, P13, P14, P15 e P20 também observou-se espaços para discussão de gênero e doping no esporte, que podem ser identificados nos seguintes relatos: “Esporte não tem gênero! [...] Identificar modalidades esportivas que são exclusivamente femininas ou masculinas” (P15). “Problematizar e refletir sobre os aspectos

socioculturais e temas polêmicos que permeiam o esporte” (P14). “Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência, etc.)” (P13, P14), assim compreendendo questões nas dimensões conceitual e atitudinal. As discussões e reflexões desta natureza, de acordo com Barroso et al. (2011), oportunizam pensamentos e avaliações críticas, bem como transformam e redimensionam as relações de gênero. Os autores indicam o filme “Driblando o Destino”, que conta a história de uma menina que era impedida de jogar futebol pela própria família, para ser utilizado como recurso tecnológico para auxiliar no aprofundamento das discussões.

Silva e Silva (2015) reforçam a necessidade de discussões críticas na abordagem dos conteúdos esportivos. Além da relação de esporte e gênero, os autores indicam também que sejam discutidos o esporte e alienação, esporte e indústria cultural, esporte e lesões, esporte e trabalho, esporte e ética e esporte e saúde, buscando dessa forma desconstruir hegemonias por meio do pensamento crítico para novas construções e ressignificações. De fato, tal iniciativa não pretende negar os conteúdos tradicionais da Educação Física Escolar, mas que estes sejam abordados para além do movimento só pela repetição (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2012).

Outros temas vinculados à dimensão atitudinal e que podem ser desenvolvidos e discutidos nos esportes de invasão, como no basquetebol por exemplo, são as questões relacionadas aos preconceitos, sejam eles físicos, raciais, maneira de falar e outros. Como exemplo, a professora participante do estudo de González e Borges (2015) fomentou nas aulas de basquetebol discussões sobre preconceito após terem assistido na aula anterior o filme “Estrada Para Glória”.

Ainda nos esportes de invasão, verificou-se no planejamento da professora P14, com base na BNCC e no Currículo Josefense, que a professora busca proporcionar aos estudantes diferentes papéis nos esportes de invasão (jogador, árbitro e técnico), que fomentam a autonomia e liderança, além disso também busca desenvolver o trabalho coletivo, contemplando assim aspectos pertencentes a dimensão atitudinal. No planejamento do professor P22 observou-se espaço para apresentação das características dos esportes de invasão, discussão sobre valores do esporte e a violência nos esportes de contato, o que vai ao encontro da BNCC (2018, p. 237) e do Currículo Josefense (2020, p. 401): “Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência, etc.) e a forma como as mídias os apresenta.”

Com relação aos esportes de rede/parede, apesar do voleibol ser o mais frequente, enfatiza-se uma síntese da implementação do badminton e do tênis de campo, pouco presentes

nas aulas de Educação Física Escolar (GINCIENE; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017; SILVA, 2019), descrita no Quadro 13.

Quadro 13 - Implementação dos esportes de rede/parede no ensino fundamental.

Esportes de rede/parede	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
Badminton	Contextualizar a história da peteca (P13).	Iniciar com a peteca (P13); Realizar jogos em duplas e depois em grupos (P13); Fazer a brincadeira de contagem - grupo que faz mais vezes rebatidas sem deixar a peteca cair (P13); Realizar mini jogos (P15); Fazer o jogo do badminton inicialmente sem rede; Acrescentar a rede de vôlei numa altura adequada para a turma (P13); Aproveitar os parques da cidade para explorar o badminton (P15).	-
Tênis	Mostrar alguns vídeos de tenistas (P13); Falar sobre Gustavo Kuerten (P13); Apresentar a história do tênis (P13); Demonstrar a empunhadura (P13); Demonstrar as rebatidas e o posicionamento em quadra (P13).	Aproveitar os parques da cidade que possuem quadras de tênis para levar os estudantes para uma experiência (P15); Utilizar raquetes de frescobol na ausência de raquetes de tênis (P13).	-

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Dentre os esportes de rede e parede, a professora P15 costuma realizar mini jogos em que divide a quadra em várias partes e em cada uma delas ocorre um determinado esporte de rede/parede, porque relatou que não possui raquetes suficientes para todos quando aborda o badminton:

Então eu pego um elástico, amarro de um lado da quadra, atravesso até o outro e aí, geralmente gosto de fazer um período assim oh, com vários esportes de rede, então por exemplo, divido a quadra em quatro quadras, então numa vai ser voleibol, na outra peteca, na outra badminton e na outra tênis, que daí eu boto ela ou meio futevôlei adaptado, daí eu boto o banco que eu pego às vezes do refeitório, banco baixo que eles conseguem fazer uma adaptação ali de um futevôlei. E aí as turmas, divido a turma em grupos, depois de um determinado tempo você pode trocar. O que acontece? Às vezes quando eu quero trabalhar um esporte específico, ah, badminton, é difícil porque cê tem dez raquetes, então não dá pra turma toda, então isso é também algo interessante pra fazer várias modalidades diferentes (P15).

A ausência de materiais para a prática do badminton também foi relatada no estudo de Maldonado, Jabois e Neira (2019), no qual os professores investigados conseguiram doações dos materiais necessários para aulas desta modalidade. Além disso, utilizaram baldes, cones, raquetes, elásticos de modo similar à professora P15, dentre outros materiais alternativos para

propor diferentes desafios aos estudantes nesta prática. Ademais, abordaram aspectos conceituais e estimularam os estudantes a escreverem sobre suas dificuldades, críticas e opiniões sobre a prática do badminton dentro e fora da escola.

Conforme apresentado no Quadro 13, também percebe-se que em ambos os esportes relatou-se a saída de campo realizada pela professora P15:

E por exemplo, no ano passado, com meu 5º ano, eu trouxe eles na Beira-mar de São José e justamente no período que a gente estava trabalhando esportes de rede porque ali tem uma quadra de tênis, então eu trouxe o material já específico para o esporte de rede. Então nós vamos na quadra de tênis, nós vamos na quadra de areia ali e levamos o material do badminton também, pra explorar isso, a gente até mediu a quadra de tênis (P15).

Além do badminton e tênis de campo, um dos professores investigados (P14) apresentou o conteúdo e os seus equipamentos do squash: “Então, o squash eu apresentei pra eles, até quando eu falo squash eles assim “Oi?” E assim não é meio falado, o squash ficou porque o meu pai ele jogava squash [...] e daí eu sempre levo pra eles de curiosidade, o que existe [...]” (P14). A abordagem do squash nas aulas de Educação Física também foi uma novidade para os alunos, conforme o estudo de Silva (2019), especialmente por ser um esporte desconhecido pela maioria dos estudantes. Na abordagem deste conteúdo, a respectiva autora abordou a história, as regras, utilizou vídeos de jogos oficiais para facilitar a compreensão dos alunos e possibilitou a experiência prática utilizando uma parede da escola.

Com relação aos esportes de marca, o atletismo foi destacado pelos professores investigados, sendo mencionado também por alguns professores participantes da segunda etapa do estudo (P5, P11, P13, P15, P20, P22). Dentre os seus conteúdos específicos, verificou-se que as corridas foram as mais frequentes ao longo dos anos do ensino fundamental e os demais conteúdos (salto em distância, salto em altura, lançamento de martelo, lançamento de disco, lançamento de dardo, arremesso de peso, corridas - de revezamento - marcha atlética - com obstáculos) foram mais frequentes nos anos finais do ensino fundamental.

Apesar deste conteúdo ser considerado a base de todos os esportes, algumas modalidades específicas do atletismo não são proporcionadas muitas vezes pela falta de espaço, material e resistência dos estudantes (BOAVENTURA; RICCI, 2011). Entretanto, por meio das declarações, verificou-se que os professores buscam possibilitar aos estudantes o atletismo em todas as suas vertentes, ampliando as experiências para além das corridas, como mencionado pela professora P20:

[...] quando se fala em atletismo eles relacionam muito às corridas, alguns à questão do salto, mas a maioria às corridas. E daí quando vem um arremesso de peso, dardo,

a maioria desconhece, então pra eles eu acredito que tenha sido algo novo dentro da modalidade [...] (P20).

Nesta perspectiva, a implementação do atletismo em todas as suas possibilidades no ensino fundamental foi identificada por Da Rosa et al. (2017), tendo a adesão dos estudantes e contribuindo para a construção de relações interpessoais. Bressan et al. (2018) também investigaram uma proposta de intervenção do atletismo em todas as suas especificidades e ressaltam que tal processo pode contribuir para a emancipação humana. Destacam-se no Quadro 14 alguns dos conteúdos específicos do atletismo mencionados pelos professores e como procuram realizar o processo de implementação nas aulas de Educação Física.

Quadro 14 - Implementação dos esportes de marca no ensino fundamental.

Esportes de marca	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
Salto em Distância	Mostrar vídeos (P5) e imagens (P15).	Iniciar pela brincadeira das cordas paralelas e aumentar a distância entre elas aos poucos (P5); Propor que alguns alunos apitem a saída para o salto (P5); Medir as distâncias alcançadas com os alunos (P5); Saída de campo à Beira Mar onde tem as pistas e caixas de areia para realizar os saltos (P15); Saída de campo à UFSC (P13).	Permitir que os alunos atuem como juízes (saídas, anotar as medidas, fazer súmulas) (P15).
Salto em Altura	Mostrar vídeos (P5).	Amarrar uma corda para que os alunos possam segurá-la para saltar sobre os colchonetes (P5); Levar os alunos para a pista da UFSC (P13).	
Arremesso de Peso	Mostrar imagens (P15).	Dividir em grupos e manter os grupos distantes uns dos outros por segurança (P15); Iniciar com bolas pequenas, depois utilizar bolas de medicine ball (P13) e bolas de plástico priorizando a movimentação (P20); Realizar de forma individual onde cada aluno deve anotar a distância alcançada em cada arremesso (P20).	-
Corridas	Mostrar imagens (P15); Explicar a diferença entre as corridas de revezamento, as rasas e as de fundo (P13); Para a marcha atlética explicar que não se pode flutuar o pé, ou seja, tem que estar sempre com os pés em contato com o solo (P13).	Para a corrida com obstáculos utilizar cadeiras deitadas (P22); Utilizar cronômetro (P20); Levar os alunos para conhecerem a União Catarinense de Atletismo na Associação de São José (P11); Levar os alunos para a pista da UFSC (P13).	-
Lançamento de Dardo	Demonstrar a empunhadura e a movimentação (P13).	Formar duplas ou grupos e disponibilizar um cabo de vassoura como dardo para cada dupla ou grupo (P20).	-

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para acompanhar o desenvolvimento do aluno durante as aulas de implementação do atletismo, a professora P20 solicita aos alunos que cada um se organize para anotar as distâncias

alcançadas nos saltos, lançamentos e no arremesso. Por mais que a professora P20 não mencione, com esta atitude está fomentando a responsabilidade e a superação dos alunos em suas marcas:

[...] cada um fez o seu desenvolvimento individual, então eles levaram ali a folhinha, planilha, anotaram os nomes, fizeram toda a sequência e cada um daí fez o seu, podemos dizer assim, o seu parâmetro de desenvolvimento na modalidade. [...] Então a gente começou lá no dia um, aula um, fez todas as anotações e lá no final aí a gente fez um apanhado, [...] fizeram uma comparação do início com o fim de como eles se desenvolveram na modalidade (P20).

De modo geral, percebe-se que os professores não apresentam informações sobre a história, preocupando-se mais em demonstrar como são as atividades de cada modalidade. No estudo de Bressan et al. (2018) verificou-se a apresentação de tais informações aos alunos em sua proposta de intervenção juntamente com imagens. Os autores realizaram a intervenção compreendendo as três dimensões do conteúdo, ressaltando a importância de oportunizar e potencializar os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Com relação aos esportes de campo e taco, o beisebol é o mais implementado pelos professores (P11, P13, P14, P15). Na abordagem desse esporte, os professores buscam adaptar atividades, materiais (P11, P13, P15), falam sobre as regras (P11, P14), passam filmes/vídeos (P11, P15), imagens (P15), explicam a diferença entre beisebol e softball (P11). Além de contemplarem as dimensões procedimental e conceitual, abordam a dimensão atitudinal especialmente quando a professora P15, por meio de filmes, discute sobre raça e preconceito com os estudantes. Sobre este assunto, destacam-se algumas declarações:

Daí primeiro eu fazia uma aula sobre beisebol, tem já o material que eu já tinha, com vídeo, com explicações, na verdade, era beisebol e softball, mostrando a diferença entre os dois [...] separava a turma em duas equipes, uma atacando e a outra defendendo [...] dividia a quadra em dez bases, cada base tinha que ter um aluno, [...] eram 15 pra cada equipe, aí cada base tinha um aluno desses dez e os outros cinco ficavam distribuídos que eram ali o campo da defesa. E no campo do ataque, era uma fila de alunos, ataque por quê? Porque tinha um arremessador que era um desses da defesa, arremessava a bola, eles conseguindo rebater eles avançavam nas bases até a bola ser devolvida. Quando a bola era devolvida tinha que parar. [...] E quem tava na base tinha que ter o cuidado pra parar dentro e não fora, se parasse fora tinha que voltar uma (P11).

O ataque é sempre aqueles que vão fazer a rebatida, então eles tem que rebater a bola, sair correndo pelos cones, enquanto isso os outros jogadores que são da defesa vão ter que pegar a bola, lançar pra um outro jogador pra que evite que ele faça um ponto, e sempre coloco um bambolê no meio com um aluno ali. Então os alunos que estão defendendo, esse também é um defensor, mas o aluno que rebateu vai sair correndo para o cone, os que estão na defesa tem que pegar essa bola e lançar pra esse que tá no meio, quando ele pega, se o aluno não tiver no cone ele tá eliminado, e se ele tiver, ali ele continua e ele pode fazer a progressão até conseguir chegar da

onde ele saiu, aí rebate fica lá no cone, enquanto isso vai o segundo rebatedor. E isso até todos fazerem a rebatida (P13).

[...] você tinha as quatro bases e cê tinha uma pessoa aqui, um do time adversário tinha a função de lançar a bola, aí o time que tava rebatendo, chutar pra longe e percorrer a base assim [...]. Tem aquele filme chamado “42 A História de uma Lenda” que eu passei pra turma e ele traz a questão do beisebol [...] os dois (Um Sonho Impossível) trazem a questão de raça (P15).

Na abordagem do beisebol no ensino fundamental, Baia, Bonifácio e Machado (2016) também destacam a realização de atividades lúdicas e adaptadas para primeiramente despertar o interesse e o gosto dos estudantes pelo conteúdo. Além disso, proporcionaram momentos para que os estudantes pudessem conhecer mais sobre a modalidade, assim compreendendo aspectos conceituais. Por sua vez, percebe-se que a dimensão atitudinal não foi valorizada como as demais dimensões, de forma semelhante ao verificado no presente estudo. Nesta perspectiva, ressalta-se a necessidade de também valorizar o saber ser nas aulas de Educação Física, tão necessário e importante quanto às demais dimensões (DARIDO, 2005).

Quanto aos esportes de precisão, apenas a professora P15 mencionou a implementação deste conteúdo nas aulas. No planejamento desta professora consta o objetivo de “discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes”. Assim, para o desenvolvimento dos esportes de precisão, a professora P15 adapta materiais: “[...] cortei caixinha de leite [...] pra fazer como se fosse um buraco e o taco de hóquei e fazia um mini golfe, tem 3, aí o chão é torto da escola (risos) a bolinha não parava, “Se vira!”. Além disso, organiza circuitos e busca aproveitar as oportunidades de saída de campo, na qual propiciou a experiência com a bocha:

[...] então “Oh, vamos falar sobre esportes de precisão, então oh, uma parte da turma vai ficar em tal coisa, a outra parte em tal coisa”. Eu acho que eu consegui, eu acho que era o mini golfe, o tiro com arco e um jogo que é semelhante ao golfe, mas ao invés de ser um quadradinho tinham dois cones e a bolinha tinha que passar entre esses espaços assim, era uma sequência, semelhante também. [...] Ano passado, com meu 5º ano, eu trouxe eles na Beira-mar de São José [...] Até na oportunidade ali tinha, tem a cancha de bocha ali. E no dia eu falei para o professor “Eu vou dar uma olhadinha ali se tem alguém jogando”. E aí eu falei com os responsáveis lá, eles assim “Não, traz as crianças aí”. Fizeram até um mini campeonato de bocha com os alunos, deram troféu e tudo assim e foi bem legal!

Diante do exposto, as dimensões procedimental e conceitual parecem predominar na implementação dos esportes de precisão pela professora P15. Apesar dos documentos norteadores indicarem a implementação destes esportes, a literatura ainda é escassa e por vezes ausente no que concerne aos esportes de precisão e também ao beisebol.

As evidências do estudo indicam que, apesar da presença marcante do “quarteto fantástico” nas aulas de Educação Física, os professores investigados não limitam as experiências dos estudantes somente à aprendizagem do futebol, do basquetebol, do handebol e do voleibol. Embora os planejamentos possam apontar um equilíbrio na abordagem das dimensões dos conteúdos, os relatos dos professores investigados revelam o predomínio da dimensão procedimental, a dimensão conceitual e a dimensão atitudinal são pouco abordadas.

Os momentos de discussão crítica sobre o futebol, a abordagem da história dos esportes, a demonstração de imagens, a explicação das regras e dos movimentos representaram a preocupação com a dimensão conceitual. Enquanto que as atividades práticas e os jogos compreenderam a dimensão procedimental. O fomento à criatividade na elaboração de vídeos, as discussões relacionadas à inclusão, ao gênero, ao doping, à violência, à igualdade das mulheres, à raça, bem como o estabelecimento de papéis como árbitros e juizes - nestes fomentando a liderança, autonomia e responsabilidade, compreenderam a dimensão atitudinal. Por fim, destaca-se que por mais que se tenha apresentado as dimensões separadamente para facilitar a compreensão do que é abordado em cada uma delas, não tem como dividi-las na prática docente, embora em alguns momentos possa haver mais ênfase em determinadas dimensões (DARIDO, 2005).

4.5.3.2 Brincadeiras e jogos: da amarelinha aos jogos tecnológicos

Com relação à implementação de brincadeiras e jogos, a maioria dos professores (n=23) relatou implementá-los como conteúdos em suas aulas. Dentre estes, foi possível verificar que os jogos tradicionais, jogos populares e as brincadeiras são os mais frequentes ao longo dos anos do ensino fundamental, sendo mais evidentes nos anos iniciais. Por sua vez, os jogos tecnológicos são os menos implementados nas aulas de Educação Física e mais frequentes nos anos finais. Ao consultar os sete professores que estão entre aqueles que mais diversificam os conteúdos, alguns (P5, P11, P13, P15, P22, P20) mencionaram a implementação de brincadeiras e jogos.

No que diz respeito à implementação de brincadeiras e jogos, principalmente os populares e tradicionais, as professoras P5 e P20 declararam que, na maioria das vezes, os alunos não conhecem tais conteúdos por terem suas experiências limitadas ao ambiente de apartamentos e ao uso demasiado de aparelhos tecnológicos:

Aí tem coisas que parecem bobas assim, por exemplo, amarelinha “Ah, toda criança sabe!” Mentira! Tem um monte de criança que não sabe ou eles sabem assim tipo, só

pular de qualquer jeito. E aí leva amarelinha, explica uma regra, pede pra eles criarem as regras (P5).

[...] ali é um bairro assim que é só apartamento, então as crianças, muitas delas não brincam na rua, brincam em casa e daí brincar em casa o que que é? Eles brincam com o computador, brincam com o telefone, não brincam mais com brinquedos, em casa os espaços são mais reduzidos, os pais não querem que quebre [...]. Então quando eu trago um esporte, um jogo popular para as crianças, a gente vê assim que alguns não conhecem, brincadeiras às vezes como amarelinha, pular corda, as mais populares, coelhinho sai da toca, passagem lateral, a grande maioria das crianças não tem muito esse contato que tá sendo bem restrito por conta das vivências delas [...]. (P20).

A literatura consultada tem revelado a alta frequência de utilização diária de recursos tecnológicos entre alunos de uma escola pública, principalmente com relação aos jogos de computador e jogos de celular (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012), bem como a dependência de crianças e adolescentes em relação ao uso das tecnologias (SIQUEIRA; DE OLIVEIRA FREIRE, 2019), que contribuem para o desinteresse em relação às brincadeiras e às relações interpessoais. De fato, antigamente a diversão ocorria por meio de brincadeiras comuns, as quais atualmente são substituídas por vídeo game, desenhos animados, computadores, tablets e smartphones (SIQUEIRA; DE OLIVEIRA FREIRE, 2019). Além disso, os espaços para a realização de jogos e brincadeiras são cada vez menores e escassos devido ao crescimento acelerado das cidades (MARCELLINO; BARBOSA; MARIANO, 2006).

Apesar deste cenário, os professores investigados se esforçam em implementar e valorizar as diversas brincadeiras e jogos, demonstrando o significado destas na sociedade. Assim, estes conteúdos são abordados nas aulas de Educação Física de diferentes maneiras e com diferentes objetivos, compreendendo a experientiação dos jogos tecnológicos/eletrônicos (P5, P11, P13, P15), a construção de jogos e brinquedos populares (P5, P11, P15) e a cooperação por meio de jogos cooperativos (P5, P11, P20).

Com relação aos jogos tecnológicos/eletrônicos, que servem como opção de lazer na cultura digital (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012), os professores investigados (P5, P11, P13, P15) costumam abordar o *just dance* e promover também discussões sobre a evolução dos jogos tecnológicos, contemplando a dimensão procedimental e a conceitual conforme os seguintes relatos:

[...] eu fiz uma conversa com eles sobre os videogames no caso, os exergames como eles são, hoje em dia tá virando um esporte, então foi uma conversa que eu fiz com eles sobre essa questão [...]. E aí dentro disso eu levei o just dance pra eles [...] eu baixei vários vídeos do just dance no YouTube e aí mostrei pra eles [...] que aí a dança consegue ser trabalhada também com a parte tecnológica. E aí botei o telão pra eles e adoraram essa aula aí porque fizeram a movimentação lá como se fosse um jogo de videogame dançando just dance (P13).

[...] os jogos eletrônicos, tem uma discussão legal que dá pra fazer sobre o histórico, a evolução dos jogos eletrônicos e dá pra buscar alguns joguinhos de esportes também. [...] Então de repente a criança vai jogar um joguinho de atletismo que tem, de natação, então é uma forma de ela ter o contato com o conteúdo que é pouco comum [...] (P15).

No planejamento da professora P15, observou-se referência à discussão sobre os jogos tecnológicos “Reconhecer os malefícios e benefícios dos jogos digitais” (P15). Além disso, também verificou-se um trecho no planejamento, o qual foi extraído da BNCC (2018, p. 233) e do Currículo Josefense (2020, p. 398): “Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por estes diferentes tipos de jogos”. Ademais, o Currículo Josefense (2020, p. 398) ainda destaca que é necessário discutir sobre a saúde relacionada aos jogos eletrônicos; “tempo de tela/comportamento sedentário; jogos eletrônicos ativos, como alternativa para redução do comportamento sedentário”.

Com relação à construção de brinquedos, alguns professores (P5, P11, P15) citaram o pé-de-lata, bilboquê, peteca, slime, bolinha de sabão e outros. Na tentativa de resgatar os jogos populares, a professora P5 destacou a realização de pesquisa com os pais: “A gente fez uma pesquisa com os pais pra saber quais eram os jogos que eles jogavam. E como tem muitos pais e algumas crianças também que são criadas pelos avós ou o avô mora perto, daí eles fizeram essa pesquisa desses jogos antigos”. O incentivo à pesquisa contribui para a formação de pessoas autônomas e faz com que os alunos busquem para além daqueles conhecimentos trazidos pelos professores, compreendendo não só a dimensão procedimental (realização de pesquisa), mas também a atitudinal (autonomia) e conceitual (informações históricas) (BARROSO et al., 2011). No estudo de Nardon e González (2019) também realizou-se tal pesquisa, contudo, os alunos deveriam produzir vídeos para explicar e demonstrar as informações.

Na continuação do processo, a professora P5 comentou “[...] eles trouxeram esses clássicos assim, perna de pau, aquele pé de lata, vai e vem, então teve isso. [...] A gente colocou no quadro todos os nomes de todo mundo, dominó, carta, baralho [...] e a gente identificou qual que a gente ia construir.” Antes da construção, a professora P5 relatou que levou os alunos para a sala de informática para pesquisarem sobre como construir os brinquedos escolhidos pela turma. Posteriormente, verificaram os materiais necessários para a construção, a qual foi realizada em trios e na sala de aula.

O aproveitamento dos espaços da escola para criar e experienciar as brincadeiras e jogos também foi mencionado pela professora P5, citando o seguinte exemplo “[...] o morro era bem

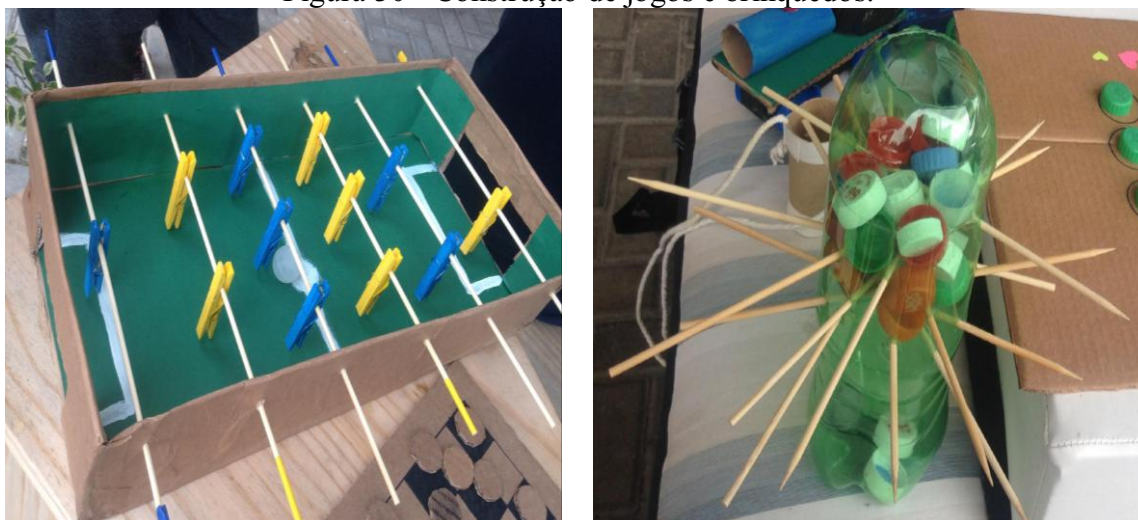
lá, tipo cinco metros assim de morro, sabe?! É alto pras crianças, pra mim já é alto. E aí eu pedia pra eles levarem o papelão e eles desciam de papelão. A diretora ficava muito louca comigo. Eu falei “A gente precisa ensinar eles a terem coragem!” Diante deste relato, percebe-se que a professora estava preocupada em desenvolver atitudes com os estudantes por meio da brincadeira.

Para a construção da peteca, a professora P15 buscou contextualizar com o Dia do Índio. Assim, encaminhou aos estudantes um texto sobre como surgiu a peteca e também os passos para a construção do brinquedo, representando a dimensão conceitual e procedimental. Ressalta-se que o professor P13 também declarou a implementação da peteca em suas aulas, compreendendo a história e a experimentação com os estudantes: “Então comecei ensinando pra eles a jogar peteca em duplas e depois em grupos, e aí fazer aquela brincadeira de fazer contagem de não deixar cair e vamos ver qual é o grupo que consegue fazer mais vezes [...]”. Entretanto, não realizou a construção do material.

Na construção das brincadeiras de escravos de jó, bilboquê e bolinha de sabão, a professora P15 também encaminhou as etapas de produção aos estudantes: “[...] eu adoro bola de sabão [...]. Então eu mandei lá o passo a passo, pega a garrafinha de água, corta no lado, corta no outro, aí coloca o detergente, água, assopra ali.” Posteriormente a atividade, a professora P15 declarou que envia um questionário aos alunos perguntando sobre as sensações e também solicita desenhos dos estudantes sobre as práticas experienciadas.

A construção de jogos e brinquedos também foi mencionada pela professora P11, que construiu com os estudantes uma mesa de pebolim adaptada com grampos de roupa e caixa de papelão, bem como um jogo de garrafa denominado “cai não cai”, no qual se tem como objetivo retirar o maior número de palitos sem deixar as tampinhas caírem. Tais construções são apresentadas na Figura 30.

Figura 30 - Construção de jogos e brinquedos.



Fonte: Acervo de P11.

Além da criação de brinquedos, a professora P11 mencionou a criação de uma brinquedoteca: “[...] em 2019, eu dei a ideia, ajudei ali a organizar o projeto de brinquedoteca também como mais um espaço pedagógico até pra esses desafios de dia de chuva”. Para tanto, realizou uma campanha para conseguir os materiais para a construção dos brinquedos. Assim como a professora P5, a professora P11 também realizou pesquisa na internet com os estudantes para visualizarem as etapas de produção dos brinquedos, as práticas eram em pequenos grupos visando desenvolver a colaboração entre os estudantes, princípio correspondente à dimensão atitudinal: “Geralmente eu nunca fazia práticas individuais, eram sempre coletivas, no mínimo em duplas, geralmente em trios ou grupos pequenos até pra ter esse trabalho colaborativo deles” (P11). Na busca de considerar os brinquedos atuais, a professora P11 desenvolveu uma oficina de *slime* com os estudantes, onde também realizaram a pesquisa na internet sobre a receita do material e depois construíram na própria sala de aula. As evidências encontradas revelam a preocupação dos professores investigados em fomentar a criatividade dos estudantes, a qual segundo Alves et al. (2018), é potencializada a partir da construção de jogos, que também estimula a compreensão da criação de regras de um jogo.

De modo geral, as declarações dos professores investigados acompanham os princípios contidos no Currículo Josefense (2020), o qual indica a implementação da amarelinha, do pular corda, da bola de gude, das pernas de pau, das petecas, do bilboquê, do pé-de-lata, das cinco marias, da pipa, do cabo de guerra, do tiro da zarabatana e outros. Os relatos dos professores investigados permitiram identificar as seguintes etapas para a construção de brinquedos com os estudantes:

1. Pesquisar com os familiares (pais, avós) os brinquedos da infância;

2. Pesquisar na sala de informática as etapas de construção;
3. Realizar campanha para arrecadação dos materiais;
4. Construir em grupo os brinquedos;
5. Tematizar a importância da cooperação;
6. Experienciar em grupos;
7. Relatar ou desenhar a experiência adquirida na construção de brinquedos.

Outro ponto de destaque compreende as discussões e as reflexões com os estudantes sobre jogos e brincadeiras de outras épocas e também de outras culturas, assim valorizando a dimensão conceitual, promovidas pela professora P15, com a utilização de vídeos:

[...] eu mostrava alguns vídeos de práticas diferentes, estranhas, bizarras [...] aquela corrida do queijo que surgiu acho que na Irlanda, que eles tã lá no morro e solta um queijo e vai todo mundo correndo atrás e rolando [...]. Eu me lembro de um filmezinho que eu uso com os anos iniciais que até eu busco um pouco, não exatamente a construção, mas que eles reflitam as diferenças de hoje em dia. [...] Aquele filme dos Croods, é um desenho da idade da pedra, então eu passo geralmente um roteiro bem simples pra eles, mas pra que analisem os movimentos que existiam, se existiam jogos, brincadeiras, questões de higiene, tudo naquela época e aí tu consegue comparar com a atualidade (P15).

O auxílio das tecnologias no desenvolvimento de jogos de outras regiões e culturas é uma possibilidade relatada por Nardon e González (2019), como por exemplo, a realização de uma vídeo chamada com um professor da região nordeste do Brasil para que pudesse explicar sobre os jogos de sua região. Além disso, oportunizou diálogo e questionamentos dos alunos ao professor sobre os jogos de sua cultura. Dessa forma, ampliando as possibilidades de ensino e experiências que não seriam possíveis sem o suporte destes recursos (NARDON; GONZÁLEZ, 2019).

Com relação aos jogos, as professoras P5 e P20 destacam a implementação de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física. Esses jogos são baseados no envolvimento e na participação dos estudantes, compreendendo a amizade, a colaboração, a solidariedade e o respeito (CORREIA, 2006). Assim, apresentam-se algumas declarações representativas deste cenário promovido pelas professoras:

Então até na galinha choco, ali não tem do ficar chocando lá no meio, criança vai lá para o meio e aí eu inventei assim “Tá, ele vai para o meio pra responder uma pergunta.” E aí eu falei “Gente, o que a gente quer saber?” E aí os pequenos falam “Aí quantos carrinhos você tem?” Aí a pessoa responde lá “Ah, eu tenho sete!” “Então tá bom! Eeeeeee!!!” Daí ele volta para o círculo. Então nunca tem essa coisa do deixar, pagar prenda, do ridículo, então eu sempre tento trazer a cooperação [...]. Tenho um paraquedas, [...] você abre e parece uma lona de circo e aí você faz várias atividades com ele, de trocar de lugar e de fazer formatos dele [...]. A ponte de cordas, que é uma corda grandona cheia de nós que todo mundo segura, cada um segura e a

pessoa tem que passar caminhando por cima e a gente não deixa cair [...] (P5).

[...] jogos cooperativos que é um conteúdo que eu vejo que é assim é extremamente importante de trabalhar nos alunos, não só no fundamental I que é o início do processo, mas também no fundamental II isso, [...] porque trabalha muito essa questão do coletivo, [...] da união do grupo, não ter essa questão da competição, tem uma só finalidade que o grupo todo precisa se unir pra chegar a um determinado objetivo (P20).

O Currículo Josefense (2020) aponta que tais jogos auxiliam na promoção do trabalho em equipe e na inclusão. Além disso, cita as atividades de estafetas e pega-corrente que podem ser desenvolvidas nesta temática. Diante disso, a análise dos planejamentos das professoras P11 e P20 permitiu identificar que elas também prevêm a implementação de jogos cooperativos contemplando habilidades que podem ser desenvolvidas na dimensão atitudinal com os estudantes: “Aprender a conviver em grupo nas situações de jogos e brincadeiras sem discriminação ou preconceito. [...] Aprender a ganhar, a perder, a expressar suas opiniões sobre os jogos”. Neste sentido, os jogos cooperativos promovem a melhora da interação social e possibilitam a aprendizagem de atitudes relacionadas ao pensar e ao agir com os outros (CORREIA, 2006).

Com relação às dimensões do conteúdo, na implementação das brincadeiras e jogos constatou-se a presença das três dimensões, embora a dimensão procedimental seja desenvolvida de forma mais evidente. A dimensão conceitual contemplou os momentos da contextualização e história da peteca, as discussões sobre a evolução dos jogos tecnológicos, demonstração de práticas de outras culturas e, por meio de filmes, a evolução dos jogos e brincadeiras ao longo da história. Enquanto que a dimensão procedimental correspondeu às atividades de pesquisa, construção e experimentação das brincadeiras e jogos, a dimensão atitudinal contemplou questões relacionadas à importância do trabalho em equipe, da união do grupo e da cooperação na realização das atividades desenvolvidas.

4.5.3.3 Ginásticas: do rolamento ao malabarismo

A maioria dos professores investigados (n=23) implementa as ginásticas nas aulas de Educação Física. No estudo de Carride et al. (2017), a maioria dos professores participantes também indicou a presença da ginástica em suas aulas. Dentre as ginásticas apontadas pelos professores investigados no presente estudo, verificou-se maior frequência de implementação das ginásticas de competição, da ginástica geral/demonstração e da ginástica de conscientização ao longo dos anos do ensino fundamental. A ginástica de condicionamento apresentou uma

frequência crescente de implementação conforme o avanço dos anos. As evidências corroboram com os apontamentos da BNCC (2018) e do Currículo Josefense (2020) que destacam a implementação da ginástica de condicionamento nos anos finais do ensino fundamental.

Na segunda etapa do estudo, todos os professores mencionaram a implementação das ginásticas, dentre as quais a ginástica de competição (P5, P11, P13, P15, P22) com predomínio de conteúdos de ginástica artística, rítmica e acrobática. Na sequência, relataram a ginástica de condicionamento (P5, P13, P14, P20), a ginástica de conscientização (P5, P14, P15, P22) e a ginástica de demonstração (P5, P11, P15, P22). Ressalta-se que a ginástica de competição foi abordada neste tópico e não nos esportes técnico-combinatórios devido ao Currículo Josefense ter realocado as ginásticas de competição para o grupo das ginásticas.

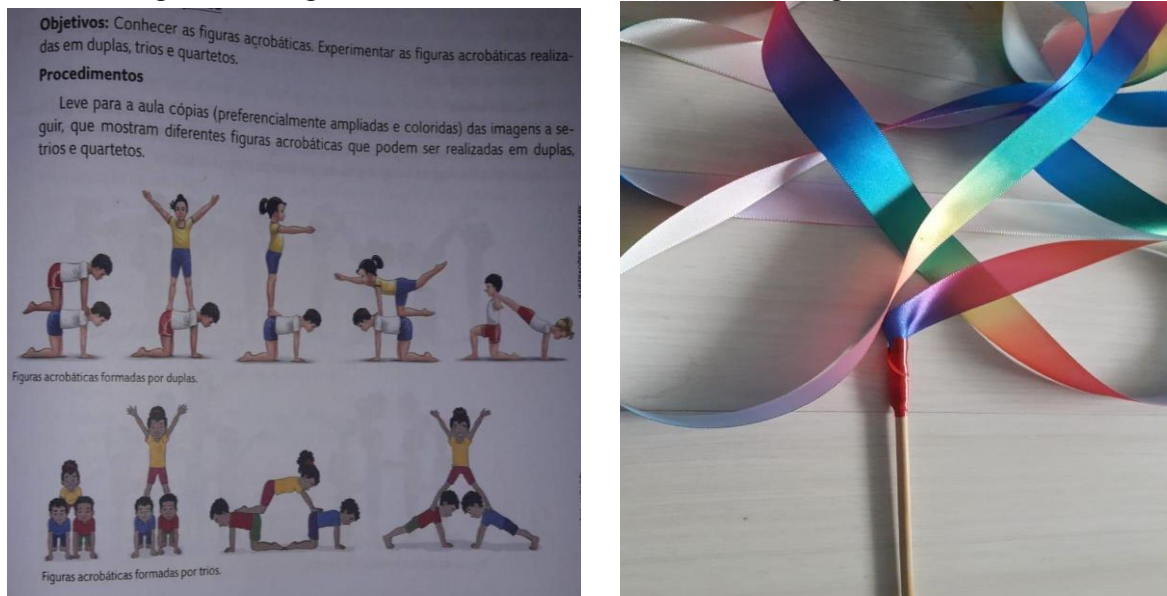
Para a implementação das ginásticas de competição, os professores P5, P11, P13, P15 e P22 desenvolvem atividades acrobáticas e constroem equipamentos da ginástica rítmica, como nos relatos a seguir:

As ginásticas rítmicas e olímpicas, trazendo as questões de vídeos, mostrando a parte de ginástica e fazendo também a parte de movimentação, parada de mão, rolamento, giros, saltos, mostrando também alguns implementos que são utilizados na ginástica artística, como a massa, os arcos, a fita (P13).

Construí os equipamentos das ginásticas também (Figura 31) [...] a própria massa, eu fiz com garrafinha e palito de churrasco [...]. Daí teve uma turma até que montou uma coreografia assim, [...] monta uma coreografia com a fita depois apresenta pra todo mundo assim, ficou bem bacana! Tem umas figuras acrobáticas (Figura 31) [...] eu imprimi algumas sugestões de figuras, começando com duas, três e aí eles se organizaram em grupos. E aí eu entregava a figura “Oh, preciso, o desafio de vocês é fazer tal coisa”. E ali eles foram construindo (P15).

Então é mostrado pra elas, oh, de salto, na hora de fazer algumas brincadeiras que envolvia isso, aí depois eu fui falando mais um pouco da ginástica, a diferença de uma pra outra. Aí mostrando materiais [...] tinha fita, bola, arco [...] Eu conseguia mostrar pra elas (P22).

Figura 31 - Figuras acrobáticas e construção da fita de ginástica rítmica.



Fonte: Acervo de P15.

Diante dos relatos, percebe-se a abordagem da dimensão conceitual (demonstração de vídeos e explicação das diferenças entre as ginásticas) e da dimensão procedimental (construção de materiais, movimentação, produção e reprodução de movimentos). Da mesma maneira que a professora P15, o estudo sobre a implementação das ginásticas de Maldonado e Bocchini (2015) também relatou a utilização de figuras acrobáticas com os estudantes, enquanto um grupo tentava reproduzir a pirâmide da imagem, outro se responsabilizava pela segurança. Além disso, o estudo revelou também a construção de materiais alternativos juntamente com os estudantes, diante da falta de aparelhos da ginástica rítmica, o que também foi percebido no estudo de Viana (2020).

Na ginástica de condicionamento, os professores P5, P13, P14 e P20 relataram a abordagem das capacidades físicas, conforme os trechos em destaque:

Na nossa escola tem os halteres, tem caneleira, tem colchonete, tem aquela escadinha, então às vezes quando monta um circuito do funcional eu coloco todas essas coisas e divido eles em grupinhos pra cada etapa (P5).

Então mostrando pra eles todas as partes da ginástica, [...] tentando trabalhar um pouquinho com eles flexibilidade, pra que eles conseguissem fazer a questão de ginástica (P13).

[...] então eu reviso capacidade física, eu faço um apanhado ali de anatomia, cinesiologia, de entender o movimento, o que que é um exercício aeróbio, de ele entender e saber dar exemplos “Ah, quando é que a gente tá utilizando a flexibilidade? Quando é que a gente está utilizando força?” De entender as capacidades físicas pra saber depois, esses métodos de treinamento eles estão trabalhando o quê? Né?! [...] Que capacidades eu estou desenvolvendo numa aula de yoga? Numa aula de musculação? HIT? E daí a gente apresenta todas as

modalidades (P14).

[...] eu tava trabalhando flexibilidade ou então eu tava trabalhando o desenvolvimento da força, desenvolvimento das demais capacidades físicas. Então eu fazia determinados circuitinhos com o material que tinha disponível pra eles irem, ali era mais individual, daí eu selecionava as equipes, formava ali as colunas e montava o circuito [...] (P20).

Os relatos indicam a presença das abordagens das dimensões procedimental (realização dos movimentos por meio de circuitos) e conceitual (aspectos relacionados à anatomia e cinesiologia). Ainda sobre a ginástica de condicionamento, a professora P14 declarou que implementa o *crossfit* e a musculação com os estudantes:

Então, hoje a aula é de musculação, eu levo eles pra sala de dança, a gente não tem peso, como é que a gente vai solucionar um problema que a gente não tem peso na escola? A gente tem os cabos de vassoura lá “Ah, mas o meu colega é pesado” Então tá, vocês sabem aquela máquina que empurra que faz o...? “Esse é o leg press!” Que empurra o peso para cima. Como é que a gente poderia fazer um leg press? “A gente apoia o coleguinha no pé do outro, bota o colchonete.” Tá. Esse leg press se eu virar ele de cabeça pra cima? “Ah, vira um agachamento.” Então bota o coleguinha nas costas e agora vamos fazer o agachamento pra ele sentir o que que seria fazer com o peso [...]. Eu explico como é que funciona o crossfit [...] e daí o AMRAP o maior número de repetições possíveis na série que é uma das modalidades do crossfit, por exemplo, eles têm lá 12 minutos e eles têm uma sequência vamos supor, são abdominais, flexão, eu adapto pro movimento que eles já aprenderam a fazer [...] fazem em duplas, um da dupla vai ser o juiz e o outro da dupla vai fazer. Então eu faço esse circuito duas vezes, um fica contando quantas vezes [...] tem que fazer os exercícios, o abdominal, a corrida, a flexão e o agachamento. Daí contou um ponto que ele fez uma vez o circuito. Faz de novo porque tem tantos minutos e ele conta ponto pra dupla dele. Daí tem que somar, faz os campeões do dia, quem conseguiu mais circuitos [...] (P14).

As evidências revelam que os professores acompanham o indicado no Currículo Josefense (2020, p. 402) “estudo sobre [...] adaptações e ajustes anatomofisiológicos do exercício e da atividade física. Manifestações: ginásticas de academia, ginásticas como parte da preparação física de diversas modalidades esportivas, etc”. Para além do movimento e abordando a dimensão conceitual, a professora P14 declarou que estimula discussões críticas nas aulas de ginástica também relacionadas à estética:

[...] eu trabalhei essa percepção de corpo, de estética, excesso de atividade física e até aqueles conceitos de anorexia, de overtraining, doping, por que que a gente utiliza medicamentos pra modificação corporal? Da onde que vem isso? Então eles já têm um entendimento pra fazer um pensamento crítico, eu pedi pra eles um texto “Oh, que que isso na tua cabeça, mulher, padrão de beleza homens e mulheres, vocês acham que tá encaixado no mesmo modo de padrão de beleza? Isso tem a ver com atividade física? Tem a ver com o corpo?” (P14).

Apesar de os professores P15 e P22 não declararem sobre a realização de discussões sobre padrões de beleza assim como a professora P14, observou-se que nos planejamentos destes professores encontram-se espaços destinados para tal. Em ambos os planejamentos observa-se o seguinte trecho extraído do Currículo Josefense (2020, p. 402): “Ginástica de condicionamento físico, estudo sobre padrões de beleza, saúde e performance, transtornos alimentares, substâncias químicas e doenças psicossomáticas”. No planejamento da professora P15 ainda indica-se como objetivo “Analisar e discutir padrões estéticos”, o que também é recomendado na literatura consultada por Azevedo e Shigunov (2012), que a Educação Física necessita fomentar discussões e reflexões críticas sobre padrões de beleza e saúde. Reforçando a ideia de tais discussões, Siva e Silva Freitas (2020) consideram necessário promover discussões e provocações que possibilitem pensamentos críticos relacionados aos padrões de beleza, principalmente aqueles disseminados pelos meios midiáticos

Com relação à ginástica de conscientização corporal, as professoras P5 e P14 relataram que implementam a yoga e práticas de relaxamento, meditação e respiração. Assim, destaca-se o relato da professora P5:

[...] tentei incluir mais vezes a prática da meditação, então a gente fazia, às vezes, no final de cada aula e aí a gente ficava inventando várias coisas disso pra trazer já essa questão do corpo, das emoções e das percepções. [...] Ai eu dizia assim “Ah, a gente vai ficar um minuto de olho fechado e você tem que ouvir o som mais longe.” E daí depois quando terminaram eles ficavam louco pra dizer “Ah, eu ouvi a moto, eu ouvi o passarinho, eu ouvi...” Então assim, é uma forma de trazer eles pra dentro (P5).

Nos planejamentos disponibilizados pela professora P15 e pelo professor P22 observou-se a previsão do desenvolvimento da ginástica de conscientização corporal, a qual segue o trecho extraído do Currículo Josefense (2020, p. 402): “[...] conhecimentos históricos e culturais; caracterização das diferentes ginásticas de conscientização corporal; relação das ginásticas de conscientização corporal com a qualidade de vida, conhecimento do corpo e suas necessidades; aceitação do corpo como individual, particular e único”. Dessa forma, tais apontamentos compreendem a dimensão conceitual e atitudinal.

Por sua vez, a ginástica de demonstração/geral também foi mencionada pelas professoras P5, P11 e P15, a qual procura envolver todos os estudantes da turma. Além de focarem na inclusão e na ginástica para todos, realizam atividades manipulativas, de equilíbrio, rolamentos, atividades circenses como malabares e outros, conforme indicam:

[...] fazer circuito de habilidades, que aí é o correr, o equilibrar, o virar cambalhota, o pular, então trazer várias habilidades para o mesmo lugar [...] circuito com pneu,

cadeira, bambolê, utilizando a trave, a gente construiu uma trave na parte de cima que tem um caninho de ferro mais fino assim e na parte superior da trave. E aí as crianças subiam na cadeira e se penduravam ali e tinham que atravessar pendurando. [...] Eu coloco um bambolê embaixo, logo no primeiro, no comezinho, aí eu digo que é o buraco infinito do universo, que não podem cair ali, que têm que atravessar. Para os pequenos eu fico criando essas coisas “Aí que aqui é a larva, aqui tem as serpentes.” [...] E aí aqueles que não conseguem eu ensino “Gente, pode segurar aqui e ajudar o amigo”. Aí eles que ficam segurando os colegas e eu fico tentando trazer a autonomia o máximo que eu puder pra essas crianças (P5).

[...] o passo a passo desde virar uma cambalhota, aquela coisa do rolamento, plantar bananeira, ficar na ponte, mas numa relação muito inclusiva sabe, de mostrar pra eles que tinha todo um processo pedagógico, de trabalhar com trios, nunca um aluno sozinho, sempre levando materiais, colchões e aí era muito bacana que eles chegavam em casa enlouquecidos e aí queriam botar toda a família pra aprender a fazer (P11).

“Vamos fazer malabares!” Então ali eu tentei fazer um pouco, ensinei alguns, [...] ia ter uma apresentação de uma professora, ela olhou e falou assim “Aí eles podem apresentar?” “Pode!” Aí ficou um lá andando de parada de mão de um lado para o outro, os outros três com malabares assim e o outro equilibrando um taco de hóquei, foi bem legal assim (P15).

Diante dos relatos, verificou-se a presença da dimensão procedimental (realização das atividades ginásticas) e atitudinal (autonomia, trabalho em grupo, segurança do outro). Nos planejamentos da professora P15 e do professor P22 observou-se a abordagem da ginástica e sua interação com as atividades circenses, em ambos encontra-se o seguinte trecho extraído do Currículo Josefense (2020, p.395): “conhecimentos históricos e culturais das atividades circenses; palhaços: diferentes técnicas e estilos; manipulações de objetos: malabares com bolas, lenços, panos, saquinhos e balões”. Assim, percebe-se a dimensão conceitual também presente, apesar de não ter sido declarada pelos professores. Por sua vez, no estudo de Viana (2020), no qual relata-se a abordagem da ginástica no ensino fundamental, compreendeu-se aspectos conceituais relacionados à origem da ginástica, sua construção histórica e seus significados. Ademais, a autora valorizou os conhecimentos e compreensões dos estudantes sobre a ginástica e revelou que os estudantes compreenderam que tal conteúdo foi construído historicamente.

Os relatos dos professores investigados permitiram verificar que a dimensão atitudinal foi pouco contemplada na abordagem das ginásticas quando comparada às demais dimensões. Na dimensão conceitual, pode-se destacar a ênfase dos professores sobre a compreensão dos movimentos, sobre os aparelhos da ginástica e conceitos das capacidades físicas. Por sua vez, na dimensão procedimental compreendeu-se os movimentos realizados em circuitos, de forma individual e em grupos, bem como a construção de equipamentos. Ao abordarem de forma explícita as três dimensões do conteúdo na implementação da ginástica, Maldonado e Bocchini (2015) mencionaram que a dimensão atitudinal enfatizava as questões relacionadas ao gênero

e ao preconceito racial, a dimensão conceitual abordava o contexto histórico, as principais provas e as capacidades físicas presentes na realização das ginásticas e, por fim, a dimensão procedimental oportunizava os movimentos da ginástica acrobática, artística, rítmica. Os autores esclarecem que a abordagem das três dimensões possibilita o aprofundamento e fomenta uma perspectiva crítica, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

4.5.3.4 Danças: superando a resistência e o preconceito

Apesar da dança ser apontada como um dos conteúdos pouco implementados nas aulas de Educação Física brasileiras (DE SOUZA; BRASILEIRO, 2019), e um dos conteúdos com pouco tempo e espaço destinado na Educação Física Escolar no mundo (UNESCO, 2014), a maioria dos professores investigados (n=22) assinalou as danças como conteúdo abordado em suas aulas. De modo semelhante, os estudos de Alves et al. (2015) e França e Morales (2021) também identificaram que a maioria dos professores participantes de seus estudos implementava a dança. Dentre as danças assinaladas pelos professores deste presente estudo, verificou-se que as mais frequentes implementadas ao longo dos nove anos do ensino fundamental são as danças regionais e as danças indígenas, ambas com maior ênfase nos anos iniciais. Na sequência, têm-se as danças hip hop e street dance, as quais foram mais evidentes nos anos finais do ensino fundamental.

Ao consultar os sete professores que estão entre aqueles que mais diversificam os conteúdos, todos mencionaram que implementam as danças nas aulas de Educação Física, mesmo alguns (P5, P15, P20) relataram que possuem receio, dificuldade e às vezes até falta de familiaridade com este conteúdo, como identificam-se nas falas a seguir:

Eu lembro que eu já tive uma turma que eu tinha que ensinar dança e tem um monte de dança que eu não sei (P5).

Então o que que acontece com a dança, eu sou muito tímida, muito, extremamente, então eu era aquela aluna na escola que não abria a boca dentro da sala, você não via. Então assim oh, dança é uma coisa que pra mim é o mais difícil (P15).

E de dança, dança a gente, a dança é um dos conteúdos assim, que podemos dizer, que eu não tenho muita facilidade desse conteúdo (P20).

De forma semelhante, Maldonado e Bocchini (2014), em seu relato de experiência, também mencionaram o desafio que enfrentaram na implementação da proposta de ensino da dança devido à ausência de experiência com o tema e também pela mínima abordagem na

formação inicial. Entretanto, buscaram superar tal constrangimento, pesquisando, realizando leituras, elaborando dinâmicas e construindo junto com os estudantes todo o processo de ensino. Assim, demonstraram que a falta de familiaridade com o conteúdo pode ser solucionada e superada.

Dentre as danças implementadas pelos sete professores, as mais frequentes foram o hip hop (P11, P14, P15, P20, P22), o samba (P5, P13, P14, P15, P22) e o forró (P5, P13, P14, P15, P22). De acordo com a nuvem de palavras na Figura 32, pode-se observar que buscam implementar distintos tipos de danças de diferentes culturas nas aulas de Educação Física. Neste sentido, Alves et al. (2015) reforçam a importância de ampliar a experimentação das danças de outras culturas, de outros locais aos estudantes para que estes possam ampliar o conhecimento, reproduzir e produzir.

Figura 32 - Nuvem de palavras das danças implementadas pelos professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os professores que implementam o Hip Hop (P11, P14, P15, P20, P22), na maioria das vezes abordam a cultura da dança, tematizando a questão do grafite, do basquete norte-americano, do rap e outros, considerando a dimensão conceitual. Conforme as declarações:

O hip hop eu gosto muito de trabalhar na questão da cultura hip hop. [...] Muito do hip hop enquanto movimento e aí como cultura corporal e como movimento social também. Então alguns alunos faziam rimas, essa coisa da batida, outros desenhavam, falavam um pouco sobre grafite (Figura 33), trazia um pouco dessa relação do movimento hip hop com o basquete norte-americano, enquanto movimento mesmo e

fazia, era bacana porque o hip hop, eu gostava de fazer esse paralelo do hip hop com funk, não querendo hierarquizar dizer que um vale mais que o outro, mas essa questão assim deles tentarem produzir letras também, discutir um pouco assim letras e temas, eu trazia os temas pra eles e, então era bem diferente assim (P11).

[...] eu fiz um projeto de danças urbanas, na verdade, especificamente, da cultura hip hop. Então eu trabalhei com eles aulas de dança, o break dance, trabalhei o grafite, trabalhei a música, o rap, então eu peguei a partir da cultura hip hop e daí as vertentes. O que que muda essa cultura hip hop e fiz as dinâmicas com eles, a gente levou o grafite, algumas coisas, eles experimentarem como é que é o spray? A gente conseguiu um muro lá na escola [...] (P14).

Figura 33 - Abordagem da cultura Hip Hop sobre o grafite.



Fonte: Acervo de P11.

Os relatos corroboram com o estudo de Zanotto e Barbosa (2019), o qual também propôs a implementação do hip hop para além do movimento da dança em si. Ademais, buscaram abordar o hip hop de forma interdisciplinar com o professor de sociologia, tematizando a perspectiva histórica, o movimento hip hop e as letras de cunho social e o movimento hip hop contemporâneo. Assim, os autores reforçam que na abordagem do hip hop deve-se considerar seus aspectos sociais e culturais priorizando uma abordagem contextualizada.

Com relação ao samba abordado pelos professores investigados (P5, P13, P14, P15, P22), as narrativas da professora P5 e do professor P13 indicam presença marcante da dimensão procedimental:

[...] e aí no just dance eu exploro mais, que daí tem, lá eu consigo trazer o rock, o funk, o samba, o pop. E aí a gente fica mais nesse lugar da mímica, do fazer e tentar fazer igual (P5).

[...] levei algumas músicas de samba, então, mostrei pra eles o movimento do samba no pé e aí depois na aula de dança mostrei o samba de gafieira também que é o samba a dois [...] (P13).

Na implementação do forró (P5, P13, P14, P15, P22), destacam-se as falas do professor P13 e da professora P14: “[...] e o forró eu botei pra dançar também, foi o mais simples, porque o forró ele é muito simples de ser dançado, então dois pra cá, dois pra lá [...]” (P13). “[...] normalmente eu começo com o forró que é mais tranquilo [...]” (P14). Diante do exposto, destaca-se a possibilidade de implementação da dança apresentada no estudo de Maldonado e Bocchini (2014), no qual abordaram as diferentes danças da região do Brasil, incluindo o samba e o forró, nas três dimensões do conteúdo. Por meio de aulas expositivas, com vídeos e filmes, os alunos realizaram anotações sobre as características e dificuldades observadas em cada uma delas. Abordou-se o contexto histórico, realizaram pesquisas, produção de cartazes e coreografias das danças de cada região do Brasil. Além disso, discutiram sobre gênero, etnias e opção sexual. Os autores ressaltam que a abordagem nas três dimensões fomenta a formação de cidadãos com consciência crítica para atuar na sociedade.

Apesar de poucos professores (n=3) dentre os sete entrevistados mencionarem a implementação do funk, acredita-se que tal ritmo mereça também sua valorização e destaque dentro do âmbito escolar. Corroborando, Da Rosa et al. (2020) mencionam que este ritmo necessita ter o seu espaço na escola pois faz parte da cultura, e adverte que deve ser abordado com a orientação pedagógica. Os autores também indicam que há resistência para a sua implementação na escola que envolve não apenas professores e alunos, mas também a gestão escolar, as famílias, a igreja e outros. Embora frequentemente o funk seja visto como inapropriado para o ambiente escolar, Xavier, Almeida e Gomes (2018) apontam possibilidades de discussões e reflexões sobre temáticas sociais que podem ser discutidas tendo o funk como ponte de conexão, de modo similar ao observado no estudo de Maldonado e Bocchini (2014). Assim, Xavier, Almeida e Gomes (2018, p. 547) advertem que:

[...] fomentar dentro do ambiente escolar reflexões a partir dos aspectos culturais do funk - tanto relacionados à identidade das comunidades, irreverência e denúncia de mazelas sociais, quanto às questões que associam o ritmo à criminalidade e à sexualidade exacerbada, entre outros pontos polêmicos - pode contribuir para que os alunos transformem a sua postura perante a sua identificação com esse elemento cultural. Dessa forma, podemos afirmar que o funk pode, sim, ser um objeto de ensino e aprendizagem dentro da Educação Física.

Com relação ao desenvolvimento das aulas de dança, os professores investigados utilizam vídeos (P5, P13, P14, P15, P20, P22), o *just dance* (P5, P11, P13, P15), invertem os papéis com os estudantes (P5, P13), realizam jogos de improvisação (P14), condução

compartilhada (P14), utilizam slides (P20) e convidam profissionais da área (P13). No desenvolvimento das danças, utilizando o just dance, foi possível observar por meio do compartilhamento de fotos pelo professor P13 e pela professora P15 que procuram deixar a luz da sala apagada, tendo somente a iluminação do vídeo pelo telão, bem como a participação de meninas e meninos de forma conjunta na realização da atividade. A professora P5 destacou que o ambiente para a implementação dessa aula agrada muito aos estudantes, e ainda a professora P15 mencionou que costuma realizar a aula em formato de festa:

[...] a nossa sala tem o da data show, então você coloca, então meu, fica muito legal! Imagina cê na sala com a luz desligada com aquele telão grande aí já é um outro astral para as crianças assim (P5).

Aí no final eu fiz uma que eu achei bem legal, fiz uma festinha, então selecionei algumas músicas, fechei, botei papel nas janelas da biblioteca, botei luz negra, jogo de luz e tal e ali ficou uma aula (P15).

No que diz respeito ao processo de implementação das danças, apresenta-se no Quadro 15 uma síntese de algumas das danças implementadas pelos professores nas aulas de Educação Física.

Quadro 15 - Implementação das danças no ensino fundamental.

Danças	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
Hip Hop	Convidar profissional da área (P13); História (P15, P13, P22); Vídeos (P15, P22); Falar sobre o Rap (P11); Discutir sobre o grafite (P11, P15), sobre as letras e o movimento social (P11); Associação com o basquete norte-americano (P11).	Aproveitar o repertório de movimento dos estudantes - cada aluno contribui com um movimento e soma-se todos para montar uma sequência de coreografia (P14); Criação de rimas e batidas (P11); Grafite - Experimentar e pintar com grafite um muro da escola (P14); Utilizar o <i>just dance</i> (P11, P13, P15).	Discutir as letras, o movimento social (P11).
Samba	Vídeos (P22); Demonstrar e explicar os passos do samba e do samba de gafieira (P13).	Utilizar o <i>just dance</i> (P5, P15); Realizar os passos (P5, P13, P14, P15).	Discutir sobre gênero, condução compartilhada (P14).
Tango	História; Convidar profissionais da área (P13).	-	-
Dança Circular	História (P5).	Realização dos passos (P5).	Confiança, colaboração (P5)
Flamenco	Vídeos; História; Convidar grupo da cidade (P13).	-	-
Forró	Vídeos; História (P22).	Jogo (associação com o videogame sobre as direções); Condução compartilhada (P14).	Discutir sobre gênero, condução compartilhada (P14).
Funk	-	Vídeos para dançar junto - Daniel Saboya (P5); Utilizar o <i>just dance</i> (P5) Inverter os papéis - os estudantes serem	Discutir sobre preconceito - machismo - letras - os movimentos - a objetificação da

		os professores (P13).	mulher (P13, P14); Inverter os papéis - os estudantes serem os professores; emancipação; caráter (P13).
Balé	Vídeos - Lago do Cisnei, O Quebra Nozes, Deborah Colker (P13).	-	Discutir sobre preconceito e comportamento pessoal (P13).
Sapateado	Vídeos - Ginger Rogers; História; Falar do implemento principal do sapateado (placa de metal do sapato) (P13).	-	-
Danças Indígenas	Vídeos dos nossos indígenas (P13, P22), dos indígenas norte- americanos, da Nova Zelândia; História; Outras Culturas (P13).	-	-
Danças Típicas	História (P11); Vídeos (P11, P13); Slides (P20); Contextualizar na Festa Junina (P11, P20).	Montar coreografia de quadrilha (P11, P20).	-
Danças Africanas	Vídeos (P14); Desenvolver na semana da Consciência Negra para contextualizar (P14).	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As evidências apresentadas no quadro síntese de algumas das danças mencionadas pelos professores permitem identificar que a dimensão conceitual foi predominante, seguida da dimensão procedimental e atitudinal. Em algumas danças percebe-se uma sistematização compreendendo a contextualização histórica, os significados e a experiência corporal (ALVES et al., 2015). No que concerne a dimensão conceitual, buscam contextualizar as danças, pronunciam sobre o seu surgimento, explicam sobre os seus aparatos e movimentos. Enquanto na dimensão procedimental buscam propor momentos de experiências práticas na reprodução e produção de movimentos, na dimensão atitudinal ficou evidente o cuidado em discutir sobre questões relacionadas ao gênero (P11, P13, P14), ao machismo (P11, P13, P14), ao caráter (P13) e à colaboração (P5). Sobre este assunto, destacam-se algumas narrativas:

E aí trouxe essa e sempre essa reflexão, o que que a gente aprendeu? O que que a gente percebeu? O que que isso tem a ver com o nosso dia a dia? E tal. E aí eles sempre trazem essa questão da confiança, da colaboração que a gente se diverte quando tá junto, que não precisa brigar [...] (P5).

E aí é aquela questão de nas danças, explicar e mostrar pra eles o quanto emancipa até mesmo a parte de caráter [...] a questão de preconceito que o funk tem, como que o funk evoluiu até o ponto onde ele tá, a questão do machismo também dentro do funk porque as letras são muito machistas, então foi mais uma parte de conversa assim sobre essa questão cultural que como o funk carioca tá (P13).

[...] faço com que todo mundo conduza e seja conduzido. E daí entra também uma questão de gênero, principalmente na parte da dança, existe uma vertente de condução compartilhada [...] onde o homem, o cavalheiro, ele conduz e a dama

responde àquela condução. Então eu gosto que eles experimentem essa condução que todo mundo conduz, até porque às vezes, no início, eles ficam aquela coisa “Ah, eu não vou dançar com menino.” “Ah, eu não vou dançar com a menina.” [...] Eu gosto de trabalhar isso (funk), mas sempre na consciência, “Esse movimento remete ao que? Ah, não, é só uma movimentação, não tem uma sexualização deste movimento”. Então de tentar trazer a consciência do que que tá sendo falado naquela letra, aí é a objetificação da mulher, a sexualização. Então buscar trabalhar consciente [...] (P14).

Alguns professores (P5, P11, P13, P14, P22) relataram que há muita resistência dos estudantes com relação aos conteúdos da dança, similar ao constatado nos estudos de Jesus e Gaspari (2011) e De Souza e Brasileiro (2019). Assim, eles buscam superar esses desafios iniciais de diferentes formas, onde nas declarações da professora P14 foi possível perceber que permite que os estudantes escolham os ritmos e visa aproveitar o repertório de movimento dos estudantes:

E daí da improvisação, dessa criação de movimentos e de repertório que eles têm “Ah, mas eu só sei jogar vôlei! Tá, e que movimento tu faz no vôlei? Ah, eu sei fazer isso aqui e a manchete.” Daí então botei que era tipo, era a manchete por um lado e o ataque pro outro. Daí sai junto e fica assim, daí formou o movimento (risos) porque é o teu repertório de movimento (P14).

No relato da professora P11 verificou-se que criar uma relação de confiança com os estudantes e iniciar com um tipo de dança que primeiro conquiste os meninos, como o hip hop, por exemplo, facilita esse processo de desenvolvimento do conteúdo. Para superar a resistência, a professora P5 procura negociar com os estudantes: “Eu tive de resistência um pouquinho na dança circular, aí eu botei uma pressão “Gente, vai ser só três aulas dessa, então bora lá a gente aprender logo!”. Os participantes do estudo de Maldonado e Bocchini (2014) adotaram estratégia similar diante da mesma situação de resistência, realizando acordos com os estudantes. Assim, relataram que depois de uma semana do tema abordado permitiam que durante uma semana os estudantes praticassem as atividades esportivas que mais gostassem. Para o professor P13, dialogar sobre os preconceitos é uma das maneiras de minimizar a resistência dos alunos com a dança, principalmente quando se está tematizando o balé:

[...] o balé foi mais utilizado até como questão pra trabalhar o preconceito com a dança porque é onde a gente mais encontra os alunos falando que bailarino é homossexual. E aí eu falei “E daí o que que tem isso? Eles são dançarinos, eles são bailarinos, e não tem, se for ou se não for o que que tem? Tem gente que nem dança balé e é.” Então a gente não pode só ficar construindo isso na nossa cabeça, a gente tem que desconstruir tudo isso. [...] Eu explico todos os benefícios que o balé traz, além da coordenação motora, flexibilidade, então eu passo pra conversar com eles, principalmente os anos finais, uma parte mais científica pra que entendam que aquilo dali, aquele comportamento motor não afeta o comportamento pessoal, não vão se tornar menos homens ou menos mulheres porque estão dançando.

O preconceito com a dança também foi investigado por Maldonado e Bocchini (2014), principalmente relacionado à opção sexual como se dançar demonstrasse quem é homossexual ou heterossexual. Diante deste cenário mencionaram “Tivemos que discutir sobre isso durante as aulas e esse assunto é sempre delicado e polêmico. Essas discussões tiveram pontos positivos e negativos, mas é sempre melhor propor o debate do que permanecer com uma opinião cristalizada de um assunto como esse” (MALDONADO; BOCCHINI, 2014, p. 197). Dessa forma, tal cenário pode ser superado por meio de momentos de discussões e reflexões com os estudantes (ALVES et al., 2015). Ademais, o professor P13 e as professoras P14 e P15 também revelaram em seus planejamentos espaço para “Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação”, trecho presente na BNCC (2018, p. 237) e no Currículo Josefense (2020, p. 402).

4.5.3.5 Lutas: para além das diferenças conceituais de briga x luta

Muitos professores têm resistência em implementar as lutas nas aulas de Educação Física (ALVES et al, 2018), cujos motivos estão relacionados à associação com a violência, insegurança e questões estruturais (BARROS; GABRIEL, 2011). Além disso, a falta de conhecimento e familiaridade com o conteúdo devido a fragilidade do ensino das lutas na formação inicial tem contribuído para a baixa implementação deste conteúdo nas aulas de Educação Física (DOS REIS; MIRANDA, 2020).

As evidências do presente estudo parecem indicar a superação deste cenário apresentado na literatura consultada, porque a maioria dos professores investigados (n=19) indicou a implementação das lutas no ensino fundamental, sendo mais frequentes nos anos finais. Dentre as lutas implementadas, a capoeira e o judô são mais frequentes ao longo dos anos do ensino fundamental.

Ao consultar os sete professores que estão entre aqueles que mais diversificam os conteúdos, verificou-se que alguns (P11, P13, P14, P15, P20, P22) implementam as lutas durante as aulas. As lutas mais mencionadas pelos professores foram a capoeira (P11, P13, P14, P15, P20, P22), o judô (P11, P13, P14, P15, P20, P22) e o jiu-jítsu (P11, P13, P14, P15, P22), conforme apresentado na nuvem de palavras na Figura 34.

Figura 34 - Nuvem de palavras das lutas implementadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A nuvem de palavras indica que os professores investigados implementam diversas lutas nas aulas de Educação Física. Independente do tipo de luta abordada nas aulas, geralmente iniciam as aulas com discussões relacionadas à diferença entre luta e briga (P11, P13, P15, P20, P22). Ao observar o planejamento do professor P13, reforça-se a presença de tal discussão, pois identificou-se o seguinte trecho retirado da BNCC (2018, p. 229): “Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais”. Nesta discussão, Barros e Gabriel (2011) sugerem que os professores questionem os alunos sobre os conceitos entendidos por luta e briga e, a partir das respostas, conduzam as reflexões e discussões que demonstrem as diferenças entre ambas. Há possibilidade de utilizar imagens de briga e luta para que os alunos reconheçam as diferenças (FARIAS et al., 2020), assim como a discussão compreende importante possibilidade de ressignificar discursos que associam as lutas à violência (SO; BETTI, 2018).

Para diferenciar luta e briga, a professora P15 destaca em seu planejamento a utilização de desenhos animados para identificar, juntamente com os alunos, as situações de violência nos desenhos. O Currículo Josefense (2020, p. 392) indica que “é imperativo problematizar a compreensão das lutas na sociedade, instalando-se o debate sobre os limites entre a esportivização e a violência”. Na literatura consultada, alguns estudos sobre lutas indicam a necessidade de discussão sobre a diferenciação entre luta e briga, considerando questões sobre violência (LOPES; KERR, 2015; SILVA et al., 2020).

Além da conceituação de luta e briga, as professoras P11 e P15 buscam desenvolver jogos e brincadeiras que referenciam o contexto da luta de forma geral, evidências também reveladas no estudo de Pereira et al. (2020). Como exemplo, apresenta-se a declaração da professora P11:

Então primeiro eu fazia essa abordagem do que que é lutar e do que que é brigar. E aí começava fazendo a luta de dedos [...]. Gostava muito de trazer lutas que eles não conhecem, pedir pra pesquisarem, pra fazer desenhos e aí como tinha internet na sala e computador, daí geralmente fazia uma aula mais teórica mostrando essas diferenças e aí fazer algumas dinâmicas bem legal assim de desenhar no papel nas costas de cada um, faz duplas e aí tu tenta enxergar que luta que está nas costas do outro. E também segmentava com aquelas lutas de contato, as lutas com implementos, as lutas a distância, então fazia um pouco dessas diferenças e relações [...] (P11).

Outras possibilidades de jogos são apresentadas no estudo de Farias et al. (2020, p. 268) como “pega fita; esgrima de mão; escalpo; lutas dos polegares; luta das palmas; golpes nas bexigas; desviando dos pneus; cabo de guerra, cabo de guerra duplo; sumô em círculo; braço de ferro; luta do desequilíbrio na linha e no banco; luta numerada; luta do pregador; luta do galo”. Nesta perspectiva, o Currículo Josefense (2020, p. 392) indica que: “[...] o trato das lutas toma como referência os jogos e as adaptações como a principal estratégia pedagógica, a fim de promover o desenvolvimento dos elementos específicos”. Além de serem utilizados para diferenciar a luta de danos físicos (SO; BETTI, 2018), a utilização de jogos facilita a compreensão dos estudantes quanto aos conceitos de ataque e defesa simultâneos presentes nas lutas (LOPES; KERR, 2015), fomenta a autonomia e a criatividade, bem como o divertimento e a interação entre os alunos (PEREIRA et al., 2020).

Com relação à implementação da capoeira, percebe-se que os professores compreendem a dimensão conceitual e procedimental. Logo, destacam-se algumas falas representativas:

Então quando eu vou trabalhar lutas, eu gosto de jogar a capoeira lá pra novembro porque daí tem o dia da Consciência Negra e aí tu consegue abordar e tal, acho isso mais interessante assim. [...] Teve o contexto “Ah, vocês conhecem capoeira? Ah, a professora”. Né. E aí eu fui, botei um áudio, uma música ali e fui mostrando pra eles alguns movimentos e levei, na escola tinha alguns instrumentos, [...] e aí eu fui fazendo alguns movimentos lembrando lá da época, falando os movimentos, mas fica mais em torno da ginga [...] (P15).

[...] a capoeira eu chamei um colega meu, na verdade, eu fiz a contextualização teórica, ali a parte dos conteúdos, falei da parte histórica da capoeira com os slides e vídeos [...]. Ele veio, a gente fez uma roda primeiro de conversas, ele falou um pouquinho também sobre a história da capoeira, ensinou a música pra eles, a música inicial, a batida, palmas no ritmo e depois ele ensinou um pouco sobre os movimentos de ginga, o movimento inicial do gingado e depois a gente fez a parte do canto, da música [...] (P20).

[...] eu falei um pouco da capoeira e ele (professor de capoeira) me mostrou, fez roda aquela coisa toda implementação, e eles praticamente deram a aula foi (risos) e eu

participei com eles, [...] eu improvisei com o berimbau lá e tudo, mas pelo menos a gente conseguiu mostrar um pouco da capoeira, entendeu? (P22).

A capoeira também foi implementada no estudo de Silva et al. (2020), que buscou abordar o contexto histórico e seus movimentos. Os autores destacam que a familiaridade da maioria dos estudantes com este conteúdo facilitou o desenvolvimento da aula, os quais auxiliavam os colegas menos experientes na temática. Com relação à aproximação com a comunidade, realizada por alguns professores (P13, P15, P20, P22), Lopes (2011) reforça a adoção de tal estratégia e sugere que os professores convidem mestres de capoeira, alunos de academia de capoeiras do entorno da escola, valorizando a comunidade do entorno do ambiente escolar e promovendo conexão entre os contextos.

Apesar da capoeira estar entre as lutas mais implementadas, destaca-se também o maculelê, por também representar uma luta de matriz africana, o qual foi implementado pela professora P15. No Currículo Josefense (2020, p. 397), na implementação da capoeira e do maculelê deve-se abordar “conhecimentos históricos e culturais, movimentos corporais básicos (ginga e esquivas), movimentos acrobáticos elementares, a música e as cantigas, a dinâmica da roda de capoeira”. A professora participante no estudo de Faria et al. (2010) também destacou a implementação da capoeira e do maculelê, principalmente tematizando princípios como a cooperação, que corresponde a dimensão atitudinal, além disso, buscou contextualizar os conteúdos com a semana da Consciência Negra, a qual culminou com uma apresentação para toda a comunidade escolar. Assim, tematizou durante as aulas as seguintes questões: “[...] a capoeira como luta por liberdade do negro escravo; [...], a importância da adoção de uma postura cooperativa para a melhoria das relações sociais, a cooperação como elemento primordial para possibilitar conquistas coletivas, entre outras” (FARIA et al., 2010, p. 20).

No que concerne à implementação do judô, os professores abordam a dimensão conceitual, apresentando a história e também a dimensão procedimental, por meio de atividades e jogos. Logo, têm-se as seguintes narrativas:

O judô aí eu levei também um amigo meu, aquela coisa também, foi paramentado. E aí primeiro ano, aula anterior, claro, [...] eu explico a história das lutas de cada luta e utilizei os tatames que tem na escola pra eles poderem fazer a parte de agachado ali pra fazer a movimentação [...] (P13).

[...] eu faço mini judô, eu faço de joelho, a gente tem uma sala de dança lá na minha escola, a gente consegue, ou na quadra às vezes faz também, porque tem um colchonete ou tatame para botar no chão, daí a gente faz as derrubadas de joelho porque eles não sabem, não aprenderam queda, e eu não tenho tempo hábil pra treinar queda com eles pra ensinar a derrubar, então daí a gente sempre tem que trabalhar com segurança [...]. Faço tirar grampo, porque como a gente não tem kimono a gente bota um grampo para simular a gola, porque tem as pegadas de gola

e de manga, então daí eles colocam grampo de roupa, tem que tentar arrancar o grampo de roupa como se fosse uma pegada de gola (P14).

Daí eu fiz pra eles a parte ali da contextualização (do judô), parte inicial, e depois na segunda aula a gente desceu, fez a roda também e eu fiz então os movimentos básicos, mais inicial e também individual porque o judô como tem muito contato assim a probabilidade dessa fase inicial dar algum problema é muito grande, então o judô eu fiz individual, cada um no tatame, ou se não tivesse pra todo mundo, dois né no tatame, mas os movimentos foram todos individuais, só os movimentos básicos (P20).

A implementação do judô também foi mencionada no estudo de Silva et al. (2020) a qual compreendeu a história, as curiosidades, a indumentária e alguns golpes. Por sua vez, Lopes e Kerr (2015) implementaram de forma diferente para que os estudantes pudessem experienciar inicialmente diversos jogos, no sentido de facilitar a aproximação das lutas, bem como assistir diversos vídeos. Assim, os estudantes tinham como tarefa classificar aqueles que eram lutas, analisar os comportamentos dos lutadores, as habilidades empregadas e as regras presentes, bem como refletir se a prática de lutas é possível dentro da escola. Ademais, os autores destacam que não houve nenhuma resposta negativa sobre a possibilidade de vivência deste conteúdo na escola. Para tal abordagem, os autores convidaram também um professor *expert* que fomentou o interesse dos estudantes em conhecer e praticar a modalidade, assim como o professor P13.

Com relação à abordagem do jiu-jítsu, verificou-se que os professores enfatizam a dimensão procedimental e conceitual, conforme as falas:

Então pra mostrar essa diversidade das lutas né do jiu-jitsu, o que é o jiu-jitsu brasileiro, diferença de jiu-jitsu pra judô, suas origens (P11).

É então, aí essas lutas ano passado, eu me aventurei um pouco, fiz uma coisa que eu nunca tinha feito, pedi que os alunos pesquisassem sobre, dividi essas lutas, algumas lutas né, judô, marajoara, huka huka, jiu-jitsu, eles montaram uma apresentação, capoeira, eles montaram uma apresentação de PowerPoint e aí depois disso eu levei eles pra prática (P15).

Trouxe uns exemplos do jiu-jitsu ao judô, a diferenciação de um, o material que usa o outro, que lá na escola tem um tablado lá, eu consegui trabalhar com eles, mas nada especificamente com técnica, entendeu? Então assim, é claro que a caída, algum movimento, mas bem elementar [...] (P22).

Nesta perspectiva, visando compreender as três dimensões do conteúdo, o estudo sobre jiu-jítsu de Rufino e Darido (2009) prevê inúmeras possibilidades da abordagem deste conteúdo na dimensão procedimental (brincadeiras, jogos, rolamentos, desequilíbrios, imobilizações, pegadas e outros), conceitual (regras, origem, evolução, relação com a mídia, relação com a cultura brasileira e outros) e atitudinal (atitudes diante dos outros, entre os lutadores e árbitros,

respeito aos limites do próprio corpo, ética na luta e outros). Ademais, reforçam que a implementação nas três dimensões fomenta a autonomia e contribui com a formação do aluno.

No que concerne às estratégias adotadas pelos professores na abordagem específica de cada tipo de luta, os professores utilizam vídeos e imagens (P11, P13, P14, P15, P20), adaptam e constroem materiais (P11, P13, P14, P15, P20), solicitam profissionais da área (P13, P15, P20, P22) e promovem o protagonismo dos alunos (P13, P22), este último também relatado nos estudos de Alves et al. (2018) e Silva et al. (2020). Portanto, o Quadro 16 apresenta uma síntese de algumas lutas mencionadas pelos professores e como procuram implementá-las em suas aulas, considerando as dimensões do conteúdo.

Quadro 16 - Implementação das lutas no ensino fundamental.

Lutas	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
Capoeira	Contextualizar com a semana da Consciência Negra (P13, P15); Falar sobre a história (P11, P13, P20, P22); Fazer uma apresentação em slide, passar vídeos (P20); Mostrar os instrumentos (P13, P15, P22); Convidar capoeiristas para irem à escola interagir com os estudantes (P13, P15, P20, P22).	Utilizar músicas (P11, P14, P15, P20); Valorizar os estudantes que possuem experiência com a luta para compartilharem os conhecimentos com a turma (P13, P22); Ensinar a ginga (P11, P13, P14, P15, P20); Convidar capoeiristas para irem à escola interagir com os estudantes (P13, P15, P20, P22).	Discutir sobre preconceitos quando associam a capoeira à macumba (P14).
Kung Fu	Explicar a história, a questão da filosofia (P13); Mostrar vídeos, como do Bruce Lee (P13); Explicar a diferença do wing chun para o shaolin (P13); Explicar que existem mais de 3000 estilos de kung fu na China (P13).	Brincadeira do pega-pega animal - cada vez que é pego tem que se transformar num animal diferente, porém vai perdendo a mobilidade ao longo da brincadeira, portanto, começa shaolin, depois se transforma em macaco (andar só com joelho flexionado), tigre (andar em quatro apoios), serpente (só pode se arrastar pelo chão) (P14); Experimentar alguns katas (P14).	Discutir sobre valores das lutas, respeito às mulheres (P13).
Maculelê	Contextualizar na semana da Consciência Negra; Passar vídeos; Fazer um material didático compreendendo imagens, a história por meio de letras de música do maculelê (P15).	Construir o material - juntar garrafa pet para depois construir os bastões com os alunos, cortar o fundo da garrafa e a parte de cima, enrolar para ficar mais comprido e emendar uma garrafa na outra para formar o bastão; Na aula prática colocar as mesmas músicas do material didático, levar um atabaque, mostrar as sequências de movimento, após formar grupos e oportunizar tempo e espaço para criarem uma sequência de batidas ao som das músicas (P15).	-
Boxe	Ensinar a base, a posição de guarda, as regras da luta, como ocorre a pontuação (P14).	Ensinar a base, a posição de guarda (P14); Para aquecimento, uma brincadeira de toque onde tem que tentar tocar no outro com a mão e para se defender só pode realizar a esquiva (P14); Realizar os golpes com os alunos (P13, P14); Pode-se fazer uma manopla por meio de	-

		um colchonete, apenas dobrá-lo para utilizar, dividir a turma em duplas, enquanto um segura a manopla o outro realiza os golpes (P14); Em caso de ausência do saco de boxe, adaptar por meio de colchonetes, enrolá-los juntos até formar um saco e pendurá-lo para a sua utilização (P13).	
Esgrima	Passar vídeos (P11, P13, P14, P15); Estabelecer regras de pontuação para as partes do corpo que podem ser atingidas (P15, P13).	Construir o material da esgrima com jornal (P11, P13, P14, P15); Pode-se utilizar macarrões de piscina para realizar as atividades de toque no adversário (P15); Iniciar a prática com saudação (P15).	Discutir sobre respeito (P15).
Sumô	Mostrar vídeos (P13); Explicar a história, a vestimenta utilizada, falar sobre a imagem dos lutadores no Japão, que são lutadores muito respeitados nesse país (P13).	Realizar um mini campeonato de sumô, desenhar vários círculos pela quadra, os alunos formam duplas, acontece o embate por tempo, quantas retiradas do círculo cada um consegue em um minuto (P14); Variação 1: amarrar dois coletes, um no outro em volta da cintura e o adversário deve pegar pelo colete para tirá-lo do círculo (P11); Variação 2: envolver o aluno com o colchonete amarrado na horizontal, assim, para iniciar começam com as mãos para trás e tentam empurrar o adversário só com o corpo; depois pode-se permitir o uso das mãos para tirar o adversário do círculo (P13).	Falar sobre o respeito (P13).
Judô	Explicar a história (P11, P13, P20); Diferenciar judô de jiu-jítsu (P11, P22); Demonstrar o cumprimento (P11); Convidar especialistas e solicitar que venham com a indumentária (P13).	Demonstrar os movimentos básicos de forma individual (P13, P20); Realizar um mini judô em cima de tatame ou de colchonetes, onde se faz a luta de joelhos visando derrubar o colega (P14); Utilizar grampos na roupa e os alunos têm que tentar tirar os grampos da roupa do adversário, simulando as pegadas no kimono (P14); Convidar especialistas e solicitar que venham com a indumentária (P13).	-
Jiu-Jítsu	Utilizar vídeos (P13); Explicar a origem e a diferença entre judô e jiu-jítsu (P11, P13, P22); Utilizar o jiu-jítsu para falar de defesa pessoal (P14).	Demonstrar golpes como o mata-leão (P14).	Discutir sobre respeito e confiança (P14).
Caratê	Apresentar a história e as regras (P13, P20); Explicar as pontuações nos katas (P13).	Realizar os katas - se possível gravar e depois assistir com os alunos (P13, P20); Levar os equipamentos da luta como as luvas e o protetor de cabeça para utilização nas aulas (P20); Realizar uma única roda e os alunos formam duplas para a realização da luta, uma dupla por vez utilizando os equipamentos e os movimentos experienciados até aquele momento (P20).	Discutir sobre os valores da luta (P20).
Taekwondo	Mostrar vídeos (P13); Permitir que os alunos que possuem experiência com a luta possam demonstrar, falar e compartilhar seus conhecimentos com os colegas (P22).	Dobrar os colchonetes e utilizá-los como a raquete do taekwondo para a realização de chutes altos (P14); Permitir que os alunos que possuem experiência com a luta possam demonstrar, falar e compartilhar seus conhecimentos com os colegas (P22); Realização de katas (P13, P14).	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Para além do fazer, foi possível identificar que os professores buscam discutir conceitos, apresentam a origem das lutas, contextualizam o processo de desenvolvimento da luta e suas regras. Tal cenário também foi observado no estudo de Lopes et al. (2019), no qual os professores relataram que nas aulas teóricas abordam mais frequentemente sobre a história e as regras das lutas. Temáticas na dimensão atitudinal, como debates sobre valores, o respeito ao adversário e o respeito às regras também foram mencionados pelos professores. A preocupação dos professores não é especializar e formar atletas de lutas, mas que os alunos conheçam as origens e significados, ampliem suas reflexões, conhecimentos e repertório motor, bem como desenvolvam atitudes e valores, considerando que é um conteúdo que contém muito potencial para a abordagem de atitudes (BARROS; GABRIEL, 2011). Portanto, destacam-se algumas declarações dos professores que ilustram esses apontamentos na dimensão atitudinal:

[...] explicar a diferença entre briga e luta porque para um Shifu ou Sansei que seja sério, se o aluno utiliza aquilo que tá aprendendo, tá expulso, porque tem que ter regra, tem que ter disciplina, tem que ter o comprometimento com aquilo e que aquilo ali não é uma questão pra você sair brigando, mas pra que comece a praticar e que comece a ver aquilo como de repente um esporte e até mesmo uma forma de caso venha sofrer uma agressão poder um dia vir a se defender (P13).

[...] eu demonstro a trava (mata-leão) [...]. Daí a gente trabalha também a questão do respeito com o colega, é uma posição que machuca e de ele entender, então não é pra ninguém brincar de roxinho pra matar o colega até desmaiar. Então daí eles batem, eles já sentem desconfortável e de entender que eu posso confiar no meu colega, que eu vou bater e ele vai largar (P14).

[...] com os anos iniciais eu abordo muito a questão pra que eles entendam que é preciso haver o respeito. E aí se reforça também a questão das regras que é o que diferencia das brigas, diferença das lutas para as brigas (P15).

[...] conversava muito sobre essa parte de respeitar o lutador, a luta, o contexto da luta, vivenciar essa parte de lutar que não significa só vencer, de bater, que é um esporte que aprende isso e isso (P22).

Nos planejamentos de alguns professores investigados (P11, P15, P22) constatou-se a preocupação em discutir sobre gênero nas lutas. Enquanto que no planejamento da professora P15 encontram-se como objetivos “Reconhecer a luta como uma prática acessível a ambos os gêneros. [...] Valorizar a prática de lutas por mulheres”, no planejamento das professoras P11 e P20 indica-se “Reconhecer a luta como prática corporal possível para ambos os gêneros, estimulando as meninas a praticarem-na e valorizá-la”. Ressalta-se também o relato do professor P13, o qual durante a abordagem das lutas visou fomentar a emancipação e empoderamento das meninas:

E aí a gente explica também a questão de respeito às mulheres e tudo mais e que

estimule elas também a buscar isso, que elas entendam que buscar uma forma também de se defender, muitas vezes, vai evitar mais tarde que elas sejam molestadas ou alguma coisa assim, buscar isso pra elas como também uma forma de empoderamento e emancipação (P13).

As evidências revelam a preocupação dos professores em valorizar as meninas neste conteúdo, estimulá-las e incluí-las na prática das lutas. Assim, há necessidade de proporcionar um ambiente que possa promover a aderência e a mobilização das meninas durante as aulas desse conteúdo, evitando o medo de se machucar, vergonha de se expor e percepção da luta como uma expressão corporal masculina (BARROS; GABRIEL, 2011; UCHOGA; ALTMANN, 2016; SO; MARTINS; BETTI, 2018; SO; BETTI, 2018; MARIANO et al., 2021). Tal iniciativa é importante porque a desigualdade de participação neste conteúdo ocorre por meio de concepções generalizadas, as quais consideram as meninas menos habilidosas do que os meninos (UCHOGA; ALTMANN, 2016). Neste sentido, So e Betti (2018, p. 567) reforçam a ideia de discussão sobre gênero no qual indicam as seguintes questões norteadoras “[...] homens e mulheres podem praticar lutas? Por que poucas mulheres praticam lutas? A prática de lutas pode definir sexualidade?”

Outro aspecto mencionado pelos professores investigados P11, P14 e P22 refere-se à presença do preconceito dos estudantes e até mesmo da comunidade escolar em relação às lutas, bem como a ausência de conhecimento e reconhecimento desse conteúdo como parte da Educação Física, conforme as seguintes narrativas:

Teve algumas turmas que por mais que eu trabalhasse, a gente ficou muito na questão teórica porque as professoras “Não, como assim trabalhando luta?” [...]. Cultura das famílias às vezes de achar que uma capoeira não é adequada ou que o conteúdo de lutas não é adequado (P11).

[...] nunca tinha falado de lutas “Nossa isso aí tem na Educação Física?” [...]. E eu fui trabalhar capoeira com eles e um soltou assim na aula “Ah, essa música é de macumba!” E daí aquilo assim, daí eu assim “Alunos podem sentar um pouquinho, a profe vai falar um pouquinho sobre macumba. [...] E daí a gente conversa e esclarece, fala sobre tolerância, e ali no caso daí, de tolerância religiosa [...] (P14).

[...] mas aí quando a gente vai colocar um esporte de combate, “Ah, a comunidade é violenta, você vai trabalhar...” entendeu? Acha que, felizmente, às vezes é falta de conhecimento ou má fé mesmo, não ter esse conhecimento e achar que as crianças vão brigar entre elas (P22).

Na abordagem das lutas na Educação Física Escolar no ensino fundamental, Silva et al. (2020, p. 828) relataram algumas percepções dos estudantes diante do conteúdo “Isso pode na escola?”; “Ah, eu vou me machucar!”, “Faz parte da Educação Física isso?”; “Eu nunca vi isso na escola”. Sobre este assunto, Lopes e Kerr (2015) mencionaram que o conteúdo lutas não

foi bem visto pelos estudantes no primeiro momento da sua abordagem nas aulas, conforme exemplificado pela seguinte indagação “Professor, nós vamos brigar nas aulas?”, que exigiu a necessidade de desconstruir tais percepções. Por sua vez, no estudo de So e Betti (2018), os alunos que não possuíam experiência prévia com as lutas associavam-na à violência e apresentavam receio de machucar-se. Para resolver problemas desta natureza, o Currículo Josefense (2020, p. 401) orienta “problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito”.

4.5.3.6 Práticas de aventura: o primeiro contato com os estudantes

As práticas corporais de aventura são classificadas de acordo com o ambiente em que são praticadas, podendo ser denominadas como práticas de aventura urbanas ou na natureza (BRASIL, 2018; SÃO JOSÉ, 2020). De modo geral, a maioria dos professores investigados (n=19) implementa práticas de aventura nas aulas de Educação Física, diferentemente do que foi observado nos estudos de Tahara e Darido (2018) e De Deus Inácio, Sousa e Machado (2020) onde a minoria dos professores participantes inseriam tais conteúdos nas aulas.

Dentre as práticas de aventura, o slackline, o parkour e a corrida orientada são os mais implementados ao longo dos anos do ensino fundamental. Além disso, observou-se que todas as práticas (trekking, slackline, skate, surf, corrida orientada, arvorismo, patins, paintball, parkour) indicadas pelos professores apresentam maior frequência nos anos finais. Tais evidências acompanham as indicações da BNCC (2018) e do Currículo Josefense (2020), os quais recomendam as práticas de aventura somente a partir do 6º ano.

Ao consultar os sete professores, verificou-se que todos implementam em suas aulas as práticas de aventura. Entretanto, alguns professores (P11, P13, P14) mencionaram que frequentemente há alunos que não conhecem ou nunca haviam experienciado os conteúdos de práticas de aventura, conforme os relatos a seguir:

Daí então assim pra eles era bem bacana, algumas crianças que nunca tinham tido a oportunidade “Ah, não, mas a minha mãe não me dá skate porque é coisa de menino. Ah, minha mãe não me dá, não me deixa porque é muito perigoso.” (P11).

[...] parkour com os meus alunos gostaram bastante, coisa que nem conheciam, muitos nem sabiam que que era. [...] Eu tive um aluno que nem sabia o que era surf pra falar a verdade. [...] Levei uma prancha, passei o vídeo pra eles, e foi daí que esse meu aluno revelou “Pô, nunca vi isso na minha vida!” E eu assim “Como não?” “É que eu vim lá do interior!” [...]. Skate também, então aluno do interior ainda por cima nunca tinha visto praia na vida (P13).

[...] práticas corporais de aventura, meu Deus! Nunca tinham ouvido falar (P14).

No estudo sobre uma intervenção de parkour nas aulas de Educação Física Escolar, Sena e Lemos (2020) ressaltam que alguns alunos relatavam o desconhecimento sobre a prática do parkour. Outras percepções também foram relatadas no estudo de Bocchini e Maldonado (2014), quando os estudantes no primeiro momento não esperavam que conteúdos como skate, patins, bicicleta e patinete pudessem ser vivenciados na escola. De fato, as práticas de aventura ainda são novas no contexto escolar e nos documentos norteadores educacionais (SENA; LEMOS, 2020), o que pode resultar nas percepções dos estudantes apresentadas anteriormente.

Dentre os conteúdos específicos mencionados pelos sete professores que estão entre aqueles que mais diversificam os conteúdos, as práticas de aventura urbana foram as mais frequentes, nomeadamente o parkour (P5, P11, P13, P14, P15) e o skate (P5, P11, P13, P20, P22), conforme a nuvem de palavras na Figura 35.

Figura 35 - Nuvem de palavras das práticas de aventura implementadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na implementação do parkour verificou-se o predomínio da dimensão procedimental. Entretanto, o professor P13 mencionou que procura enfatizar os aspectos de segurança, como também foi identificado em seu planejamento. Algumas narrativas ilustram o cenário de implementação do parkour:

[...] eu trabalho muito mais com a segurança deles do que basicamente, se eu vejo que a turma tá indo bem, que todo mundo consegue tá fazendo mesmo os alunos

especiais um pouquinho ali do parkour, mas é claro que controlar, eu tenho uma turma com 37 alunos, controlar 37 alunos que você ensina uma coisa e todos eles querem pular ao mesmo tempo, olha é complicado, é punk, então a gente tenta fazer assim [...] eles fazem um flip flap, fazem uma passagem de banco, trabalhar muito movimentos de solo com eles pra depois eles começarem a trabalhar os movimentos aéreos [...]. E aí é claro, frisar sempre a questão da segurança porque quando eu não tô perto aí já eu também me preocupo com essa parte com eles (P13).

E o parkour a gente faz, eu faço um percurso com eles, normalmente, [...] eu apliquei com figuras, eu dou as sequências das figuras do parkour pra eles, como é que eu poderia fazer nesse espaço que eu tenho essa habilidade do parkour? Seja passar por baixo com que tem ali, com ajuda de um colega, vou passar por cima não tem um muro, mas eu posso passar pelas costas de um colega e tal, e daí depois que eles aprendem eles apresentam para os colegas e depois a gente monta um percurso e daí eles fazem o percurso completo do que a gente aprendeu das movimentações do parkour. E daí o legal é que lá na praça a gente consegue colocar o melhor em prática porque lá tem, porque eles já solucionaram aqui, daí foi difícil, ele tinha que usar o coleguinha, o espaço, daí depois na praça tem todo aquele espaço, bastante coisa pra fazer [...] (P14).

Sena e Lemos (2020) esclarecem que, durante a intervenção do parkour, os professores investigados também preocupavam-se com a segurança dos estudantes, se posicionavam próximos aos obstáculos, utilizavam tatames para amortecer o salto dos estudantes e discutiam sobre segurança com os estudantes. Além disso, os professores apresentaram a origem, a filosofia e o conceito de parkour, os fundamentos básicos para a sua prática e fomentaram atitudes de coragem e confiança. Vídeos de filmes, documentários, matérias e imagens também foram utilizadas durante as aulas. A utilização dos próprios materiais da escola para a prática e a realização de aulas em formas de circuito compreendem algumas estratégias também utilizadas pelo professor P13. Ademais, reforçam a importância da implementação do parkour na escola e mencionam que tal experiência contribuiu para o desenvolvimento em diferentes perspectivas devido ao empenho dos estudantes nas diversas esferas de aprendizagens (motoras, cognitivas, afetivas, cultural, social e emocional) do parkour.

No que concerne à implementação do skate nas aulas de Educação Física, identificou-se o predomínio da dimensão procedimental. Os professores propiciavam a experiência em forma de circuito ou pequenos grupos, nos quais os alunos podiam auxiliar uns aos outros, conforme as seguintes falas:

[...] a gente fazia o dia sobre rodas que aí lógico, não são, a maioria dos alunos não tem ali o patins e o skate, então a gente fazia grupos, e pelo menos um desses materiais, esse equipamento o grupo tinha que ter porque daí também a gente fazia alguma coisa de circuito na quadra, fazia alguns desafios, e era bem democrático porque mesmo crianças ali que nunca tiveram patins e o skate né, podiam vivenciar. E assim, o skate também não era essa relação de já começar em pé, não, primeiro a gente fazia uma vivência de você tá sentado e fazia ali o circuito sentado no skate e depois em trios, fazia também uma questão progressiva e era muito legal assim (separava ao menos um equipamento por grupo para que todos pudessem participar da vivência) (P11).

[...] apresentei a modalidade, falei da parte do histórico e depois a gente desceu, apresentei algumas das manobras iniciais também [...]. Então foi todo um processo subindo em cima do skate, ficando sentadinho, remando com auxílio, depois trabalhando assim pé de dominância, muitos deles tiveram bastante dificuldade nessa parte inicial por primeiro tentar identificar qual seria o pé predominante pra fazer ali a base, depois a remada. Aulas ali no início dando, como eu falei, em conjunto, um sempre auxiliando o outro, então quando o outro ia o outro segurava do ladinho, tudo bem devagar assim, bem tranquilo (P20).

[...] na aula seguinte, aí eu mostrei um pouco da técnica de skate, como a gente eu falei um pouco do skate, não técnica né, mas falei um pouco do contexto do skate, da onde ele veio, pra que que a gente vai fazer, pra quem quer participar do skate, os locais. Aí, não tem, não tem como a aula ser proveitosa pra todo mundo, mas eu consegui que quem quisesse participar um pouco da aula, ajudando o colega aqui ou outro (P22).

Para além da experiência prática do skate, Maldonado e Bocchini (2014) abordaram as questões de origem, relação com a mídia, preconceitos, gênero e violência que os praticantes da modalidade sofrem no dia a dia. Diante desta abordagem com discussões e reflexões, os autores relataram que os estudantes estabeleceram novas percepções com relação aos praticantes. Assim, entende-se a necessidade e importância de aprofundar os conteúdos em suas diferentes dimensões.

Com relação às estratégias que os professores adotam para a realização das aulas de práticas de aventura, citam-se a adaptação de materiais (P5, P11, P13, P14, P20), adaptação de espaços e atividades (P5, P11, P13, P14), a utilização de vídeos (P11, P13, P20), imagens (P15, P20), exploração dos espaços da comunidade (P5, P14) e solicitação de profissionais do conteúdo para dentro da escola (P13). Dessa maneira, os professores seguem o delineamento do Currículo Josefense (2020, p. 392) quando este salienta que:

[...] quando não houver possibilidades para a vivência prática das manifestações apresentadas nos conteúdos, se faz necessária a construção de alternativas para garantir, ao aluno, o acesso a esses saberes, para que eles conheçam e saibam identificar os elementos básicos de cada manifestação, bem como suas características históricas e culturais.

Nesta perspectiva, mesmo diante das adaptações que são realizadas para a experiência das práticas de aventura, estas não deixam de contribuir com a superação de desafios e limites pessoais e nem mesmo deixam de instigar novas sensações nos alunos (TAHARA; DARIDO, 2018). Portanto, apresentam-se no Quadro 17 algumas das modalidades implementadas pelos professores e como realizam esse processo nas três dimensões do conteúdo, quando mencionadas, nas aulas de Educação Física.

Quadro 17 - Implementação das práticas de aventura no ensino fundamental.

Práticas de aventura	Dimensão conceitual	Dimensão procedimental	Dimensão atitudinal
Escalada	Vídeos (P13); Explicar os locais específicos para colocar a mão e o pé (P14).	Simular um percurso no chão utilizando giz (P14, P13); Desenhar elementos no chão com os estudantes, como bolas de futebol e outros elementos, portanto, os alunos terão que atravessar a quadra apoiando os pés e as mãos somente sobre os elementos determinados naquele momento pelo professor (P11); Utilizar o jogo twister como educativo da escalada (P11); Utilizar grades ou escada para os estudantes entenderem como utilizar a alavanca de braço e de perna para subir, no qual um aluno leva o colete e desce, posteriormente, outro aluno sobe para buscar, com o professor por perto por segurança (P5, P14). Variação 1: colocar tnt colorido em vários pontos, decidir a cor do percurso onde deverão apoiar as mãos e os pés, pode-se colocar níveis de dificuldade, por exemplo, pontos de tnt amarelo mais baixo, pontos de tnt vermelho mais alto (P14). Variação 2: amarrar cordas nas grades para os alunos escalarem puxando a corda (P5).	-
Skate	Apresentar a origem do skate (P20, P22); Mostrar imagens e vídeos (P20); Falar sobre os locais disponíveis na comunidade para andar de skate (P22).	Solicitar aos estudantes que tiverem skate para trazerem à escola (P5, P11, P20); Pedir skate emprestado aos colegas professores que possuem o material para utilizá-los nas aulas (P20); Dividir em pequenos grupos para experimentação do material (P11, P22); Desenhar um percurso para que os estudantes percorram-o sentados no skate (P11); Realizar a remada com auxílio (P20); Verificar o pé dominante para fazer a base da remada (P20); Apresentar manobras iniciais sempre com auxílio de colegas (P11, P20); Explorar espaços da comunidade como praças com rampas de skate (P5).	-
Paintball	-	Utilizar bolinhas de papel para atingir os colegas e utilizar grandes caixas de papelão para que possam se posicionar atrás delas para se proteger, utilizar também outros materiais disponíveis na escola como barreiras de proteção; Quando o aluno for atingido por uma bolinha de papel tem que levantar a mão e se retirar (13).	Falar sobre fair play e o respeito às regras (P13).
Surf	Mostrar vídeos (P13); Falar sobre medidas de socorro e de salvamento na água e como identificar os riscos do mar (P11); Convidar um surfista para ir até a escola paramentado com sua prancha para conversar com os estudantes sobre suas experiências e compartilhar vídeos de sua prática; Levar uma prancha de surf para os alunos conhecerem (P13).	Experienciar atividades de equilíbrio como subir no banco, remar no banco (P11, P13); Utilizar um simulador de surf, formado por uma roda de carro na base, uma mola grande e por cima uma tábua (P11); Colocar uma tábua sobre o banco sueco para simular a prancha (P13).	-
Slackline	Mostrar vídeos da prática (P11); Falar	Atividades de equilíbrio antes de iniciar com o slackline propriamente, como caminhar sobre as linhas	Trios para fazer a

	sobre a importância da postura e da respiração (P13).	da quadra, caminhar sobre a corda (P11); Colocar fita crepe no chão e demonstrar a movimentação de andar no slackline - braços afastados na linha dos ombros, os pés - um na frente do outro, olhando para frente (P13); Utilizar o banco sueco para que subam e caminhem sobre ele, da mesma maneira como realizado na fita crepe (P13); Realizar um circuito com várias atividades de equilíbrio - perna-de-pau, balanço, slackline (P5); Trios para fazer a atividade do slackline para um poder auxiliar o outro (P11).	atividade do slackline para um poder auxiliar o outro (P11).
Parkour	Apresentar vídeos (P13); Frisar a questão da segurança (P13); Possibilitar tempo e espaço aos alunos que possuem experiência com o parkour para falarem e demonstrarem aos demais colegas as suas experiências (P5).	Possibilitar tempo e espaço aos alunos que possuem experiência com o parkour para falarem e demonstrarem aos demais colegas as suas experiências (P5); Primeiro realizar movimentos no solo para depois os aéreos (P13); Demonstrar as quedas e rolamentos utilizando os colchonetes (P13); Mostrar um <i>flip flap</i> , uma passagem de banco (P13); Utilizar a trave do futebol para tomarem impulso na realização da movimentação, passagem de um lado para o outro (P13); Algumas escadas também podem ser utilizadas (P13); Utilizar figuras com as possibilidades de movimentos do parkour onde os alunos precisam realizar os movimentos adaptando-os ao espaço e recursos disponíveis, posteriormente, apresentam as soluções para a turma (P14); Montar um percurso ou circuito de parkour utilizando os recursos da escola (P5, P13, P14); Aproveitar os espaços de praças e parques na comunidade para praticar o parkour com os alunos (P5, P14).	Possibilitar tempo e espaço aos alunos que possuem experiência com o parkour para falarem e demonstrarem aos demais colegas as suas experiências (P5).
Corrida Orientada	Convidar especialistas, pedir para que eles mostrem mapas dos eventos de corrida orientada (P11).	Iniciar com a calibragem dos passos, que cada passo corresponde a meio metro (P14); Treinar a calibragem também de olhos fechados (P14); Realizar o percurso pela escola - tantos passos para o norte, tantos passos para o sul, mostrar onde é o norte, por exemplo, frente da escola (P11, P13, P14); Fazer o mapa a mão e tirar cópia para os alunos, dividir a turma em dez equipes, identificá-los por coletes, em cada ponto do percurso os alunos devem encontrar uma letra e no final da corrida deverão formar uma palavra, como se fosse um caça ao tesouro (P11); Explorar parques e praças da comunidade, fazer um percurso de corrida orientada nesses espaços, colocar alguém para cronometrar e realizar uma competição por tempo, os grupos iniciam em vários pontos diferentes (P14).	-

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os relatos dos professores investigados e as informações contidas no quadro permitiram identificar que as implementações contemplam as dimensões conceituais e procedimentais em detrimento da dimensão atitudinal. Somente o professor P13 aborda sobre fair play e o respeito às regras, outros poucos momentos, que expressam tal dimensão, compreendem os períodos em que os professores formam pequenos grupos para que um aluno auxilie o outro, envolvendo assim a cooperação, e quando valorizam os conhecimentos dos alunos e oportunizam espaço para eles expressarem seus conhecimentos, que de determinada maneira, fomenta a

responsabilidade e autonomia, por mais que os professores não tenham mencionado nesta perspectiva.

A preocupação em abordar a dimensão atitudinal foi observada no estudo de Bocchini e Maldonado (2014) quando os professores participantes revelaram a realização de discussões relacionadas aos preconceitos de praticantes de skate, bicicleta e patins quanto à roupa e às músicas que ouvem, preconceitos em relação ao gênero nos quais os patins eram vistos como atividade somente para meninas e o skate somente para meninos, a questão de transporte público e a relação com o governo, destacando a bicicleta como o meio de transporte sustentável. Os professores atuantes com as práticas de aventura no âmbito escolar, participantes do estudo de De Deus Inácio, Sousa e Machado (2020), também indicaram a abordagem do conteúdo com a sensibilização dos alunos em relação ao meio ambiente, que envolve perspectivas conceituais e atitudinais. Portanto, destaca-se relevância de abordar as práticas de aventura como auxílio na formação de cidadãos mais responsáveis, instigando o respeito ao patrimônio público urbano, e despertando nos estudantes a adoção de uma consciência de preservação ambiental (TAHARA; DARIDO, 2018).

4.5.3.7 Atividades aquáticas: uma simulação da natação

Embora o Currículo Josefense (2020) nomeie a natação como esporte de marca e a BNCC (2018) não apresente uma unidade temática relacionada às atividades aquáticas, neste estudo destinou-se uma seção apenas para sua abordagem a fim de aprofundar mais sobre este tema, bem como seu processo de desenvolvimento nas aulas de Educação Física Escolar, suas possibilidades e estratégias. Assim, a preocupação foi valorizar e reforçar a necessidade de sua implementação no âmbito escolar, especialmente a importância de experimentar práticas corporais no meio líquido.

De modo geral, pouquíssimos professores (n=5) assinalaram as atividades aquáticas como conteúdo das aulas. De modo semelhante, no estudo de Carlan e Dürks (2018) apenas quatro professores dentre 36 participantes mencionaram a abordagem de atividades aquáticas nas aulas de Educação Física. Tais atividades também encontram-se entre as menos abordadas na Educação Física Escolar pelo mundo (UNESCO, 2014). Neste sentido, a BNCC (2018, p.219) adverte a importância de sua implementação:

Ainda que não tenham sido apresentadas como uma das práticas corporais organizadoras da Educação Física na BNCC, é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar práticas

corporais no meio líquido, dado seu inegável valor para a segurança pessoal e seu potencial de fruição durante o lazer.

Diante do baixo quantitativo de professores que abordam este conteúdo nas aulas de Educação Física, Carlan e Dürks (2018) apresentam algumas possibilidades para a sua abordagem em forma de quatro temáticas: Minha História de Vida com a água - proporcionar tempo e espaço para que os alunos contem e demonstrem fotos sobre suas histórias em relação aos diferentes ambientes aquáticos; Salvamento e Primeiros Socorros - abordar as técnicas de salvamento e dos primeiros socorros de situações de afogamentos, pode-se convidar a corporação dos bombeiros para ministrar uma palestra; O Rio Ontem e o Rio Hoje - fomentar a pesquisa com moradores para identificar as mudanças ocorridas na fauna e a flora hoje; Projeto Jangadeiro: propor a construção de uma jangada, falar sobre os benefícios da canoagem, orientar sobre a proteção da pele e, por fim, testar a jangada em alguma lagoa próxima.

Ao consultar os sete professores, que estão entre aqueles que mais diversificam os conteúdos, somente a professora P20 implementa as atividades aquáticas, a qual decidiu realizar uma adaptação para que os estudantes pudessem experienciar esse conteúdo, considerando que as escolas, em sua maioria, não possuem estrutura de piscinas para a implementação da natação.

Na realidade brasileira, a maioria das escolas não possui instalação adequada para permitir a abordagem de atividades aquáticas. Os estudos de Carlan e Dürks (2018) e Bagnara e Fensterseifer (2019) revelaram que não havia possibilidade de vivência das atividades aquáticas nas escolas investigadas, por isso não foram abordadas. Além disso, as escolas que se encontram em regiões litorâneas têm mais facilidade para propiciar tais experiências (BARROSO, 2011).

O desenvolvimento das atividades aquáticas pode ser por meio da utilização de outras estratégias e recursos para que os alunos tenham o direito de conhecer e discutir sobre a temática. Desta forma, o Currículo Josefense (2020, p. 398) destaca que “no caso de ausência de espaço para a vivência prática, criar estratégias para o desenvolvimento desse conteúdo, como parcerias com clubes, prefeitura etc”. Diante disso, a professora P20 adotou uma estratégia distinta, utilizando como auxílio o recurso tecnológico. Primeiramente, a professora P20 contextualizou a natação, abordou a história, os tipos de nado e as suas regras, compreendendo a dimensão conceitual. Em parceria com o professor de informática, buscou possibilidades de jogos de simulação de natação, encontrando muitas possibilidades até mesmo para desenvolver outros conteúdos. Para a realização da simulação utilizou jogos do Xbox 360 e do PS3, relatando:

[...] então a gente ia lá pra sala de informática, [...] a gente instalou dois videogames que daí um, na verdade eu já tinha, que meu marido tinha e eu levei, e o outro eu peguei emprestado com o professor. E aí a gente fez todo o processo ali de passo a passo, eu fiz a demonstração primeiro para os alunos, expliquei como que funcionava e aí foi indo.

Como só tinham dois jogos de videogame e a turma era grande, relatou que foi necessário dividir a turma em dois grupos. Enquanto uma parte estava com o professor de informática assistindo uma apresentação de slides e vídeos de natação, a outra parte da turma estava praticando com os videogames. Segundo a professora P20, foi uma maneira de possibilitar a experiência com a natação de uma forma adaptada utilizando a tecnologia como ferramenta de ensino. Ao final das aulas, declarou que os estudantes gostaram da experiência:

Então foi muito bacana assim, foi muito legal, gostaram muito porque imagina, nunca tinham tido uma aula voltada mais pra essa parte tecnológica utilizando nem que seja, alguns já conheciam, outros não, que era o videogame, que era o computador, o que era os jogos em si e conhecendo uma modalidade nova dentro da Educação Física.

As evidências apontam que a dimensão atitudinal não foi abordada durante a implementação do conteúdo, porém a dimensão conceitual e procedimental foram compreendidas. Destaca-se também que o objetivo da professora era possibilitar a experiência da natação, dessa maneira, entende-se que o jogo tecnológico foi um meio utilizado para que fosse possível atingir o objetivo de ensino almejado pela professora, mesmo que de forma adaptada.

Por fim, reforça-se a necessidade de implementação deste conteúdo nas aulas, abordando-o para além do reducionismo do movimento e proporcionando que o estudante seja o sujeito do processo compartilhando suas experiências. Além disso, ressalta-se que os professores necessitam justificar perante a comunidade escolar a importância da implementação deste conteúdo e das parcerias com clubes e associações, já que tal conteúdo faz parte das manifestações da cultura corporal de movimento, sendo assim, direito do aluno experienciá-lo (CARLAN; DÜRKS, 2018).

4.5.3.8 Saúde: da atividade física ao sono

De modo geral, poucos professores investigados (n=5) mencionaram a abordagem de temas relacionados à saúde durante as aulas de Educação Física, muito diferente dos achados de Copetti et al. (2012) e Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013), os quais verificaram que a maioria

dos professores indicou a implementação da saúde durante as aulas. Ao consultar os sete professores, verificou-se que as professoras P11, P14 e P20 abordam em suas aulas temáticas relacionadas à alimentação, ao sedentarismo e ao sono. A professora P15, apesar de não mencionar a implementação de temáticas relacionadas à saúde, apresenta em seu planejamento alguns tópicos que compreendem tal conteúdo. Tais professoras investigadas procuram atender as recomendações do Currículo Josefense (2020, p. 393):

Esta temática (saúde) deverá ser incorporada em todos os anos de ensino [...] Por ser uma área ampla e de múltiplas abordagens, destacamos prioritariamente o trabalho a partir dos seguintes conteúdos: dimensões relativas aos conceitos de atividade física e saúde, hábitos saudáveis, estilo de vida ativo, qualidade de vida, fundamentos da nutrição, hábitos alimentares, postura corporal, planejamento pessoal, doenças e distúrbios relativos ao sedentarismo, medidas e avaliações corporais, lazer ativo, entre outras especificidades relativas aos contextos das comunidades escolares locais.

A alimentação destaca-se nos temas abordados, especialmente pelas professoras P14 e P20 que mencionaram a discussão dos nutrientes para o organismo e a possibilidade de desenvolver um trabalho em conjunto com a disciplina de ciências:

[...] a gente trabalha também a parte de alimentação. Qual é o combustível e pra que que serve estas coisas? Porque daí eu já aproveito o professor de ciências, no 8º ano trabalha muito no início do ano a parte de macronutrientes, micronutrientes e daí de entender qual é a relação disso com a prática de atividade física. O que é um alimento energético? O que é um construtor? Pra quê que eu tenho que comer certas coisas quando a gente treina? (P14).

E daí a alimentação eu trabalhei desde o início, eu falei sobre os nutrientes, sobre a água, a importância da água, principalmente as funções do nosso organismo, falo sobre as proteínas, sobre os carboidratos, os lipídios, sais minerais, vitaminas e quando eu trabalho esse conteúdo aí eles não têm muita relação, eles acham que “Ah, mas isso não faz parte da Educação Física profe, isso faz parte de ciências.” Eles relacionam com outras disciplinas, então eu falo “Não. Isso também faz parte da Educação Física.” Também é um conteúdo que pode ser desenvolvido e melhor ainda trabalhado em conjunto com outras disciplinas, isso eu posso fazer um projeto com a disciplina de Ciências também [...] (P20).

Figura 36 - Trabalhos sobre alimentação realizados por P14 com os estudantes.



Fonte: Acervo de P14.

A abordagem da saúde nas aulas, juntamente com a disciplina de ciências, pode facilitar a compreensão dos alunos sobre o tema, na qual consegue-se relacionar a teoria com a prática (COPETTI et al., 2012). Outras temáticas que podem ser abordadas nas aulas relacionadas à alimentação compreendem: a rotulagem e embalagem de alimentos, a publicidade de alimentos, as influências pessoais, sociais, econômicas e culturais nas escolhas e hábitos alimentares e as estratégias para planejar e manter uma dieta saudável e balanceada (AUSTRALIA, 2013). Ademais, Rodrigues e Ladeira (2011) indicam a abordagem de transtornos alimentares como a bulimia e anorexia por meio de discussões, imagens e filmes (*O Amor é Cego*). Por sua vez, Fachineto e Casali (2018) destacam a utilização de jogos (estafetas, quebra-cabeça, jogo da memória e outros) para tematizar a alimentação saudável, a qual representou para os autores um recurso facilitador na aprendizagem do tema.

Ainda sobre a alimentação, também pode-se envolver toda a comunidade escolar visando à promoção da alimentação saudável com ênfase no aumento do consumo de frutas e verduras, como exemplo cita-se o Projeto Saúde na Boa, o qual compreendeu uma intervenção escolar direcionada a tal temática por meio das seguintes ações: divulgação de pôsteres sobre frutas e verduras, quatro jornais para toda a comunidade escolar e um website do projeto; distribuição de três tipos de frutas da estação, uma vez por semana, no intervalo escolar; e, por fim, os funcionários das escolas, enfatizando a escolha de alimentos saudáveis, aquisição, higienização e oferta das frutas nos intervalos de aula (COSTA et al., 2014).

Ao consultar o planejamento das professoras P11 e P20, além do espaço identificado para discussões sobre a alimentação, observou-se ainda temáticas relacionadas ao sedentarismo e às doenças causadas pela ausência de hábitos saudáveis:

Compreender a importância da alimentação saudável e nutritiva e da prática regular de exercícios físicos para manter o bom funcionamento destes órgãos; Conhecer os cuidados gerais que devemos ter com o nosso corpo; Saber de alguns fatores que são prejudiciais à saúde destes órgãos do corpo humano como o cigarro, má alimentação, estresse e o sedentarismo; Saber conceituar saúde e identificar os fatores que ameaçam um bom estado de saúde como a obesidade, estresse, alimentação ruim, sedentarismo, o cigarro, o álcool e o baixo consumo de frutas e verduras; Despertar o senso reflexivo perante os problemas causados pela falta de hábitos saudáveis; Valorizar a importância de uma alimentação saudável, nutritiva, equilibrada e a prática regular de exercícios físicos para manter o organismo em equilíbrio; Desenvolver a percepção dos hábitos saudáveis que devemos cultivar desde sempre, para manter a saúde em dia e o corpo estável; Perceber as dificuldades e os problemas gerados pela obesidade.

A professora P14 também declarou a abordagem de tais temáticas durante as aulas, conforme a narrativa:

A parte de corpo, de autoimagem, excesso de prática, falta de prática, sedentarismo, pessoa ativa, não ativa, doenças...[...]. Então eu apresento um pouco das doenças [...] O que que é hipertensão? O que que é diabetes? Como é que a atividade física contribui pra melhorar esses aspectos de doenças já instaladas ou na prevenção, principalmente no caso deles (P14).

As evidências corroboram com os apontamentos da BNCC (2018, p. 223), nomeadamente de “Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais”. Diante destes temas, Rodrigues e Ladeira (2011) indicam a leitura e discussão de textos que tematizem a obesidade e as suas consequências, como os diferentes tipos de doenças. Ademais, os autores sugerem a realização de aulas práticas associadas às discussões, para que os estudantes compreendam a importância da prática regular de exercício físico na melhora da qualidade de vida.

Nos planejamentos das professoras P14 e P15 identificou-se a abordagem sobre saúde concomitantemente com o conteúdo da ginástica, no qual discorrem sobre atividade física e transtornos alimentares. Além disso, a saúde mental é abordada pelas professoras P14 e P15 quando discutem temas sobre ansiedade e depressão e como o esporte pode auxiliar ou minimizar estes problemas. No planejamento da professora P20 observou-se espaço para abordar os principais benefícios dos exercícios físicos para saúde física, mental e o bem estar social. Com relação à saúde mental, ainda podem ser desenvolvidas as seguintes temáticas: a desestigmatização de doenças mentais na comunidade; o impacto da saúde física, social, espiritual e emocional no bem-estar; imagem corporal e autoestima e seu impacto na saúde mental e bem-estar; resiliência e habilidades que apoiam o comportamento resiliente; habilidades de enfrentamento, estratégias de busca de ajuda e recursos de apoio da comunidade; redes de apoio à promoção da saúde mental e do bem-estar (AUSTRALIA, 2013).

Sobre a abordagem do sono, identificou-se no planejamento da professora P11 o seguinte apontamento. “Despertar a consciência das crianças sobre a importância do sono e de bons hábitos de higiene pessoal”. Além disso, as professoras P14 e P20 também tematizam o sono em suas aulas. Assim, para ilustrar a abordagem do sono, destaca-se a declaração de P20:

A questão do sono eu trabalho a parte introdutória, o que é o sono, falo das fases do sono, da importância de se dormir, a qualidade do sono, a gente toca bastante no ponto de quê a questão da importância de se manter um quarto adequado no sentido assim, de sem luz, sem barulho pra ter uma boa qualidade do sono, que daí a gente fala, relaciona com as mídias tecnológicas, qual que é o problema se ficar com a TV ligada, muito no computador, muito no telefone ali mexendo e tudo mais (P20).

A abordagem do sono principalmente relacionada à tecnologia se faz necessária, visto que estudos têm apontado que o uso excessivo de ferramentas tecnológicas podem causar distúrbios no sono (CÂMARA et al., 2020; ANDRADE; CARMO, 2020). Além disso, o tempo excessivo de televisão e de consumo de refrigerantes são capazes de causar duração insuficiente do sono, enquanto a menor prática de atividade física e o maior consumo de salgados podem influenciar na qualidade negativa dele (HOEFELMANN et al., 2014). Portanto, a abordagem do sono também deve estar associada às discussões sobre alimentação e prática de atividade física.

A preocupação de realizar um diagnóstico da turma para melhor conhecer os hábitos e condições de saúde dos alunos, antes de desenvolver o conteúdo de saúde nas aulas, foi mencionada pela professora P11:

[...] por exemplo temas de saúde, como que eu vou trabalhar com a turma sem ter um diagnóstico básico de entender quais são as condições de saúde dessas crianças, então geralmente no começo do ano fazer alguma dinâmica de quebra gelo com as turmas e depois trabalhar com a temática da saúde pra entender qual eram as especificidades dessa criança, quais eram os hábitos dessa família para que eu fosse ali conhecer a realidade dessas crianças (P11).

A partir da aplicação de um questionário com questões sobre alimentação, atividades diárias e a intensidade dessas atividades, Fachineto e Casali (2018) buscaram direcionar as aulas de acordo com os resultados obtidos dos alunos. Dessa maneira, contextualizando com a vida dos sujeitos e estabelecendo significado ao processo de ensino e aprendizagem, que de acordo com Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013) tal temática sempre deve levar em consideração a realidade dos alunos.

Outros exemplos realizados na Educação Física Escolar pelo mundo sobre a abordagem da temática da saúde são: na Áustria, nos últimos dois quilômetros até a escola, as crianças

devem ir a pé; na Maurícia, se desenvolve uma cultura de boa saúde e bem-estar ao longo da vida por meio de atividades físicas com o objetivo de relaxar os alunos após uma longa jornada de estudos, para tanto, neste país, as crianças do nível primário devem cumprir uma meta diária de dez minutos de respiração e alongamento liderado pelo professor da classe ou professor de Educação Física; Mônaco oferece o Dia da Saúde, que permite que os alunos participem de um evento esportivo e, em seguida, discutam e reflitam sobre os valores e atitudes relacionados à temática da saúde, como dieta, os perigos do fumo e os riscos relacionados ao doping; na Lituânia o Festival Olímpico de Crianças envolve 42% de todas as crianças em idade escolar de todos os municípios convidando e incentivando as crianças a se envolverem no esporte e na arte, permitindo que elas se expressem através da pintura, de poemas, de fotos ou participando de uma atividade esportiva com o objetivo de promover estilos de vida saudáveis (UNESCO, 2014).

Apesar dos professores investigados neste presente estudo atenderem aos apontamentos dos documentos norteadores, alguns estudos advertem sobre a necessidade de ampliar a temática da saúde nas aulas de Educação Física para além da ausência de doenças e da perspectiva biológica, compreendendo também os aspectos sociais e ambientais (FERREIRA; OLIVEIRA; SAMPAIO, 2013; DE OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015). Sobre este assunto, Ferreira, Oliveira e Sampaio (2013) destacam como possibilidades de abordagem: a situação de moradia, acesso à cultura, lazer, empoderamento político, entre outros, e complementam que tais práticas possibilitam benefícios aos alunos e também a população em geral, considerando que os alunos são capazes de multiplicar os saberes aprendidos.

4.5.4 As facilidades e barreiras na implementação dos conteúdos

Na implementação dos conteúdos da Educação Física Escolar encontram-se condicionantes que podem facilitar ou dificultar a realização e desenvolvimento deste processo. Portanto, citam-se: a estrutura da escola, características dos estudantes, a trajetória profissional dos professores, os recursos disponíveis (ZABALA, 1998), a falta de materiais didáticos, a indisciplina dos alunos, os problemas de relacionamento com a família dos estudantes, o uso de drogas, os baixos salários e a alta carga de trabalho (MALDONADO; SILVA, 2016), bem como o ciclo da carreira de desenvolvimento profissional (entrada; consolidação; afirmação e diversificação; renovação; e maturidade) em que o professor se encontra (FARIAS, 2010).

Diante do exposto, nesta seção, apresentam-se as facilidades e barreiras presentes na implementação dos conteúdos nas aulas de Educação Física indicados e mencionados pelos

professores. Além disso, considerando o cenário atual de pandemia, também são relatadas as percepções dos professores sobre a sua intervenção profissional por meio do uso de tecnologias digitais.

4.5.4.1 Facilidades: das experiências da vida ao apoio da direção escolar

Os professores declararam diversas facilidades que possibilitam e facilitam a implementação dos conteúdos durante as aulas. Dos 24 professores, apenas 21 mencionaram as facilidades, logo, verificou-se com maior frequência as seguintes facilidades indicadas pelos professores: as experiências dos professores em determinados conteúdos, os materiais disponíveis e adequados para a prática e a diversidade de conteúdos da Educação Física.

Ao consultar os sete professores que estão entre aqueles que mais diversificam os conteúdos, verificou-se que as facilidades mencionadas que apresentaram maior frequência foram: as experiências dos professores em determinados conteúdos (P5, P11, P13, P14, P15, P20), os materiais disponíveis na escola (P11, P13, P15, P20) e o apoio da direção escolar (P11, P13, P14, P20). Por meio das declarações desses professores, organizou-se uma nuvem de palavras, apresentada na Figura 37, na qual as declarações foram substituídas por palavras representativas para melhor compreensão das facilidades mencionadas.

Figura 37 - Nuvem de palavras das facilidades para a implementação dos conteúdos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação às experiências declaradas pelos professores (P5, P11, P13, P14, P15, P20) foi possível verificar que, por já terem vivenciado determinados conteúdos durante a vida, encontram facilidade no momento de implementá-los com os estudantes. Nesta perspectiva, Faria et al. (2010, p. 15) reforça que “não é possível dissociar o professor da “pessoa”; consequentemente, não é possível desvincular sua trajetória individual/pessoal de sua prática pedagógica”. Logo, destacam-se as seguintes falas representativas deste cenário:

[...] pra mim eu tenho uma certa facilidade que eu fui professor de dança, eu fui professor de artes marciais, sempre pratiquei muito esporte, mas eu me destaquei em algumas atividades, então pra mim dentro da BNCC quando tem que trabalhar a dança e as artes marciais pra mim fica bem mais fácil (P13).

Então de conhecer essas novas modalidades e de ter contato com elas (danças), talvez me deixa um pouco mais segura, mas não que eu tenha feito tudo, eu não sou especialista em nada, mas a gente sabe ensinar, a gente sabe mostrar que aquilo existe (P14).

Então eu gosto assim de esporte adaptado porque eu tive né, uma experiência, como eu te digo, facilita muito na hora de trabalhar, muito, muito mesmo (P15).

Os materiais adequados para a implementação dos conteúdos também foram uma das facilidades evidenciada pelos professores investigados (P11, P13, P15, P20), conforme algumas narrativas:

O material é adequado, então isso também facilita pra mim, apesar de não ser aquilo tudo, não ter a quantidade que eu preciso muitas vezes, mas é um material que é adequado e algumas vezes eu até levo de casa o material que eu preciso, mas isso também facilita ali [...] (P13).

Então no atletismo cê tem o material, peso, tem lá uns dardos adaptados [...], disco, tem umas barreiras pequenininhas, então tudo isso facilita assim. [...] Aí tendo o material facilita muito. Então a gente tem lá os kits de taco de hóquei, bolinha, o mini gol (P15).

O contexto de atuação dos professores investigados parece mostrar a superação de um cenário muito comum de falta e precariedade de materiais para as aulas de Educação Física, evidenciados e apontados em muitos estudos na área da Educação Física Escolar (COSTA; NASCIMENTO; VIEIRA, 2016; CARRIDE et al., 2017; BRESSAN et al., 2018; DE SOUZA; BRASILEIRO, 2019; DE DEUS INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020). Entretanto, não pode-se generalizar a ponto de concluir que tal fragilidade muito frequente não encontra-se mais na área.

Outra facilidade mencionada pelos professores investigados (P11, P13, P14, P20) está relacionada ao apoio da direção. Algumas falas representativas desta facilidade são apresentadas:

Também tive direções assim, a grande maioria das direções também me apoiavam e quando não apoiavam, eu ia lá e mostrava o que eu queria fazer e que eu tava certa [...] (P11).

Eu tenho, uma das facilidades que eu tenho é porque a direção é muito boa, os gestores são muito bons, né então eles facilitam muito o trabalho em sala de aula (P13).

Olha, ali eu tinha bastante apoio por parte ali da direção escolar, sempre que a gente vinha com um projeto, conteúdo lá, preciso digitar material, vamos ver onde é que a gente consegue, preciso do apoio com relação aos pais né, a documentação, tudo [...] (P20).

Os participantes dos estudos de Barros e Darido (2009) e de Silva e Bracht (2012) revelaram que o contexto onde atuavam era favorável à colaboração e parcerias com os demais professores dentro da escola, o que facilitava na relação do que produziam em aula com os projetos escolares. Outros estudos apontam outras facilidades pouco mencionadas ou ausentes nas declarações dos professores participantes do presente estudo, como a participação em grupos de estudos centrados nas dificuldades, possibilidades e experiências pedagógicas, que funcionam como ferramenta de suporte e até de motivação para a atuação no âmbito escolar (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011), o compartilhamento de responsabilidades entre o professor e o estudante na seleção dos conteúdos o que promovia a cumplicidade e a valorização e reconhecimento dos professores entre os alunos (RODRIGUES; DARIDO, 2008; BARROS; DARIDO, 2009) e a facilidade de retirar vídeos da internet para atingir os objetivos da aula (MALDONADO; BOCCHINI, 2014). Entretanto, percebe-se na literatura consultada que se aponta muito mais as dificuldades do que as facilidades, as quais muitas vezes são incipientes ou ausentes, indo ao encontro da fala de P13 “É... facilidade, mais fácil apontar as dificuldades né, porque facilidade é sempre complicado”.

4.5.4.2 Barreiras: a resistência dos estudantes, precariedade e ausência dos espaços e materiais

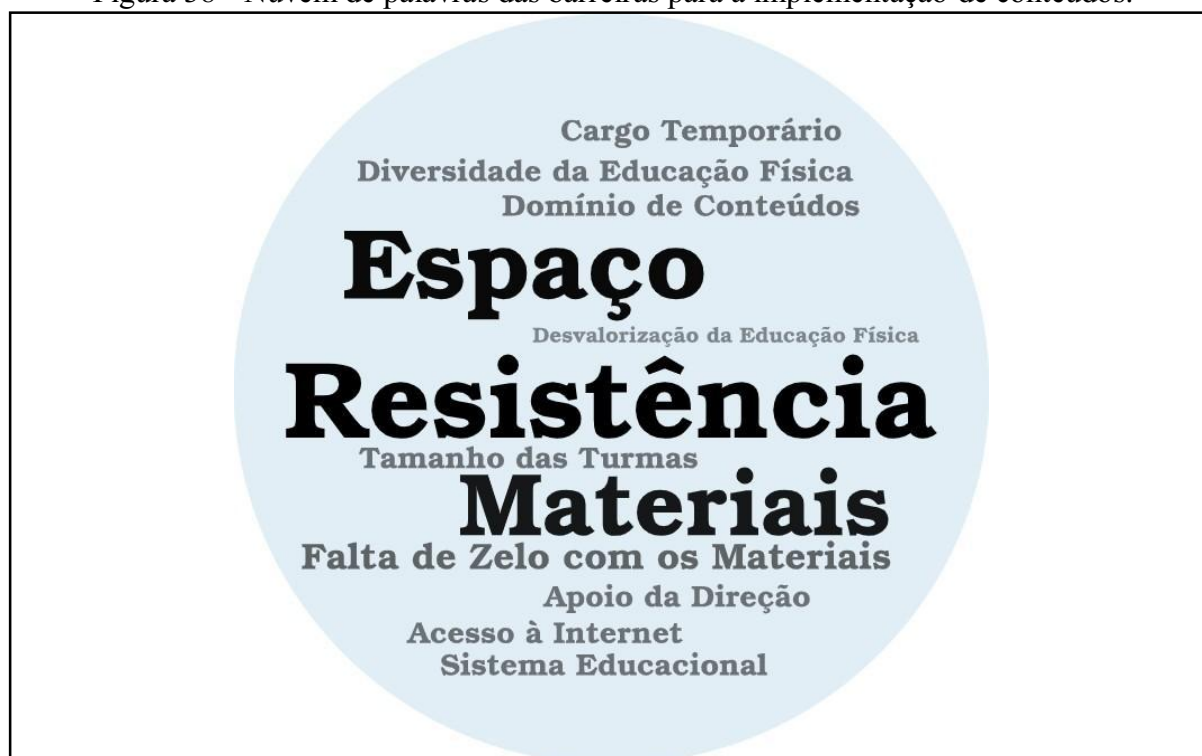
Com relação às barreiras para a implementação dos conteúdos, destaca-se que estas são frequentes até mesmo para aqueles professores que implementam os conteúdos tradicionais esportivos e justificam a não implementação de outros conteúdos pela ausência de material, estrutura inadequada, associação com a violência, no caso das lutas, e até mesmo a falta de experiência com tais conteúdos (OLIVEIRA, 1997; GASPARI et al., 2006; IMPOLCETTO; DARIDO, 2011; BARROS; GABRIEL, 2011).

De modo geral, foi possível verificar que os professores investigados apontaram muito

mais barreiras do que facilidades. Somente dois participantes da primeira etapa mencionaram não haver barreiras. Por sua vez, dentre aqueles que indicaram, verificou-se com maior frequência a falta de espaços para a realização das aulas (n=10), a falta de materiais (n=6) e a resistência dos alunos em relação a determinados conteúdos (n=5). Os professores participantes da segunda etapa da investigação revelaram os problemas de resistência (P5, P11, P13, P14, P20, P22), espaço (P11, P13, P14, P15, P20) e materiais (P11, P13, P14, P20). Em outros estudos, apontaram-se distintas barreiras pelos professores que diversificam os conteúdos nas aulas de Educação Física, como: a falta de trabalho coletivo no sistema escolar, no qual centralizam-se as decisões mais nos gestores administrativos sem consultar os professores (FARIA et al., 2010; SILVA; BRACHT, 2012); trabalho isolado dos professores, o qual impede a construção de um projeto interdisciplinar (FARIA et al., 2010; SILVA; BRACHT, 2012); dificuldade na realização do planejamento (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011); bem como o comportamento inadequado dos estudantes dificultando o andamento das aulas (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Para melhor compreensão das barreiras relatadas pelos professores que diversificam os conteúdos, organizou-se uma nuvem de palavras, apresentada na Figura 38, na qual as declarações dos professores foram substituídas por palavras representativas.

Figura 38 - Nuvem de palavras das barreiras para a implementação de conteúdos.



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação à resistência, identificou-se três categorias, a saber: resistência dos estudantes (P5, P11, P13, P14, P20, P22), a resistência da comunidade escolar interna como a direção, os professores e os funcionários (P5, P11, P22) e a resistência da comunidade escolar externa (famílias) (P11, P13) diante de determinados conteúdos implementados pelos professores de Educação Física. Assim, apresentam-se no Quadro 18 as declarações dos professores (P5, P11, P13, P14, P20, P22) relacionados a essa barreira.

Quadro 18 - Resistências em relação aos conteúdos implementados.

Dos estudantes	Da comunidade escolar interna	Da comunidade escolar externa
<p><i>Eu tive de resistência um pouquinho na dança circular aí eu botei uma pressão "Gente, vai ser só três aulas dessa, então bora lá a gente aprender logo!" (P5).</i></p> <p><i>E quando a gente trabalha com dança a gente sabe que a nossa cultura ela é impregnada pela relação de gênero, e os meninos quando falava alguma coisa da dança talvez eles fossem um pouco mais resistentes [...]. Em turmas grandes sempre vai ter aquele aluno que vai discordar que fala "Não, mas a Educação Física é jogar futebol. Não, mas Educação Física é só jogar basquete, é só deixar a gente jogar handebol é só..." (P11).</i></p> <p><i>[...] tem um pouquinho daquela resistência "Ah, não." do toque, o adolescente ele tem aquele medo do toque, aquela coisa "Aí, vai ser mico!"[...] Então trabalhar com essas barreiras é mais complicado do que trabalhar a dança em si porque a gente precisa desconstruir muita coisa ali [...]. Eles ainda têm muito aquela coisa "Ah, porque dança é coisa de homosexual." Ou então dança não é bem vista, dança é isso, dança é aquilo [...] (P13).</i></p> <p><i>[...] eles dizem assim "Ah, eu não vou dançar, dançar é coisa de menina!" [...] Têm alunos que já vem com uma carga de preconceitos, sempre tem uns e tem outros que "Nossa, mas como que a professora vai trabalhar isso? Ah, professora a gente vai escalar, como é que a gente vai escalar professora? Como é que a gente vai... ? Dança, nossa eu tenho dois pés esquerdos!" (P14).</i></p> <p><i>[...] é um processo bem complicado porque eles não querem ter as aulas teóricas, eles batem o pé, eles reclamam, conteúdos novos também é a mesma situação porque daí eles "Ah, quero futsal, quero jogar, quero competição." (P20).</i></p> <p><i>[...] o aluno ele tem um certo receio porque é</i></p>	<p><i>[...] às vezes, eu ouço assim, tem isso que passa diretora, ela se assusta um pouco, ou às vezes é a moça da cozinha que olha lá pra janela "Ah, o fulano fazendo não sei o quê". E eu falei "Tá! E?" Assim porque sempre é um olhar da sua própria percepção mesmo, então assim e eu não dou bola [...]. Eu sei que teve nas primeiras vezes, a diretora passou assim [...] ela falou "Desce daí guri, desce daí não sei o quê! Quem é o professor que tá aí com vocês?" E aí eu apareci assim oh (risos) "Aí, Senhor, deixa ele!" - A diretora: "Você quer me matar?!" - A professora: "Não. Deixa ele se divertir, eles precisam aprender e tal a se pendurar na vida." (P5).</i></p> <p><i>[...] também essa insegurança em relação à receptividade de um gestor e dizer "Nossa, mas turmas com skate e com patins na minha escola, virou bagunça?" Tem gestor que você tem que bater de frente ou não [...] (P11).</i></p> <p><i>[...] mas todos os locais que eu trabalhei, com a gestão educacional há uma barreira grande você implementar outro conteúdo que não agrade a direção [...], mas aí quando a gente vai colocar um esporte, um esporte de combate [...] "Ah, a comunidade é violenta, você vai trabalhar..." entendeu?</i></p>	<p><i>[...] quando a gente trabalha práticas que não os esportes convencionais sempre há questionamentos por parte das famílias "Como assim vai trabalhar capoeira? Como assim vai dar uma aula com skate?" [...] "Aí, eu não quero que meu filho dance!" Como assim não quer que o seu filho dance, você não vai pedir para o seu aluno não fazer uma conta de matemática ou não fazer uma redação de português (P11).</i></p> <p><i>E eu já tive pai que chegou pra mim e falou "Ah, mas essas brincadeiras." E eu assim "Não, não é brincadeira, me desculpa, mas não é uma brincadeira, isso aqui é um conteúdo educacional, isso aqui é matéria dada..." [...] A Educação Física não é só eu chegar e passar uma bola pra uma criança, por quê? Porque teve pai que achava que eu tinha que dar futebol o ano todo para o</i></p>

<i>algo novo, então ele não experimentou [...]. Claro que tem, quando cê vai implementar dança, tem o estereotipado (risos) da sociedade “Ah, dança é isso...!” (P22).</i>	<i>(P22).</i>	<i>filho (P13).</i>
--	---------------	---------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As evidências revelam que alguns professores investigados (P5, P11, P13, P14, P22) apontam a resistência dos estudantes principalmente em relação à dança, o que se encontra também em estudos que tematizam este conteúdo (MALDONADO; BOCCHINI, 2014; ALVES et al., 2018; FRANÇA; MORALES, 2021). A resistência dos estudantes também diante de outros conteúdos, que não sejam os esportes tradicionais aos quais estão acostumados a experienciar nas aulas de Educação Física, também já foi abordada na literatura consultada (RODRIGUES; DARIDO, 2008; BOCCHINI; MALDONADO, 2014; ALVES et al., 2018). Por sua vez, a resistência da comunidade escolar interna (P5, P11, P22) e da comunidade escolar externa (P11, P13) estão relacionadas aos diversos conteúdos que não compreendem os mais tradicionais da Educação Física. Nesta perspectiva, Franco (2011, p. 267) destaca que “tudo o que é novo ou diferente assusta”.

Outra barreira mencionada pelos professores foi em relação ao espaço, considerado pelos professores como insuficiente para atender a grande equipe de professores de Educação Física e projetos educacionais que ocorrem simultaneamente às aulas de Educação Física na escola. Assim, destacam-se algumas narrativas a seguir:

[...] muitas vezes quadra porque como não sou eu o único professor de Educação Física [...] acho que tem seis ou sete professores de Educação Física e aí de repente eu tô lá na quadra e me aparece outro (P13).

[...] às vezes o ginásio fica ocupado porque a gente tem os projetos educacionais e o ginásio tá sempre ocupado. No meu horário de aula eu fico louca pra poder utilizar o ginásio (P14).

[...] a questão do espaço porque assim, a gente já tinha ali a dinâmica da quadra, mas muitas vezes aconteciam situações de que ah, mudou o horário da professora, faltou o professor e aí uma turma descia pra quadra e daí ficava com outra professora auxiliar (P20).

As limitações de espaço para a realização das aulas foram destacadas pelos professores participantes do estudo de De Deus Inácio, Sousa e Machado (2020), revelando que muitas vezes precisavam disputar tais espaços com outros professores. Com relação aos materiais, ressalta-se que esse foi declarado tanto como uma facilidade (P11, P13, P15, P20) quanto uma barreira (P11, P13, P14, P20), onde os professores mencionam a disponibilidade de diversos materiais, mas também a ausência de outros, ou que há materiais adequados para a realização das aulas, porém, às vezes, não se tem a quantidade necessária:

O material é adequado, então isso também facilita pra mim, apesar de não ser aquilo tudo, não ter a quantidade que eu preciso muitas vezes “[...] questão de material, como eu falei “Ah, tem material que é adequado.” Mas tem muito material velho também [...] E aí quando a gente sai de uma escola particular grande e entra numa escola pública a gente vê o quanto defasado é o material que a gente tem [...] (P13).

As barreiras relacionadas à falta de espaço e de materiais são indicadas em muitos estudos que abordam diferentes conteúdos, como nas danças (ALVES et al., 2015; DE SOUZA; BRASILEIRO, 2019; FRANÇA; MORALES, 2021); nas ginásticas (SILVA, 2013; MALDONADO; BOCCHINI, 2015; CARRIDE et al., 2017); nos esportes (COSTA; NASCIMENTO; VIEIRA, 2016; BRESSAN et al., 2018; MARQUES; RIBEIRO; COLARES, 2019); e nas práticas de aventura (TOMIO et al., 2016; TAHARA; DARIDO, 2018; DE DEUS INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020). Um aspecto destacado por um dos professores investigados no estudo de De Souza e Brasileiro (2019) é que a maioria dos professores utiliza essas barreiras para justificar a não realização de uma “boa aula”. Nesta perspectiva, Carride et al. (2017) adverte que dificuldades como a falta de material não devem ser vistas como um impedimento para a não realização do desenvolvimento de determinado conteúdo.

Os problemas relacionados aos equipamentos e às instalações para as aulas de Educação Física também são barreiras percebidas em outros países. Segundo a pesquisa da UNESCO (2014), mais países indicam insatisfação (“abaixo da média” / “inadequada”, 44%) com a qualidade das instalações do que “excelente” e “bom” (26%). Com relação aos equipamentos/materiais, há uma distribuição em todo o mundo mais ou menos igual ao continuum da qualidade do equipamento nos descritores de “excelente” a “inadequado”, embora mais de um terço dos países, especialmente os da região da América Latina (67%) e África (56%), considere o fornecimento de equipamentos como “Abaixo da média” / “inadequado”.

Apesar do contexto escolar apresentar mais barreiras do que facilidades para a implementação de diversos conteúdos, Impolcetto e Darido (2011) acreditam que para implementá-los não é necessário ter material oficial, nem ser ou ter sido praticante das modalidades, ser *expert* e muito menos formar atletas nestes conteúdos. Em alguns estudos relatou-se a busca dos professores por tempos de estudo sobre os conteúdos que não apresentavam familiaridade (CARRIDE et al., 2017; ALVES et al., 2018; MALDONADO; BOCCHINI, 2014). Enquanto que em outros estudos (RODRIGUES; DARIDO, 2008; MALDONADO; BOCCHINI, 2015; CARRIDE et al., 2017; ALVES et al., 2018; MARQUES; RIBEIRO; COLARES, 2019; DE DEUS INÁCIO; SOUSA; MACHADO, 2020; SILVA et al., 2020) os professores buscaram adaptar espaços e materiais para a realização das aulas mesmo com a presença de constrangimentos para a intervenção. Contudo, destaca-se que o professor(a)

de Educação Física não deve acostumar-se a adaptações, mas que diante de tais situações lute e preze por seus direitos de condições dignas para a realização de seu trabalho.

Neste sentido, Silva et al. (2020, p. 837) reforça a ideia de superação “Embora existam dificuldades e desafios durante a trajetória, o importante é valorizar as soluções [...]”. Tal ideia pode ser evidenciada nas falas dos professores deste estudo, que apesar de relatarem mais barreiras do que facilidades, buscam superar tais fragilidades para possibilitar as mais diversas experiências aos estudantes. Logo, apresentam-se as seguintes narrativas que ilustram este cenário:

Dificuldade a gente sempre tem, só que eu não gosto de focar nelas e aí se a gente fica focando nelas a gente não resolve, eu gosto de pensar nas soluções, como é que eu consigo solucionar esse problema [...] eu tento não deixar que os problemas definam a minha aula, de eu tentar fazer de alguma forma que eu consiga. Não é isso que vai determinar as experiências que eu vou ter nas aulas, vão ser diferentes, talvez não sejam as melhores pra que a gente tenha ou poderia ter tido, mas eles vão ter aquela experiência, sabe?! [...] Então eu tento não focar nas dificuldades, eu tento pensar o quê? Utilizar essa energia pra produzir o melhor que eu posso (P14).

[...] eu aprendi no dia a dia que às vezes as coisas não vão dar certo, mas porque não foi por falta, não foi culpa sua, porque às vezes as coisas não dão certo, então às vezes tem uma aula que não vai sair legal, e que de repente não vai sair legal com uma turma e com a outra vai ser maravilhosa e é importante, eu acho, não desistir na primeira tentativa (P15).

[...] barreiras vão existir assim, mas se é aquilo que você ama, você vai conseguir superar essas barreiras, você vai encontrar formas diferenciadas, você vai encontrar pares, você vai encontrar pessoas que pensam da mesma forma e assim é a vida (P20).

Na tentativa de exemplificar a superação destes professores que costumam diversificar os conteúdos, apresenta-se o Quadro 19 que ilustra as atitudes tomadas por estes professores diante das barreiras encontradas na implementação dos conteúdos da Educação Física Escolar.

Quadro 19 - Atitudes dos professores diante das barreiras.

Barreiras	Professores que costumam diversificar os conteúdos...
Ausência e má qualidade dos materiais	Adaptam os materiais disponíveis, constroem, pedem emprestado, levam de casa.
Espaços insuficientes ou inadequados	Utilizam diferentes espaços e até mesmo aqueles entorno da escola como praças, parques e instituições.
Falta de familiaridade e domínio sobre determinados conteúdos	Investem na participação em cursos e formações, convidam especialistas para dentro da escola e fazem aulas experimentais.
Resistência dos alunos	Implementam os diversos conteúdos mesmo com a resistência dos alunos, buscam dialogar, desconstruir preconceitos e construir relações de confiança com os alunos.
Diante de todas as barreiras anteriores presentes na implementação dos conteúdos	Focam nas soluções visando a superação de todas as barreiras.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

As evidências encontradas apontam para a necessidade de valorizar as ações realizadas pelos professores que costumam diversificar os conteúdos, os quais buscam estratégias para solucionar as barreiras, não restringindo suas atuações pedagógicas a reducionismos diante das limitações enfrentadas. Sobre este assunto, destaca-se o comentário da professora P20 que “[...] existe saída pra tudo na vida, só não existe saída pra morte, [...] tudo na vida tem uma possibilidade, tem inúmeras na verdade. Então é questão de sair da zona de conforto e ver que existem possibilidades [...]”

4.5.4.3 Impacto da Pandemia: desafios para a abordagem dos conteúdos de forma remota

Diante das restrições causadas pela Pandemia do COVID-19, os professores mencionaram as suas percepções e sentimentos em relação a esse cenário que trouxe novos desafios para a realização das aulas e implementação dos conteúdos. Assim, destacam-se os seguintes trechos:

É. Tá bem desafiadora assim. Porque em São José a gente tem o portal da prefeitura, então é lá que a gente coloca os materiais. Eu tenho feito a escrita dos materiais, então eu não tenho, eu fiz um vídeo só e depois eu não fiz mais vídeo, eu descrevo as atividades e eu optei por fazer uma atividade meio igual pra todo mundo assim, porque eu não acho justo com as crianças de estar desafiando eles aprenderem coisas que precisam de mim como professora pra ser a que tá ensinando, que tá apoiando, eu não acho justo jogar essa responsabilidade para os pais (P5).

Olha, é uma loucura até porque nós estávamos, a Educação Física é muito acostumada a quê? A tá presente, né, nós não tínhamos nunca pensado que a gente não poderia tá presente com as crianças [...] (P13).

Ah, eu acho que é complicado porque a Educação Física é gente, é movimento, é aquela bagunça, todo mundo junto e misturado, sabe?! E essa distância me aflige muito assim, é difícil, é difícil mesmo (P14).

É assim, no começo foi um baque né porque foi um baque inicial pra todos nós, mas principalmente assim, a Educação Física como tem muita essa questão da aula prática e até mesmo eu que já inúmeras vezes falei, já apresentei para os alunos a questão da aula teórica com a aula prática e aí seria eles terem mais o acesso às aulas teóricas, pouquíssimas aulas práticas pra poder relacionar, e aí a gente teve que fazer uma reorganização do planejamento [...] (P20).

Ah, então, é uma experiência nova a gente conseguir abordar os conteúdos da Educação Física de forma remota. A gente consegue conceituar os conteúdos, mas experimentá-los não tem como, entendeu? [...] não tendo a vivência e fica chato pra o aluno só ver aquilo e estão acostumados a culturalmente a executar aquilo que vê (P22).

Considerando tais percepções dos professores, destaca-se a narrativa de Machado et al. (2020, p. 13) que apontam as mudanças ocorridas e vividas no momento que contrastam com aquelas vivenciadas no cenário anterior:

O trabalho em conjunto - de troca, de vibração em grupo, de aprendizagens coletivas - foi deslocado para um trabalho voltado para o individual. A espontaneidade do contato docente e discente foi substituída pela edição dos vídeos. A voz do professor, pela leitura solitária dos textos. O coletivo, pelo individual. O jogo, o esporte, a brincadeira, por gestos isolados. O barulho da turma foi trocado pelos microfones desligados. A correria da escola perdeu espaço para as câmeras fechadas. O espaço da escola foi substituído pelo espaço da casa. O tempo do professor nem sempre é o tempo do aluno. São outras práticas.

Apesar desse cenário contemplar inúmeros mudanças e desafios, Pedrosa e Dietz (2020) e Machado et al. (2020) reforçam a necessidade da presença e importância da Educação Física no ensino remoto juntamente com as demais disciplinas, pois mencionam que mesmo o ensino sendo de forma remota, a Educação Física ainda contribui para o pleno desenvolvimento do aluno, subsidiando no suporte de aspectos e consequências inerentes ao distanciamento social.

Com relação a realização do trabalho pedagógico, os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São José têm encaminhado as atividades aos alunos por uma plataforma digital e também encaminham à escola para que os alunos também possam ter acesso a estas de forma impressa. De forma semelhante, os professores de Educação Física do Rio Grande do Sul indicaram o uso de ferramentas tecnológicas para o envio de atividades, principalmente por meio do *whatsapp* (MACHADO et al., 2020). Além disso, assim como os professores de São José, também ocorre a entrega e retirada dos materiais pelos alunos na escola.

Alguns professores investigados (P13, P20, P22) relataram como estão implementando os conteúdos neste novo cenário, na maioria das vezes, limitando-se somente aos conteúdos teóricos. Contudo, ao consultar os planejamentos dos professores P13 e P22 observou-se que ambos encaminham vídeos aos estudantes e o professor P13 desenvolve muitas atividades de construção de jogos. Assim, apresentam-se os trechos dos planejamentos de P13 e P22 que ilustram tais cenários:

Os jogos de tabuleiro podem ajudar a minimizar os efeitos prejudiciais do isolamento, além de ser uma ótima atividade para passar o tempo. Hoje iremos trabalhar o Jogo da onça ou adugo (onça, na língua dos Bororo). [...] Aqui iremos precisar dos seguintes materiais para a confecção do jogo: folha de papel em branco, lápis ou caneta, tesoura, régua, papelão, cartolina, tampas, etc (14 da mesma cor, 1 de cor diferente). Peça ajuda aos seus parentes mais velhos para ajudá-lo nessa atividade e jogue com eles (P13, PLANEJAMENTO).

Nosso 3º BIMESTRE falaremos sobre dois conteúdos bem legais: Ginásticas e Esportes. Vamos assistir aos desenhos da Eena, Meena e Deeka (Ginástica) e do Mundo Bitá (Esporte que Escolher) (P22, PLANEJAMENTO).

Os professores participantes do estudo de Machado et al. (2020) também têm indicado vídeos aos estudantes, encaminham materiais de leitura e atividades de reflexão sobre os textos. Por sua vez, destacam-se algumas declarações das professoras P5, P14 e P15 que buscaram, de alguma maneira, fomentar a prática dos conteúdos:

E agora na pandemia teve um exercício que eu mandei pra eles que era desse assim, daí eu falei “Gente, escolhe ali um vídeo no YouTube que você gosta e pra fazer a dança.” E aí eu provoquei eles convidarem alguém de casa e eles iam ter que fazer toda aquela dança de mão dada, então três minutos de música dançando sem soltar a mão. E aí alguns me mandaram os vídeos assim “Mas não dá professora, muito ruim”. Eu falei ‘Se vira, se vira porque esse é o desafio, não, se é pra ser fácil né, tem que ter um desafio’ (P5).

[...] eu propus algumas fotografias pra eles que eles escolhessem um adversário, um imaginário, um ursinho de pelúcia, um irmão mais novo, alguém da família e tirar fotografias pra cada luta que eu tô trabalhando e que ilustrasse essa luta, então ele vai utilizar o adversário que ele quer e vai utilizar a criatividade pra fazer a vestimenta pra aquela luta com o material que ele tiver acessível e ele vai escolher o golpe que ele acha que representa aquele momento daquela luta, o que ele entendeu, da visualização daquela luta. Então estão vindo fotos bem interessantes assim, tem uns que botaram os irmãozinhos mais novo pra Cristo (risos), tem um no saco de soco, com um monte de soco, abraçado, lutando mata-leão, um negócio (P14).

[...] beisebol na verdade eu tô pra providenciar o material assim, o que eu fiz foi uma coisa bem simples, bem adaptada mesmo assim. Esse eu até mandei pra casa para o 4º ano, esse ano que é aqueles canudos de papel alumínio, que na verdade foi pra casa, então esse não foi um jogo propriamente, foi mais a ideia de rebater mesmo, que é a parte principal do beisebol. E aí eles tinham que fazer uma bolinha, uma pessoa jogar e o outro (assoviou) rebater (P15).

Nesta perspectiva, o estudo de Machado et al. (2020) observou que, inicialmente ao processo de ensino remoto, os professores de Educação Física limitaram-se à implementação de saberes conceituais. Contudo, no decorrer do processo modificaram as suas implementações, buscando valorizar a inserção e a provocação de movimentos.

Além de todo o exposto, algumas dificuldades presentes na atuação pedagógica durante esse cenário de pandemia foram relatadas pelos sete professores participantes da segunda etapa do estudo, a saber: a falta de acesso à internet pelos estudantes (P11, P13, P22), o baixo retorno dos estudantes (P15, P20), a dificuldade na implementação de determinados conteúdos (P13, P15), a sobrecarga de demanda aos professores (P14, P20) e a elaboração dos materiais impressos (P20, P22). O Quadro 20 aborda algumas narrativas representativas desses aspectos mencionados.

Quadro 20 - Dificuldades na realização do ensino remoto durante o cenário de pandemia.

Acesso dos alunos à internet	Retorno dos alunos	Implementação de conteúdos	Professores sobrecarregados	Material impresso
<p>[...] a gente entende que tem várias realidades e têm alunos que não tem assim acesso à internet (P11).</p> <p>[...] a maioria dos meus alunos não possui acesso à internet, então todas as aulas que eu tô passando ou é via o portal da Secretaria de Educação e ou mandando as atividades pra que eles imprimam lá na escola e que de lá os alunos peguem (P13).</p> <p>[...] a maioria não tinha celular pra acessar, entendeu? Então a gente teve que fazer esse material impresso (P22).</p>	<p>Eu tenho pouco retorno dos alunos. Eu tenho turma que três alunos respondem, dois alunos respondem. Então é muito difícil porque tu manda, mas não tem o retorno (P15).</p> <p>[...] eles tão recebendo só o material impresso e a gente só tem o retorno quando o material volta, então têm alunos que ainda não devolveram material, então a gente não sabe como é que tá sendo esse processo [...] (P20).</p>	<p>Como que eu vou trabalhar uma ginástica com a criança se eu não tô perto dela? Ah, vou mandar uma atividade pra uma criança que, uma parada de mão, por exemplo, que pode cair de cabeça no chão e se machucar. Então essas coisas deixa, um pouco pra mim pelo menos, deixa eu muito agoniado pra trabalhar esse conteúdo (P13).</p> <p>[...] também pela questão da pandemia, do distanciamento, não tem como cê exigir por exemplo, o aluno pratique um esporte, eu acho que o exemplo melhor é esporte ou hoje quando eu fui ver as figuras acrobáticas lá da ginástica, mas como é que eles vão fazer uma figura com três se né, com quatro se não tem como? (P15).</p>	<p>[...] um monte de curso, por causa da pandemia, on-line pra fazer e eu tô muito triste porque eu não consigo fazer (risos) todos os cursos porque eu tenho tanto trabalho, tanta coisa pra corrigir, tanta coisa (P14).</p> <p>[...] a gente assim no geral, todos os professores e tem mais professores, tá todo mundo meio sobrecarregado esse ano, é um ano bem atípico, é um ano bem complexo [...] (P20).</p>	<p>A questão do material impresso é que também a gente tem que ver a realidade da escola, vê se essa situação que também não pode ser, eu não posso mandar imprimir dez folhas pra cada um dos alunos, tem toda essa, a gente teve que adaptar isso também à realidade econômica porque aí a gente teve que reduzir uma, no máximo duas folhas de impressão pra cada aluno [...] (P20).</p> <p>[...] o material que a gente tava, particularmente esse ano, tinha que ter uma quantidade de folha e não podia passar, entendeu? (P22).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante das dificuldades mencionadas pelos professores, destacam-se o acesso dos alunos à internet e o retorno dos alunos nas atividades propostas, as quais segundo Silva et al. (2020) representam a desigualdade social e/ou tecnológica/digital. O respectivo estudo, o qual buscou analisar a adesão de alunos às atividades remotas no período de pandemia na região nordeste do Brasil, obteve pouco retorno dos questionários aplicados de forma on-line (de 823 alunos apenas 235 responderam), o que pode estar relacionado à falta de acesso pela internet e ainda refletir no retorno das atividades escolares neste contexto. Na tentativa de compreender como os professores de Educação Física estão trabalhando no ensino remoto no Rio Grande do Sul, Machado e colaboradores (2020) identificaram que uma das dificuldades apontadas pelos professores também é a falta de acesso às tecnologias da informação e da comunicação enfrentada pelos alunos.

De modo geral, por mais que os professores cite diferentes dificuldades no cenário atual, entende-se que o próprio cenário de pandemia já é um desafio, uma dificuldade para todos os professores, alunos, gestão escolar, família e outros. Neste sentido, destaca-se a expectativa de uma nova normalidade a qual foi expressa na fala da professora P20: “[...] o que a gente mais quer é que a vacina venha, que as coisas se normalizem o melhor possível, claro, com segurança e saúde acima de tudo”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a agenda científica, a Educação Física Escolar apresenta-se limitada a determinados conteúdos que impossibilitam a aprendizagem no ambiente escolar da diversidade de manifestações da cultura corporal de movimento. Entretanto, há professores que buscam superar este cenário, viabilizando espaços e tempos similares para os diversos conteúdos no decorrer dos nove anos do ensino fundamental, possibilitando assim a ampliação das experiências dos estudantes e uma maior riqueza de conteúdos abordados.

A fim de valorizar tais profissionais e instigar professores e futuros professores de Educação Física a adotarem tais atitudes, este estudo investigou professores da Rede Municipal de Ensino de São José, que apresentavam um maior nível de diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar, com o objetivo de analisar as suas percepções sobre o planejamento e a implementação de conteúdos no ensino fundamental. Para tanto, averiguou-se as situações de aprendizagem dos professores em relação aos conteúdos implementados; caracterizou-se o planejamento de conteúdos e identificou-se a percepção dos professores sobre a implementação dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar.

As principais evidências relacionadas às situações de aprendizagem revelaram que, dentre os conteúdos aprendidos em situações formais e implementados nas aulas de Educação Física pelos professores investigados, os esportes foram predominantes, como o atletismo, o voleibol e o basquetebol. Enquanto que a aprendizagem sobre o parkour e o badminton foi mais evidente no ensino não formal, sobre o skate e o hóquei foi no ensino informal. Ressalta-se que os conteúdos aprendidos em situações não formais e informais corresponderam, na sua maioria, às práticas de aventura, às lutas e às danças, conteúdos que geralmente são pouco presentes ou ausentes no âmbito escolar. Além disso, a maioria dos conteúdos implementados pelos professores foi aprendida por meio de situações informais. Nesse sentido, percebe-se que a formação inicial tem se limitado a determinados conteúdos, negligenciando a abrangência e equilíbrio das manifestações da cultura corporal de movimento em seu currículo. Portanto, espera-se que as reformulações curriculares, necessárias para atender aos novos marcos regulatórios da formação inicial em Educação Física, possam contemplar de forma mais diversificada e equilibrada as manifestações da cultura corporal de movimento.

Na elaboração do planejamento e seleção dos conteúdos, os professores investigados preocupam-se em valorizar o contexto em que se encontram inseridos e utilizam os documentos norteadores; realizam um diagnóstico da turma; elaboram um planejamento mais inicial propenso a flexibilizações; analisam o calendário escolar, a estrutura da escola, os recursos

disponíveis e a época do ano e, por fim, estruturam mais de um tipo de planejamento. Na organização dos conteúdos, os professores adotam uma progressão de complexidade e buscam contextualizar concomitantemente com as festas, feriados e eventos esportivos, promovendo significado aos conteúdos que são implementados.

Para diversificar os conteúdos da Educação Física Escolar, os professores investigados adotam diferentes estratégias como: buscam atualização constantemente, constroem um relacionamento afetivo e de confiança com os estudantes, realizam adaptações de materiais e espaços, utilizam recursos tecnológicos, criam conexão com a comunidade, desenvolvem a interdisciplinaridade, fomentam o protagonismo dos estudantes, realizam aulas teóricas e procuram garantir a segurança da implementação de determinados conteúdos por meio de autorizações solicitadas aos responsáveis dos estudantes.

Dentre os conteúdos implementados, apesar dos esportivos predominarem, os professores investigados não se limitam ao “quarteto fantástico” e quando implementam estes, na maioria das vezes, abordam de forma crítica ou adaptada ressignificando a prática. Ademais, implementam diferentes esportes de outras culturas, além das brincadeiras e jogos, ginásticas, danças, lutas, práticas de aventura, atividades aquáticas e temáticas relacionadas à saúde. Nas declarações dos professores, percebeu-se maior ênfase para a dimensão procedimental, porém, as dimensões conceitual e atitudinal se fazem presentes. Por sua vez, ao consultar os planejamentos, na maioria destes, verificou-se a existência de um equilíbrio na abordagem das três dimensões. Por meio das declarações, identificou-se que a dimensão conceitual contemplou a abordagem histórica, a demonstração de imagens, vídeos, a explicação das regras, dos aparatos, dos conceitos e dos movimentos. Enquanto na dimensão procedimental percebeu-se momentos de experimentação de fundamentos, jogos, atividades em duplas e em grupos, circuitos, elaboração de pesquisas, vídeos e materiais, reprodução e produção de movimentos, na dimensão atitudinal verificou-se discussões relacionadas à raça, ao gênero, aos preconceitos, à igualdade das mulheres, ao machismo, aos movimentos sociais, bem como a presença de momentos que fomentaram atitudes de respeito, inclusão, cooperação e autonomia dos estudantes.

No que diz respeito às facilidades para implementação dos conteúdos, os professores apontaram as experiências pessoais em determinados conteúdos, os materiais disponíveis na escola e o apoio da direção escolar. Com relação às barreiras, os professores relataram a resistência dos estudantes e da comunidade escolar interna e externa diante de conteúdos menos tradicionais, bem como a falta de espaços e de materiais. Apesar dos professores investigados revelarem mais barreiras do que facilidades, identificou-se que não são limitadoras para a

realização da diversificação de conteúdos, ou seja, os professores centralizam-se nas soluções, visam a superação dos constrangimentos presentes no contexto de atuação para garantir a inserção dos estudantes nas manifestações da cultura corporal de movimento.

Por fim, as evidências indicam que os professores com um maior nível de diversificação dos conteúdos são aqueles que possuem experiências acumuladas ao longo da vida que perpassam a atuação docente na Educação Física Escolar, são curiosos e protagonistas de sua formação docente, sentem gosto e satisfação em atuar como professor de Educação Física e, mesmo com a presença de inúmeras barreiras, tomam decisões e atitudes para propiciar as mais diversas experiências aos estudantes.

Um aspecto evidenciado no estudo é que os professores de Educação Física não podem "naturalizar" ou se acostumar com as barreiras presentes no ambiente escolar, especialmente aquelas relacionadas aos espaços e aos materiais, e tampouco esperar que tais barreiras sejam resolvidas no futuro próximo. Os professores devem realizar adaptações, quando forem necessárias, mas também lutar por melhores condições de trabalho, similares às oferecidas aos professores que atuam nos demais componentes curriculares.

Outro aspecto importante é que os professores de Educação Física Escolar, especialmente os futuros professores e os ingressantes na carreira, necessitam de maior ousadia na realização de uma "nova" Educação Física Escolar, que contemple todas as suas esferas, com tempos e espaços mais equilibrados para possibilitar maior diversificação dos conteúdos ao longo dos nove anos do ensino fundamental, que permita ao estudante experimentar e se identificar com outros conteúdos para além daqueles esportes tradicionais. Será um processo fácil? Não. Porém, os relatos dos professores investigados permitiram construir um panorama "do que" e "como realizar" e "que atitudes tomar" nas mais variadas situações para proporcionar aos estudantes as mais diversas experiências no campo da Educação Física para além dos conteúdos esportivos, até porque "[...] se fosse só esporte a aula seria Esporte e não Educação Física, se chama Educação Física é porque ela é um contexto muito maior" (P15).

5.1 RECOMENDAÇÕES

Como sugestões para futuros estudos aponta-se a necessidade de analisar as estruturas curriculares da formação inicial em Educação Física com relação ao nível de diversificação dos conteúdos das manifestações da cultura corporal de movimento; averiguar se o projeto pedagógico da formação inicial tem fomentado a importância dos futuros professores possibilitarem uma diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar;

investigar se o ensino tem fomentado a criatividade dos futuros professores para elaborar planejamentos, implementar conteúdos e para adaptar materiais e espaços; verificar se a formação inicial tem fornecido subsídios para "quando", "como" e "onde" os futuros professores devem requerer seus direitos por condições de trabalho dignas para a sua intervenção docente.

Os estudos futuros necessitam analisar as contribuições das formações continuadas, especialmente aquelas realizadas pelas próprias Redes de Ensino, sobre a intervenção dos professores na elaboração dos planejamentos e implementação dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar. Outra sugestão para investigações futuras, porém na Educação Física Escolar do ensino médio, refere-se à análise das percepções de professores que costumam diversificar os conteúdos da Educação Física Escolar neste contexto, considerando que esta etapa de ensino também necessita compreender as manifestações da cultura corporal de movimento proporcionando tempo e espaço similares em todas as suas dimensões. Além disso, o ensino médio pode influenciar fortemente nas tomadas de decisões dos estudantes na adoção de práticas diárias da cultura corporal de movimento fora da escola.

Sobre as implicações práticas deste estudo, indica-se para o ensino na formação inicial a inserção das seguintes temáticas, as quais poderão contribuir para a realização de uma “nova” Educação Física Escolar: a importância dos estudantes se envolverem em projetos de extensão, pesquisa, monitorias e grupos de estudo na instituição; incremento das estratégias para diversificar os conteúdos; utilização das tecnologias de comunicação e informação para além do reducionismo metodológico; os direitos de condições dignas para a intervenção profissional docente; importância de propor tempos e espaços similares para os diferentes conteúdos da Educação Física no âmbito escolar, e resolução de problemas (resistência dos alunos e da comunidade escolar interna e externa diante dos conteúdos, falta de familiaridade com os conteúdos e outros.

Para os futuros professores de Educação Física indica-se a participação ativa nas diferentes atividades oferecidas na formação inicial, tais como os projetos de extensão, monitorias, grupos de estudos e outros. Tais atividades favorecem a busca de conhecimentos para além daqueles oferecidos em sala de aula, fomentam que o estudante torne-se protagonista de seu processo de formação e auxiliam na diversificação de conteúdos. Haja vista que os participantes deste estudo destacaram importantes contribuições providos do envolvimento com essas diversas atividades, as quais auxiliaram na diversificação de conteúdos.

Para a Rede Municipal de Ensino de São José destaca-se a necessidade do prosseguimento das formações continuadas, haja vista que muitas das implementações dos

conteúdos dos professores investigados tem sido subsidiadas por contributos providos de tais formações. Além disso, salienta-se a importância da Rede proporcionar mais momentos, nas formações continuadas, em que os próprios professores da Rede possam compartilhar suas práticas e experiências exitosas na Educação Física Escolar. Os momentos oportunizados, ainda que poucos, foram percebidos pelos participantes deste estudo como oportunidades de experiências valorosas. Para outras redes de ensino, ressalta-se a importância da realização de formações continuadas que compreendam os diferentes conteúdos da Educação Física e distintas estratégias para a sua implementação no contexto escolar.

Para os professores e futuros professores de Educação Física destaca-se a necessidade de investir na participação de cursos e formações continuadas, no diálogo com os pares da profissão, na leitura de livros, textos e artigos, bem como na participação de aulas experimentais de conteúdos dos quais não apresentem familiaridade e segurança para implementar. Além de valorizar os conhecimentos dos alunos, ousar no planejamento e implementação dos conteúdos visando um equilíbrio na abordagem destes ao longo dos nove anos do ensino fundamental, há necessidade de ressignificarem a Educação Física Escolar compreendendo as três dimensões do conteúdo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. T. O. et al. Prática pedagógica inovadora nas aulas de Educação Física escolar: percepções de estudantes e de um professor. **Biomotriz**, Cruz Alta, v.12, n. 2, p. 81-101, 2018.
- ALVES, M. S. et al. O ensino da dança no ensino fundamental II e ensino médio da rede estadual de Recife-PE. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 350-367, 2015.
- AMERICA, S. Society of Health and Physical Educators, **Grade-level outcomes for K-12 physical education**. Reston, VA: Author, 2013
- ANDRADE, L. P. C.; CARMO, C. F. Distúrbios do sono na criança e sua relação com o processo de aprendizagem. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, Itaperuna, v. 5, n. 5, p. 981-984, 2020.
- ARAÚJO, A. A.; ROCHA, L. C. A atuação dos professores de Educação Física na escola: uma investigação dos aspectos das aulas de Educação Física escolar no ensino público de Salvador. **Diálogos possíveis**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 175-187, 2007.
- ARAÚJO, S. N. **Cultura corporal de movimento na escola e cultura corporal de movimento da escola**: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar. 2016. 199F. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2016.
- ARGENTINA, República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**, 2 ed. 1995.
- AUSTRALIA. Assessment and Reporting Authority. **Australian Curriculum: Health and physical education**, 2013.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; NETO, A. S. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: Midiograf, 2001. p. 77-94.
- AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. O resgate das abordagens pedagógicas na atuação dos professores de Educação Física. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Editora da UDESC, v. 1, 2012. p. 195-216.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Intervenção pedagógica em Educação Física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 316-330, 2016.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25008, p. 01-11, 2019.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Responsabilidade da Educação Física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e. 2029, p. 1-8, 2020.

BAHIA, C. S. A. **Formação continuada em exercício de professores da Educação Física escolar**: contribuições para a prática pedagógica. 2016. 194f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

BAHIA, C. S. A. et al. Formação continuada de professores de Educação Física: ações pedagógicas da diretoria regional de educação de Ilhéus. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 29, n. 1, p. 1-12, 2018a.

BAHIA, C. S. A. et al. Carreira docente na educação básica: percepções de professores de Educação Física escolar do magistério público da Bahia. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 289-300, 2018b.

BAIA, A. C.; BONIFÁCIO, I. M.; MACHADO, R. B. Futebol americano e beisebol em aulas de Educação Física: experiências em debate. **Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2016.

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. Os exergames e a Educação Física escolar na cultura digital. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 111-126, 2012.

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

BARROS, A. M.; DARIDO, S. C. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em Educação Física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-75, 2009.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011. p. 75-96.

BARROSO, A. L. et al. Objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física Escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011. p. 24-33.

BELOTTI, S. H. A.; FARIA, M. A. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 1, n. 1, p. 01-12, 2010.

BENTO, J. O. O desporto escolar e as novas exigências de formação de docentes. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Linda-a-Velha, n. 2/3, p. 53-56, 1991.

BENTO, J. O. **Planejamento e avaliação em Educação Física**: cultura física. Lisboa: Horizonte, 2 ed., 1998.

- BETTI, I. C. R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suppl, p. 27-30, 1995.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**: a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, v. 1, 1991.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. spe, p. 105-115, 2011.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. Possibilidades de aproximação do cenário escolar na formação inicial em Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, e3031, p. 01-11, 2019.
- BOAVENTURA, E.; RICCI, C. S. Atletismo. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física escolar**: compartilhando experiências, São Paulo: Phorte, 2011. P. 247-263.
- BOCCHINI, D.; MALDONADO, D. T. Andando sobre rodas nas aulas de Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 277-286, 2014.
- BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e Educação Física escolar: análise do estado da arte em periódicos nacionais. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 28, e.2855, p. 1-16, 2017.
- BOSSLE, F. Planejamento de ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, V. et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, 2012.
- BRANDT, R.; MADUREIRA, A. S.; HOBOLD, E. Projetos de extensão fazendo a diferença na formação do profissional de Educação Física na Unioeste. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 113-117, 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: Educação Física**. v. 3, Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRESSAN, J. C. M. et al. Atletismo na escola é possível! Experiência do ensino do atletismo em aulas de Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 01, p. 13-23, 2018.

BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. **Journal of pragmatics**, v. 32, n. 10, p. 1439-1465, 2000.

BUENOS AIRES. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo de la Escuela Primaria: Educación General Básica**, 1ª ed., Buenos Aires: Secretaria de Educacion del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004.

BUENOS AIRES. Dirección General de Cultura y Educación, **Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB**, 2 ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

CALIFORNIA. The California Department of Education, **The Physical Education Model Content Standards for California Public Schools**, 2010.

CÂMARA, H. V. et al. Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais. **ID on line Revista de Psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, v. 14, n. 51, p. 366-379, 2020.

CANESTRARO, J. F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência no trabalho escolar. In: VIII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, v. 8, 2008, Curitiba. **Anais Educere**. Curitiba: PUC, 2008. p. 12328-12336.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CARLAN, P.; DÜRKS, D. B. O Conteúdo “Atividades Aquáticas” na Educação Física Escolar: Limites e Perspectivas. **Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 2-14, 2018.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação inicial de professores de Educação Física: problemas e perspectivas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Linda-a-Velha, n. 1, p. 21-34, 1991.

CARREIRO DA COSTA, F. et al. Caracterização da Educacao Fisica como projecto educative. **Revista Horizonte**, s.l, v. 5, n. 25, p. 13-17, 1988.

CARRIDE, C. A. et al. O ensino da ginástica de Itatiba/SP: de volta às escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 83-99, 2017.

CARVALHO, F. et al. Festival muzrugby de rugby tag nas escolas públicas-um relato de experiência. **Boletim Técnico**, Pouso Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-1, 2019.

CARVALHO, R. O. et al. Alunos “em cena”: pesquisa pedagógica com mídias tecnológicas na Educação Física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 01-10, 2019.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 506-520.

CHO; J.; TRENT, A. Validity in qualitative research revisited. **Qualitative Research**, London, v. 6, n. 3, p. 319–340, 2006.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COOMBS, P. H.; AHMED, M. **Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

COPETTI, J. et al. Conhecimento dos professores de Educação Física para abordagem do tema saúde em suas aulas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 4, p. 26-33, 2012.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, 2006.

COSTA, F. F. et al. Efetividade de uma intervenção de base escolar sobre as práticas alimentares em estudantes do ensino médio. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano** (Online), Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 36-45, 2014.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de Educação Física: Conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V.; VIEIRA, L. F. Ensino dos esportes coletivos de invasão no ambiente escolar: da teoria à prática na perspectiva de um modelo híbrido. **Journal of physical education**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 01-14, 2016.

COUTINHO, C. P. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 5-15, 2008.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches**. 3 ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2013.

CUNHA, F. J. P.; NASCIMENTO, J. V. Contribuições para a prática pedagógica de professores de Educação Física no ensino fundamental: um estudo de casos na rede pública estadual em Florianópolis – SC. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente. (Temas em movimento)**. v. 1. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 217-238.

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

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p. 40-42, 1996.

DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, n. 9, p. 111-115, 1998.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-79.

DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

DARIDO, S. C. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DA ROSA, M. V. et al. “Porque eu gosto e principalmente funk, mas a professora não permite”: uma análise da percepção de alunos/as em relação a dança na Educação Física escolar. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 33, p. 26-46, 2020.

DA ROSA, R. S. et al. Atletismo vai à escola... olhares discentes sobre a experiência de ensino. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 15-25, 2017.

DEAKIN, H.; WAKEFIELD, K. Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. **Qualitative research**, v. 14, n. 5, p. 603-616, 2014.

DE ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 205-221, 2017.

DE ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Sobre a monocultura esportiva no ensino da Educação Física na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. 824-835, 2018.

DE DEUS INÁCIO, H. L.; SOUSA, C. C.; MACHADO, L. F. A presença das práticas corporais de aventura em escolas públicas da região metropolitana de Goiânia: um estudo exploratório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-16, 2020.

DELGADO, M.; CORRÊA, E. Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em

Educação Física no Brasil. In: II Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer, 2., 2016, Pará. **Anais...** Belém do Pará: ANPEL. 2016. p. 878-88.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da Educação Física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, v. 1, 2006. p. 99-108.

DE MATOS, J. A. B. et al. A presença/ausência do conteúdo lutas na Educação Física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 117-135, 2015.

DE OLIVEIRA FORTES, M. et al. A Educação Física escolar na cidade de Pelotas, RS: contexto das aulas e conteúdos. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012.

DE OLIVEIRA FREIRE, J.; BARRETO, A. C.; WIGGERS, I. D. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da Educação Física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e. 26019, p. 2-14, 2020.

DE OLIVEIRA, V. J. M.; MARTINS, I. R.; BRACHT, V.. Projetos e práticas em educação para a saúde na Educação Física escolar: possibilidades!. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

DE SOUSA, C. A.; DA SILVA, P. A.; MALDONADO, D. T.. Muito além da prática pela prática: Educação Física como componente curricular da educação básica. **Cadernos de Formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 8, n. 1, 2017.

DE SOUZA, A. A. A.; BRASILEIRO, L. T. Saberes docentes de professoras de Educação Física sobre o conteúdo dança. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 01-18, 2019.

DESSBESELL, G. Não sou desse tipo! Professores de educação Física e o temor de serem confundido com um “rola a bola”. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande, v. 16, n. 1, p. 100-112, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. Y. Paradigms and Perspectives in Contention. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, S. Y. (Eds.). **Sage handbook of qualitative Research**. 5 ed., London: Sage. 2017.

DORNELES, C. I. R.; NASCIMENTO, J. V.; SHIGUNOV, V. Relação teoria e prática da Educação Física no ensino fundamental. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. (Temas em movimento). v. 1. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 171-194.

DOS REIS, L. M.; MIRANDA, A. L. F. C. O conteúdo lutas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino fundamental do município de São Miguel do Guamá-PA. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 120-136, 2020.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FACHINETO, S.; CASALI, M. Jogos de nutrição e atividade física: uma proposta didático-metodológico para alunos do 4º ano do ensino fundamental. In: SALVATI, D. O.; BRANCHER, E. A. (Orgs.). **Boas práticas na Educação Física catarinense**. 4 ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2018. p. 103-113.

FARIA, B. A et al. Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Riojá, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

FARIAS, G. O. **Percorso profissional dos professores de Educação Física**: rumo à prática pedagógica. 2000. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor. 2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

FARIAS, G. O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: UDESC, 2012. p. 151-170.

FARIAS, U. S. et al. Luta pelas lutas como prática pedagógica crítica na Educação Física Escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 257-273, 2020.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. Competências do profissional de Educação Física para a docência, treinamento esportivo e orientação de atividades físicas. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. (Temas em movimento). v. 1. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 87-104.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 119-134, 2011.

FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. **Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)**. Dicionário Crítico de Educação Física. 3 ed. rev. e ampl.–Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

FERREIRA, H. S.; OLIVEIRA, B. N.; SAMPAIO, J. J. C. Análise da percepção dos professores de Educação Física acerca da interface entre a saúde e a Educação Física escolar: conceitos e metodologias. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 673-685, 2013.

FINCK, S. C. M. A Educação Física e o esporte em escolas públicas de ensino fundamental (terceira e quarto ciclos): análise do cotidiano do professor e perspectivas de mudança no ensino. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127- 146, 2007.

FRANCE, République Française. Ministère de L' Éducation Nationale, de L' Enseignement Supérieur et de la Recherche, **Programmes pour les Cycles 2, 3, 4**, 1990.

FRANÇA, S.; MORALES, P. J. C. A dança na prática pedagógica dos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino de Joinville. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, p. 01-22, 2021.

FRANCO, L. C. P. Atividades Físicas de Aventura. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 267-285.

FRASSON, J. et al. A mobilização de saberes docentes de professores de Educação Física no início da carreira. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiipiante e Inserção Profissional à Docência. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, CD-ROM, **Anais...** Curitiba, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Ensino Básico. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. 2012. 232f. Tese (doutorado em Ciências do Movimento Humano) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2012.

GANDIN, D. **Indicadores sinais da realidade no processo de planejamento**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GARIGLIO, J. Â. **Fazer e saberes pedagógicos de professores de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, p. 30-35, 2013.

GASPARI, T. C. et al. A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física progressista**. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GIBBS, B.; QUENNERSTEDT, M.; LARSSON, H. Teaching dance in physical education using exergames. **European Physical Education Review**, v. 23, n. 2, p. 237-256, 2017.

GINCIENE, G.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Possibilidades pedagógicas para o ensino do tênis na escola. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 505-521, 2017.

GODOI, M.; GRANDO, B. S.; XAVIER, G. S. Cultura e danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 621-633, 2018.

GOMES, I. S.; DE OLIVEIRA CAMINHA, I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 36-48, 2015.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não: pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar I. **Cadernos de Formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 10-21, 2009.

GONZÁLES, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GUBA, E. G. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquires. **ERIC/ECTJ Annual Review Paper**, v. 29, n. 2, p. 75-91, 1981.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Califônia: Sage, 1994. p.105-117.

GUEDES, D. P. Educação para saúde mediante programas de Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, 1999.

HESS, C. M.; MOREIRA, E. C.; TOLEDO, E. Dematerializing physical education in public schools: an indication of permanence. **Motriz**, Rio Claro, v. 24, n. 2, p. 01-06, 2018.

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

HOEFELMANN, L. P. et al. Comportamentos associados ao sono em estudantes do ensino médio: análises transversal e prospectiva. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano** (Online), Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 68-78, 2014.

IDAHO. Department of education state of Idaho, **Idaho Content Standards Physical Education**, (s.d.).

ILHA, F. R. S. et al. Interfaces entre pesquisa e extensão: uma proposta de ressignificação da formação em Educação Física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 273-280, 2019.

IMPOLCETO, F. M.; DARIDO, S. C. Uma introdução ao livro. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 15-21.

INÁCIO, H. L. D. et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v.

28, n. 48, p. 168-187, 2016.

JESUS, G. B.; GASPARI, T. C. Atividades rítmicas e expressivas. In: DARIDO, S. C. (Org.) **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 151-182.

KAEFER, R. C. L.; BOSSLE, F.; FONSECA, D. G. “Quando cada caso não é um caso” e quando cada caso é um caso: um estudo de casos etnográficos com professores de Educação Física iniciantes da Rede de Ensino de Novo Hamburgo/RS. In: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. (Orgs.). **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina. 2016. p.149-180.

KLEINUBING, N. D.; DAL-CIN, J. Formação inicial em Educação Física e a construção de saberes em dança: relações com a extensão universitária. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-16, 2020.

KRUG, M. R. et al. As dificuldades na prática pedagógica de professores de Educação Física na educação básica na percepção da gestão escolar. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro v. 7, n. 14, p. 121-136, 2018.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí; 1994.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LA BELLE, T. J. Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. **International review of education**, v. 28, n. 2, p. 159-175, 1982.

LAFOURCADE, P. D. **Planejamento e avaliação do ensino: teoria e prática da avaliação do aprendizado**. São Paulo: Ibrasa, 1980.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p. 198-226, 2011.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEMOS, C. A. F.; NASCIMENTO, J. V. Parâmetros socioambientais da qualidade de vida de professores de Educação. In: FOLLE, A.; FARIAS, G. O. (Orgs.) **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente. (Temas em movimento)**. v. 1. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. p. 263-278.

LIMA, M. R.; MENDES, D. S.; LIMA, E. M. Exergames na Educação Física Escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, n.1, p. 1-21, 2020.

LINCOLN, Y. S.; LYNHAM, S. A.; GUBA, E. G. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.

(Eds.). **Sage handbook of qualitative Research**. 5 ed., London: Sage. 2017. p. 213-263.

LOPES, G. J. O. et al. Onde atuam, por que não atuam e o quão satisfeitos com o trabalho estão os licenciados em Educação Física? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, p. 01-20, 2020.

LOPES, J. C. et al. Lutas na Educação Física escolar: metodologia através dos parâmetros curriculares nacionais - PCNs. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 401-412, 2019.

LOPES, M. R. S. et al. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. 01-09, 2016.

LOPES, O. P. Capoeira. In: DARIDO, S. C. (Org.) **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 97-150.

LOPES, R. G. B.; KERR, T. O. O ensino das lutas na Educação Física escolar: uma experiência no ensino fundamental. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 262-279, 2015.

LUCKESI, C. C. Planejamento, execução e avaliação no ensino-a busca de um desejo. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 137-152, 1993.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MACHADO, J. B.; DE SOUZA BRANDÃO, G. Formação inicial docente: análise de projetos pedagógicos de curso e suas relações com as tecnologias digitais. **Renote**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 01-10, 2020.

MACHADO, R. B. et al. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p. 01-15, 2020.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. Educação Física escolar e as três dimensões do conteúdo: tematizando as danças na escola pública. **Conexões**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 181-200, 2014.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. Ensino da ginástica na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 164-176, 2015.

MALDONADO, D. T. et al. Índícios de mudanças na prática pedagógica dos Professores de Educação Física escolar: análise dos Estudos publicados em anais de eventos nacionais. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 01, p. 77-92, 2018.

MALDONADO, D. T.; JABOIS, D. P.; NEIRA, M. G. Organização didático-pedagógica

das aulas de Educação Física na educação básica: entre o “não mais” e o “ainda não”? **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 17, e019016, p. 1-17, 2019.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Prática Pedagógica e Cotidiano Escolar: os desafios enfrentados por professores de Educação Física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 32, p. 42-60, 2016.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Análise de fatores que dificultam a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas da rede municipal de São Paulo. **Corpoconsciência**, Cuiabá, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 15-30, 2019.

MANFROI, M. N.; FERREIRA, J. R. P.; MARINHO, A. Por outra Educação Física escolar: natureza, cultura e experiências na Costa da Lagoa (SC). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 675-686, 2015.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MARCELINO, A. Jogos paralímpicos na Educação Física escolar: um novo olhar sobre as diferenças. IN: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. (Orgs.). **Boas práticas na Educação Física catarinense**. 5 ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2019. p. 205-212.

MARCELLINO, N. C.; BARBOSA, F. S.; MARIANO, S. H. As cidades e o acesso aos espaços e equipamentos de lazer. **Impulso**, Piracicaba, v. 17, n. 44, p. 55-66, 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, M.; RIBEIRO, N.; COLARES, J. O ensino do basquetebol e o espaço físico em questão: um relato de experiência a partir de uma escola pública do norte. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-16, 2019.

MARIANO, E. R. et al. They can get hurted: Struggles to combat gender prejudice in School Physical Education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e4410312946, 2021.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, 2013.

MATTEA, C. B. et al. Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista**

Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 361-370, 2018.

MATTHIESEN, S. Q. et al. Atletismo na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 96-104, 2008.

MELLO, J. B.; DOS SANTOS PINHEIRO, E. O Rugby na Educação Física Escolar: Relato de uma prática. **Cadernos de Formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 20-32, 2014.

MERIDA, F. V.; MERIDA, M. Abordagem esportivista. In: SILVA, A. P. S. **Portas abertas para a Educação Física: falando sobre abordagens pedagógicas**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 37 – 49.

MILAN, F. J. **Aprendizagem ao longo da vida de professores universitários de Educação Física**. 2019. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

MITRA, A.; LANFORKD, S. **Research methods in park, recreation and leisure services**. Champaign: Sagamore Publishing, 1999.

MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). **Programas do Ensino Primário Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física 1º Ciclo (1ª e 2ª Classes)**, 2015.

MOSER A.; KORSTJENS I. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis, **European Journal of General Practice**, v. 24, n. 1, p. 9-18, 2018.

MUKAKA, M. M. A guide to appropriate use of correlation coefficient in medical research. **Malawi Medical Journal**, v. 24, n. 3, p. 69-71, 2012.

NAHAS, M. V. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. Ed. da UFSC, 1989.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 7. ed. Londrina: Midiograf, 2017.

NARDON, T. A.; GONZÁLEZ, F. J. Jogos e brincadeiras: o ensino mediado pelas tecnologias da informação e comunicação. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-15, 2019.

NASCIMENTO, J. V. **A formação universitária em Educação Física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 1998. 380f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, 1998.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto Alegre: Prodil, 1995.

NEGRINE, A. **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: psicomotricidade-alternativa pedagógica**. Porto Alegre: PRODIL, 1998.

- NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.9, n.1, p. 228-241, 2015.
- NOZAKI, J. M.; HUNGER D. A.; FERREIRA, L. A. Reflexões sobre um projeto de extensão universitária na formação/atuação do docente de Educação Física. In: XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2011. p. 1-7.
- O'CONNOR, H.; MADGE, C. Online interviewing. **The SAGE handbook of online research methods**, p. 416-434, 2017.
- OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.
- OLIVEIRA, P. H.A. et al. Brazilian pediatric research groups, lines of research, and main areas of activity. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 91, n. 3, p. 299-305, 2015.
- OLIVEIRA, V. M. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.
- OLLAIK; L. G.; ZILLER, H. M. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.
- PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, D. (org). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed; 2002. p. 43-57.
- PANGRAZI, R. P.; BEIGHLE, A. **Dynamic physical education for elementary school children**. 19 ed. Human Kinetics Publishers, 2019.
- PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. A prática de ensino de arte e Educação Física no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020.
- PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 69-120.
- PEREIRA, A. F. et al. Satisfação de estudantes universitários de Educação Física com experiências acadêmicas. **Motrivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 84-100, 2018.
- PEREIRA, Á. S. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2018. 291f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso Mestrado Profissional, Universidade Federal de Lavras, 2018.
- PEREIRA, M. P. V. C. et al. Jogo como estratégia de ensino: tematizando a prática de lutas na escola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 207-221, 2020.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Programa Educação Física. **Plano Organizacional do**

Ensino Aprendizagem, Ensino Básico, 2º Ciclo, v. 2, 1998.

PORTUGAL. Direção Geral da Educação. Ministério da Educação. **Aprendizagens essenciais**: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico I Educação Física, 2018.

REZER, R.; MADELA, A.; DAL-CIN, J. Apontamentos sobre o ingresso na carreira docente: possibilidades para o campo da Educação Física. In: CONCEIÇÃO, V. J. S.; FRASSON, J. S. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de Educação Física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina. 2016. P. 65-84.

RICHARDS, L. **Using NVivo in qualitative research**. Sage, 1999.

RODRIGUES, A. C. B.; LADEIRA, M. F. T. Exercícios Físicos. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física Escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 227-246.

RODRIGUES, H. A; DARIDO, S. C. As três dimensões do conteúdo na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178. 2005.

RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. O jiu jitsu brasileiro nas três dimensões dos conteúdos nas aulas de Educação Física escolar. **IV colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: as lutas no contexto da motricidade**, v. 4, 2009.

RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. O ensino das lutas nas aulas de Educação Física: Análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

RUFINO, L. G. B.; DE SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. 5 ed. Madrid: Morata, 1995.

SALLES, W. N. et al. Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo com egressos da UFSC. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 61-70, 2013.

SALLES, W. N. et al. **Desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz**: estratégias, percepções e implicações à formação inicial universitária em Educação Física. 2019. 424f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

SALMONS, J. Designing and Conducting Research with Online Interviews. In: SALMONS, J. (Ed). **Cases in online interview research**. 2012. p. 1-31.

SANCHO, Rosa. Indicadores bibliométricos utilizados en la evaluación de la ciencia y la tecnología. **Revista Española de Documentación Científica**, Catalunya, v. 13, n. 3-4, p. 842-865, set. 1990.

SANCHOTENE, M. U.; MOLINA NETO, V. Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 447-458, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, A. A. **Crítica a organização do conhecimento do esporte na formação em Educação Física**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal da Educação e Cultura Setor Pedagógico. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de São José-SC**. Uma primeira síntese. São José, 2000.

SÃO JOSÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Base da Educação Josefense / Prefeitura Municipal de São José**, 2020.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. et al. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 119-178.

SAYÃO, M. N.; MUNIZ, N. L. O planejamento na Educação Física Escolar: um possível caminho para a formação do novo homem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 187-204, 2004.

SCAPIN, G. J. et al. A construção de material pedagógico para o ensino do jogo e o processo educativo na Educação Física crítico-superadora. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-20, 2020.

SCHMITT, B. D.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. Estudos socioculturais: um olhar para os grupos de pesquisa do Brasil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 76-88, 2020.

SEDORKO, C. M.; FINCK, S. C. M. Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, e2745, p. 1-10, 2016.

SENA, D. C. S.; LEMOS, M. H. S. Parkour: propostas de aulas na Educação Física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 2, p. 1-11, 2020.

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; SANTOS, V. S. F. Aventura e Educação na Base Nacional Comum. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 107-125, 2016.

SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p. 103-152.

SILVA, A. J. F. et al. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da Educação Física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v.24, n.2, p. 57-70, 2020.

SILVA, C. R.; SILVA FREITAS, G. O que dizem os estudantes do 9º ano do ensino fundamental sobre as mensagens midiáticas vinculadas a cultura fitness em revistas de beleza e saúde?. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26083, p. 01-14, 2020.

SILVA, J. Esportes de raquetes: a boa prática na Educação Física escolar. In: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. (Orgs.). **Boas práticas na Educação Física catarinense**. 5 ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2019. p. 153-166.

SILVA, J. B. C.; SCHNEIDER, E. J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 11, p. 83-87, 2007.

SILVA, J.; BACKES, A. F. A prática do basquetebol na educação Física escolar: para além dos muros da escola. In: BRANCHER, E. A.; SALVATI, D. O. (Orgs.). **Boas práticas na Educação Física catarinense**. 6 ed. Florianópolis: CREF3/SC, 2020. p. 10-24.

SILVA, J. et al. Ensino das lutas na Educação Física escolar: um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n. 2, p. 823-842, 2020.

SILVA, J. V. P. Prática pedagógica em Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 148-164, 2013.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Motriz Revista da Educação Física (Impr.)**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 592-599, 2009.

SILVA; J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Os conteúdos das aulas de Educação Física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 106-118, 2012.

SILVA, J. V. P; SILVA, L. L. G. Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 22-31, 2015.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SILVEIRA, J.; DE LORENZI PIRES, G. Contribuições de um núcleo específico de Educação Física em um curso de educação na cultura digital para a prática pedagógica na visão de professores-cursistas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, p. 01-21, 2021.

SIMÕES, M.; GOMES, P.; AVELAR-ROSA, B. Martial arts and combat sports in physical education and sport sciences degrees: a comparative study of Brazil, France, Portugal, and Spain. **INYO-The journal of alternative perspectives on the martial arts and sciences**, v. 12, n. 1, p. 13-28, 2012.

SIMÕES, R.; CHAVES, A. D. Extensão universitária: um espaço na formação profissional. In: BENTO, J. O. et al. (Orgs.). **Cuidar da casa comum: da natureza, da vida, da humanidade**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, v. 1, 2018. p. 85-96.

SIQUEIRA, A. C.; DE OLIVEIRA FREIRE, C. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista FAROL**, Rolim de Moura, v. 8, n. 8, p. 22-39, 2019.

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

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 555-568, 2018.

SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 29-48, 2018.

SOUSA, G. C. D.; JUNIOR, T. A. A. A importância da monitoria acadêmica no processo ensino-aprendizagem em fisiologia humana. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, Quixadá, v.3, n.1, p. 1-4, 2016.

SOUZA, A. L.; TAVARES, O. A percepção discente em relação às aprendizagens dos conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-16, 2019.

SOUZA, J. S. DE; BONILLA, M. H. S. A cultura digital na formação de professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v.7, n. 14, p. 23-34, 2014.

SPARKES, A. C.; SMITH, B. **Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product**. London: Routledge, 2014.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física escolar em Ilhéus/BA. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 973-986, 2018.

TAHARA, A. K.; DE CARVALHO SOARES, D.; DARIDO, S. C. Estado da arte: Práticas corporais de aventura e Educação Física escolar. **Arquivos de Ciências do Esporte**, Uberaba, v. 6, n. 3, p. 98-101, 2019.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988.

TAVARES, N. S.; WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. A Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n.1, p. 275-290, 2018.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6 ed., Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOKUYOCHI, J. H. et al. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418-428, 2008.

TOMIO, B. W. et al. Os esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 104-129, 2016.

TORRES, A. L.; FERREIRA, H. S. Formação para o uso das tecnologias: um olhar sobre os professores de Educação Física. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, **Anais...**, São Carlos, 2016. p. 1-13.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.

UNESCO. North Western Counties Physical Education Association et al. **World-wide survey of school physical education**, 2014.

VAN TULDER, M. et al. Updated method guidelines for systematic reviews in the cochrane collaboration back review group. **Spine**, v. 28, n. 12, p. 1290-1299, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico**. Elementos metodológicos para a realização. 10 ed. São Paulo: Libertad, v.1, 2002.

VIANA, L. S. M. O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-16, 2020.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. Trends in lifelong learning in the US workplace. In: JARVIS, P. (Ed.). **The Routledge International Handbook of Lifelong Learning**. London and New York: Routledge, 2009. p.129-138.

WEIMER, Maryellen. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. John Wiley & Sons, 2002.

WIGGERS, I. D. et al. Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre Educação Física Escolar: Análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831-845, 2015.

XAVIER, F.; ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. A relação do funk com a cultura escolar: entre dilemas e tensões. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 540-551, 2018.

YIN, R. K. **Qualitative research from start to finish**. New York: The Guilford Press, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANOTTO, L.; ALVES, F. D.; JANUÁRIO, C. Motivos para a escolha da profissão, necessidades de formação e aspirações profissionais de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-19, 2020.

ZANOTTO, L.; BARBOSA, L. F. O hip hop na Educação Física: um contexto de planejamento interdisciplinar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 37-48, 2019.

Apêndices

Apêndice A
Questionário On-line

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO ON-LINE



DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado(a) Professor(a):

Este questionário faz parte da investigação com professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São José/SC que tem como objetivo analisar a percepção de autoeficácia docente e sobre o planejamento e a implementação de conteúdos no ensino fundamental.

Por favor, responda todas as questões de forma consciente e responsável. Isso é muito importante! Lembramos que não existem respostas certas ou erradas, porque não se trata de um teste.

As respostas serão mantidas em sigilo e as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo que cada participante será identificado por número e somente os pesquisadores terão acesso a esta informação. Ressaltamos que o seu e-mail será solicitado somente para auxiliar na identificação dos participantes da segunda etapa do estudo.

Para seu conhecimento, o projeto de pesquisa foi aprovado Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (pareceres 3.763.069 e 3.911.361).

Agradecemos a sua colaboração

*Obrigatório



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante da pesquisa,

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da investigação **Autoeficácia Docente e Planejamento e Implementação de Conteúdos na Educação Física Escolar: percepção de professores do ensino fundamental**, relacionada às dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) do Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O primeiro objetivo deste estudo é analisar os níveis de percepção de autoeficácia docente de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de São José. O segundo objetivo do estudo é analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre o planejamento e a implementação de conteúdos no ensino fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de São José.

Entre os benefícios da participação no estudo, destacamos a contribuição com a produção do conhecimento e propagação sobre planejamento e implementação de conteúdos na Educação Física Escolar e a compreensão das facilidades, barreiras e fontes de conhecimento dos professores em relação aos diversos conteúdos. Logo, estes benefícios poderão contribuir para futuras intervenções auxiliando e facilitando a continuidade destas implementações. Além disso, espera-se com esta pesquisa, contribuir para o melhor entendimento sobre as percepções de autoeficácia docente e como esta ocorre nas diferentes etapas da carreira.

Ressaltamos que a investigação possui dois momentos: a aplicação deste questionário e a realização posterior de entrevistas. A pesquisa possui riscos mínimos, como a possibilidade de haver certo desconforto ou incômodo, podendo resultar em cansaço, constrangimento ou mesmo alterações de comportamento.

Os pesquisadores envolvidos nesse estudo declaram que a Resolução 466/12 será cumprida integralmente, garantindo que todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de artigo científico. Sua privacidade e o sigilo das informações serão preservados em todas as fases da pesquisa por meio de adequada codificação dos instrumentos de coleta e análise de dados.

Os pesquisadores envolvidos nestas pesquisas são: Vinícius Plentz de Oliveira (mestrando) Jaqueline da Silva (mestranda), Juarez Vieira do Nascimento (orientador) e Gelcemar de Oliveira Farias (coorientadora). Por meio deste termo solicitamos autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos científicos. Sua participação não acarretará despesas a você, e também se caracteriza como voluntária, portanto não haverá pagamento de nenhum valor financeiro em troca de sua participação. No entanto, diante de algum prejuízo ou eventual dano comprovado decorrente de sua participação você poderá ser ressarcido ou indenizado pelos pesquisadores. Após o final da pesquisa os pesquisadores assumem o compromisso de agendar uma nova conversa com a rede e os participantes e apresentar um resumo dos principais resultados do estudo, a fim de que esses possam contribuir com sua atuação profissional.

*

Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e aceito responder o questionário.

Próxima

Página 1 de 8

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

1- Data de Nascimento *

Data


dd/mm/aaa:

2- Gênero *

- Homem
- Mulher
- Não me identifico com os gêneros acima

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 2 de 8

CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO



4- Especifique o ano de conclusão de sua formação inicial em Licenciatura em Educação Física: *

Sua resposta _____

4 a. Especifique a instituição de sua formação inicial em Licenciatura em Educação Física: *

Sua resposta _____

4 b. Assinale como ocorreu sua formação inicial em Licenciatura em Educação Física: *

- Presencial
- Semi-presencial
- À distância

5- Caso você também tenha realizado a formação inicial em bacharelado em Educação Física, especifique o ano de conclusão:

Sua resposta _____

5 a. Caso você também tenha realizado a formação inicial em bacharelado em Educação Física, especifique a instituição:

Sua resposta _____

5 b. Caso você também tenha realizado a formação inicial em bacharelado em Educação Física, assinale a forma do curso:

- Presencial
- Semi-presencial
- À distância

6- Caso você tenha outra formação inicial além da Educação Física, especifique o curso:

Sua resposta _____

6 a. Caso você tenha outra formação inicial além da Educação Física, especifique o ano de conclusão:

Sua resposta _____

7- Caso você tenha concluído curso de Pós-Graduação Lato Sensu, especifique o curso e o ano de conclusão:

Sua resposta _____

7 a. Caso você tenha concluído curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado), especifique o curso e o ano de conclusão:

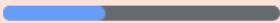
Sua resposta _____

7 b. Caso você tenha concluído curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (doutorado), especifique o curso e o ano de conclusão:

Sua resposta _____

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 3 de 8

CARACTERÍSTICAS PROFISSIONAIS



10- Anos de docência: *

Especifique o total de anos de atuação como docente independente da área de conhecimento e do contexto de atuação.

Sua resposta

11- Após a sua conclusão de formação inicial em Educação Física, quantos anos e/ou meses de atuação você possui como professor de Educação Física na **escola?** *

Sua resposta

12- Há quanto tempo (anos e/ou meses) você atua, especificamente, como professor de Educação Física no **ensino fundamental?** *

Sua resposta

13- Assinale qual é o seu vínculo empregatício na Prefeitura Municipal de São José? *

- Efetivo
- Admitido em Caráter Temporário

14- Há quanto tempo (anos/meses) você atua como professor de Educação Física Escolar na Rede Municipal de Ensino de São José? *

Sua resposta

15- Qual é a sua carga horária semanal de trabalho como professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de São José? *

Sua resposta

16- Indique o tempo (anos/meses) de atuação profissional que você possui na(s) escola(s) **atual(is)** da Rede Municipal de Ensino de São José: *

Caso atue em uma ou mais escolas da rede, especifique a escola e o tempo de atuação.

Sua resposta

17- Na Rede Municipal de Ensino de São José, assinale em quais anos do ensino fundamental você atua como professor de Educação Física: *

- Nenhum
- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

18- Você atua como professor de Educação Física na educação infantil? *

Sim

Não

19- Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, assinale o(s) grupo(s) da educação infantil em que você atua:

G 1

G 2

G 3

G 4

G 5

G 6

20- Você exerce atividade profissional em outra rede de ensino além da atuação na Rede Municipal de Ensino de São José? *

Sim

Não

20 a. Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, especifique a rede de ensino:

Sua resposta _____

20 b. Em caso de resposta afirmativa na questão 20, especifique a carga horária:

Sua resposta _____

21- Você exerce outra profissão além da docência na Educação Física Escolar? *

Sim

Não

22- Em caso afirmativo, especifique a **área de atuação** (instituições escolares, academia, clubes, outras profissões...) e **carga horária**?

Sua resposta

Voltar

Próxima

Página 4 de 8

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL



47- Você realiza um planejamento anual para a implementação dos conteúdos da Educação Física nos anos escolares em que você atua? *

- Sim
- Não

48- Você utiliza algum documento ou material didático para orientar o seu planejamento na Educação Física Escolar? *

- Sim
- Não

48 a. Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, indique qual ou quais?

Sua resposta

Esgrima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sumô	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Taekwondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiu-Jítsu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Karate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capoeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muay Thai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MMA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kickboxing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luta Marajoara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huka-Huka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chinese Boxing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49 b. Assinale os conteúdos relacionados às **danças** nos anos que você atua no ensino fundamental, os quais você implementou em 2019, está implementando ou implementará (de forma online ou presencial) ainda no ano de 2020 na Rede Municipal de Ensino de São José:

Aqueles conteúdos que não implementou ou que não implementará, favor deixar em branco. Não esqueça de rolar a página para visualizar todos os anos do ensino fundamental.

Beach Tennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raquetebol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Peteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49 f. Assinale os conteúdos relacionados às **ginásticas** nos anos que você atua no ensino fundamental, os quais você implementou em 2019, está implementando ou implementará (de forma online ou presencial) ainda no ano de 2020 na Rede Municipal de Ensino de São José:

Aqueles conteúdos que não implementou ou que não implementará, favor deixar em branco. Não esqueça de rolar a página para visualizar todos os anos do ensino fundamental.



1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º

Artística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rítmica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condicionamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conscientização Corporal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



49 g. Assinale os conteúdos relacionados aos **jogos e brincadeiras** nos anos que você atua no ensino fundamental, os quais você implementou em 2019, está implementando ou implementará (de forma online ou presencial) ainda no ano de 2020 na Rede Municipal de Ensino de São José:

Aqueles conteúdos que não implementou ou que não implementará, favor deixar em branco. Não esqueça de rolar a página para visualizar todos os anos do ensino fundamental.



1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

Jogos Populares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos Tradicionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de Mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos de Combate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincadeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos Pré-Esportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos Tecnológicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



49 h. Assinale os conteúdos relacionados às **atividades aquáticas** nos anos que você atua no ensino fundamental, os quais você implementou em 2019, está implementando ou implementará (de forma online ou presencial) ainda no ano de 2020 na Rede Municipal de Ensino de São José:

Aqueles conteúdos que não implementou ou que não implementará, favor deixar em branco. Não esqueça de rolar a página para visualizar todos os anos do ensino fundamental.



1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano

Inspiração/Expiração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Flutuação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogos/ Brincadeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptação ao Meio Líquido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hidrogenástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



50- Os conteúdos que não foram listados nas questões anteriores e que você implementou ou pretende implementar ainda no ano de 2020, por favor descreva-os abaixo, bem como as turmas (anos) para as quais ministra ou ministrará esses conteúdos:

Sua resposta

51- Especifique os conteúdos assinalados nas respostas das questões 49 a 50 que você obteve conhecimento por meio de **disciplinas** na sua formação inicial:

Sua resposta

51 a. Especifique os conteúdos assinalados nas respostas das questões 49 a 50 que você obteve conhecimento por meio de **formação complementar** (capacitações, oficinas, workshops):

Sua resposta

51 b. Especifique os conteúdos assinalados nas respostas das questões 49 a 50 que você obteve conhecimento por meio de **troca de experiência e diálogo com seus colegas**:

Sua resposta

51 c. Especifique os conteúdos assinalados nas respostas das questões 49 a 50 que você obteve conhecimento por meio de **grupos de pesquisa**:

Sua resposta

51 d. Especifique os conteúdos assinalados nas respostas das questões 49 a 50 que você obteve conhecimento por meio de **busca individual** na internet, vídeos, livros ou artigos sobre determinado conteúdo:

Sua resposta

52- Você acredita que vem conseguindo implementar os conteúdos conforme o planejado, ao longo dos seus anos de atuação no ensino fundamental? *

Sim

Não

53- Assinale como você tem organizado, ao longo do ano letivo, os conteúdos que seleciona para as aulas de Educação Física Escolar? *

- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Bimestral
- Trimestral
- Semestral
- Outro

54- Assinale a(s) dimensão(ões) dos conteúdos que você costuma implementar durante as suas aulas: *

- Dimensão conceitual (história, origem, significado da prática corporal na sociedade)
- Dimensão procedimental (gestos, técnicas, habilidades motoras, táticas)
- Dimensão atitudinal (valores, respeito, solidariedade, cooperação e reflexão)

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM



55- Você participou de alguma ação de capacitação (oficina, curso, seminário, grupo de estudo...) **DURANTE** sua formação inicial relacionada a algum ou alguns dos conteúdos que seleciona para as suas aulas de Educação Física? *

- Sim
- Não

56- Você participou de alguma ação de capacitação (oficina, curso, seminário) **APÓS** sua formação inicial relacionada a algum ou alguns dos conteúdos que seleciona para as suas aulas de Educação Física? *

- Sim
- Não

57- Você obteve conhecimento sobre algum ou alguns dos conteúdos que seleciona para implementação nas suas aulas de Educação Física por meio do **diálogo com pares**? *


- Sim
- Não

58- Você obteve conhecimento sobre algum ou alguns dos conteúdos que seleciona para implementação nas suas aulas de Educação Física através do **autodirecionamento** (busca individual na internet, vídeos, livros ou artigos sobre determinado conteúdo)? *

- Sim
- Não

[Voltar](#)

[Próxima](#)

 Página 7 de 8

PERCEPÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS



59- Você participou das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação na Rede Municipal de Ensino de São José? *

Sim

Não

60- Quais as **FACILIDADES** encontradas para a implementação dos conteúdos que você seleciona nas aulas de Educação Física? *

Sua resposta

61- Quais as **BARREIRAS** enfrentadas para a implementação dos conteúdos que você seleciona nas aulas de Educação Física? *

Sua resposta

62- Na sua prática pedagógica, você acredita que existe sobreposição de conteúdos entre os diferentes anos do ensino fundamental? *

(ou seja, o mesmo conteúdo sendo trabalhado ao longo do tempo em vários anos do ensino fundamental)

Sim

Não

63- Além do que você já respondeu nas questões anteriores, você teria alguma indicação de conteúdos, procedimentos, atividades ou obras/autores para leitura que você considera relevantes para melhor compreensão dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física? Se sim, por favor especifique:


Sua resposta

Por gentileza, deixe aqui seu e-mail para receber informações, resultados e/ou a síntese ao final do estudo: *

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

 Página 8 de 8

Apêndice B
Matriz Analítica do Questionário

APÊNDICE B - MATRIZ ANALÍTICA DO QUESTIONÁRIO

VARIÁVEL	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
Caracterização dos Participantes	Características Pessoais	Idade	1
		Gênero	2
	Características de Formação	Formação Inicial	4, 4a, 5, 5a
		Modalidade do Curso	4b, 5b
		Outra Formação Inicial	6, 6a
		Pós-Graduação	7, 7a, 7b
	Características Profissionais	Tempo de Docência	10
		Tempo de Atuação na Educação Física Escolar	11
		Tempo de Atuação no Ensino Fundamental	12
		Vínculo	13
		Tempo de Atuação na Rede	14
		Carga Horária Semanal	15
		Tempo de Atuação na Escola Atual da Rede	16
		Atuação no Ensino Fundamental	17
		Atuação na Educação Infantil	18, 19
Atuação em Outra Rede de Ensino		20, 20a, 20b	
Outras Áreas de Atuação Profissional	21, 22		
Prática Pedagógica	Conteúdos	Planejamento dos Conteúdos	47, 48, 48a, 49, 49a, 49b, 49c, 49d, 49e, 49f, 49g, 49h, 50
		Organização dos Conteúdos	53
		Dimensões dos Conteúdos	54
	Situações de Aprendizagem	Formação Inicial	51
		Capacitações	51a, 55, 56
		Diálogo com Pares	51b, 57
		Grupos de pesquisa	51c
	Implementação dos Conteúdos	Busca Individual	51d, 58
		BNCC	59
		Capacidade de implementação	52
		Facilidades	60
		Barreiras	61
		Sobreposição de Conteúdo	62
		Outros Aspectos Relevantes	63

De acordo com a versão do questionário on-line

Apêndice C
Roteiro de Entrevista

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA

Data: ___/___/____ Horário de início: ___ :___ Horário de Término: ___ :___

Identificar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a implementação de diversos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar

Averiguar as situações de aprendizagem dos professores do ensino fundamental em relação aos diversos conteúdos implementados nas aulas de Educação Física Escolar.

A entrevista constitui-se em V partes:

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

- Nome completo: _____
- Data de nascimento: _____
- Anos de docência: _____
- Anos como professor de Educação Física Escolar: _____
- Anos como professor de Educação Física no ensino fundamental: _____
- Anos de docência na Rede de Ensino de São José: _____
- Escola(s) da Rede de Ensino de São José em que atua como professor de Educação Física: _____
- Anos do ensino fundamental em que atua: _____

II. PLANEJAMENTO DOS CONTEÚDOS

- 1- Objetivo(s) da Educação Física no contexto escolar
- 2- Compreensão sobre o “planejamento” no âmbito da Educação Física Escolar
- 3- Fundamentação para organizar os conteúdos
- 4- Critérios para definir os conteúdos abordados
- 5- Sequência dos conteúdos de ensino
- 6- Logística do planejamento

III. IMPLEMENTAÇÃO DOS DIVERSOS CONTEÚDOS

- 7- Conteúdos das aulas
- 8- Diversificação de conteúdos nas aulas de Educação Física
- 9- Motivo(s) da implementação de diferentes conteúdos
- 10- Consequências da implementação de diversos conteúdos

- 11- Facilidades e barreiras
- 12- Educação Física Escolar na Pandemia

IV. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

- 13- Formação Inicial (importância; disciplinas significativas; suficiente para implementar os diversos conteúdos)
- 14- Ações de capacitação, Cursos técnicos, Oficinas, Seminários (importância; influência na implementação dos diversos conteúdos)
- 15- Diálogo com os pares (influência na implementação dos diversos conteúdos)
- 16- Autodirecionamento (influência na implementação dos diversos conteúdos)
- 17- Valorização da situação de aprendizagem (a que mais valoriza e utiliza para implementar os diversos conteúdos)

V. INFORMAÇÕES ADICIONAIS (Encerramento)

- 18- Panorama da Educação Física Escolar no contexto em que atua
- 19- Mensagem para os professores que não diversificam os conteúdos, para os estudantes na formação inicial e para os novatos na carreira
- 20- Segredo para implementar diversos conteúdos
- 21- Outras questões que são importantes no julgamento dos professores

Apêndice D
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada **Planejamento e implementação de conteúdos na Educação Física Escolar: percepção de professores do ensino fundamental**. Considerando a Resolução nº. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisas com Seres Humanos. O estudo servirá de base para a elaboração de uma dissertação de mestrado de Jaqueline da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ressaltando que o pesquisador responsável atenderá as exigências deliberadas nesta resolução.

O estudo tem como objetivo principal analisar a percepção de professores de Educação Física sobre a estruturação, o planejamento e a implementação de conteúdos diversificados nos anos finais do ensino fundamental de escolas da rede municipal de São José/SC. Como objetivos específicos estabelecidos citam-se: caracterizar a estruturação e o planejamento de conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São José/SC; identificar os motivos atribuídos pelos professores do ensino fundamental para inserção de tais conteúdos, averiguar as situações de aprendizagem dos professores do ensino fundamental em relação aos conteúdos diversificados, bem como identificar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a implementação dos mesmos nas aulas de Educação Física escolar.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a contribuição com a produção do conhecimento e propagação sobre a estruturação, planejamento e implementação de conteúdos diversificados na Educação Física escolar, bem como compreender as facilidades, as barreiras e as situações de aprendizagem dos professores em relação aos conteúdos diversificados para futuras intervenções que possam auxiliar e facilitar a continuidade destas implementações. Destaca-se que todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores.

Ressaltamos que a investigação apresenta riscos mínimos aos fatores psicológicos e sociais, como, por exemplo, cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista e desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio. Sua participação implicará em responder um questionário e uma entrevista semiestruturada com a utilização de um gravador para registro da fala de cada entrevistado. Após as transcrições das entrevistas, o conteúdo será reportado aos professores individualmente para possíveis alterações. Este estudo contemplará questionários, entrevistas, observações e registro das aulas e ainda análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola e o plano de ensino do professor selecionado. Não é obrigatório responder a todas as perguntas, participar das entrevistas e submeter-se as observações, nesta última não será realizada a gravação de imagem.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder dos pesquisadores e a outra com o sujeito participante da pesquisa, ambas assinadas pelos pesquisadores. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas serão mantidas em sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. As

informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo que cada sujeito será identificado por número e somente os pesquisadores terão acesso a este dado. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo e ainda terá garantia de livre acesso à informações da pesquisa.

Não haverá nenhum gasto com a sua participação na pesquisa, sendo que você não terá nenhuma despesa adicional. Caso, para sua participação, você dispender de algum gasto, o mesmo será reembolsado. Diante de quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante, o mesmo será indenizado pelos pesquisadores, conforme a responsabilidade indelegável e indeclinável. Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome do pesquisador responsável para contato (orientador): Juarez Vieira do Nascimento

Endereço: Rua Berlim, nº 52. Córrego Grande.

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

CEP: 88037-325.

Número do telefone: (48) 99811105

E-mail: juarez.nascimento@ufsc.br

Nome da pesquisadora principal para contato (mestranda): Jaqueline da Silva

Endereço: Rua Protenor Vidal, nº 213, Ap. 02, Pantanal.

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

CEP: 88040-320

Número do telefone: (47) 992482234

E-mail: jaqueline_s91@yahoo.com

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC. Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 901, Trindade, Florianópolis/SC.

CEP: 88.040-400.

Telefone: (48) 3721-6094.

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da

pesquisa intitulada: **Estruturação, planejamento e implementação de conteúdos diversificados na Educação Física Escolar: percepção de professores do ensino fundamental**. Estou ciente que todos os dados à meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo. Agradecemos, desde já, sua colaboração e participação, e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Local, data: _____, ____/____/____

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
(Pesquisador Responsável/Orientador)

Jaqueline da Silva
(Pesquisadora Principal/Mestranda)

Apêndice E
Quadro de Conteúdos

APÊNDICE E- QUADRO DE CONTEÚDOS

		ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
PROFESSORES	P1	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Hóquei; Capoeira; Danças Regionais; Street Dance; Indígenas; Tênis de Mesa; Peteca; Ginástica Artística; Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	
	P2	Danças Regionais; Corrida Orientada; Corridas; Ginástica Rítmica, Geral, Conscientização Corporal; Jogos Populares, de Mesa; Brincadeiras	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Danças Regionais; Tênis de Mesa
	P3	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Espiribol; Esgrima; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Frescobol; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica; Geral, Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Frescobol; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica; Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Inspiração e Expiração
	P4	Basquetebol; Futebol; Hóquei; Esportes Adaptados; Kung Fu; Esgrima; Capoeira; Hip Hop; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Salto em Distância; Peteca; Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Bocha	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Hóquei; Esportes Adaptados; Esgrima; Capoeira; Hip Hop; Forró; Funk; Sapateado; Slackline; Trekking; Skate Surf; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Marcha Atlética; Salto em Distância; Tênis de Mesa; Peteca; Ginástica Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Pilates
	P5	Basquetebol; Futebol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Funk; Danças Regionais; Afro; Street Dance; Slackline; Escalada; Parkour; Skate; Patins; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Frescobol; Raquetebol; Peteca; Ginástica Geral, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos	Basquetebol; Futebol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Funk; Danças Regionais; Afro; Street Dance; Slackline; Escalada; Parkour; Skate; Patins; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Tênis de Mesa; Frescobol; Raquetebol; Peteca; Ginástica Geral, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos
	P6	Danças Regionais; Frescobol; Peteca; Conscientização Corporal; Jogos Populares; Brincadeiras; Jogos Pré-Esportivos; Atividades Psicomotoras	
	P7		Voleibol; Handebol; Basquetebol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Judô; Jiu-Jítsu; Capoeira; MMA; Hip Hop; Funk; Afro; Indígenas; Slackline; Escalada; Parkour; Skate; Patins; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Marcha Atlética; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Campo; Peteca; Ginástica Geral, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa, de Combate; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos; Inspiração e Expiração, Jogos e

		Brincadeiras
P8		Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Futsal; Esportes Adaptados; Frisbee; Judô; Taekwondo; Jiu-Jítsu; Caratê; Capoeira; Luta Marajoara; Hip Hop; Afro ; Street Dance; Indígenas; Escalada; Paintball; Arvorismo; Parkour; Skate Surf; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Salto em Altura; Marcha Atlética; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Frescobol; Raquetebol; Peteca; Ginástica Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos
P9	Handebol; Basquetebol; Futsal; Esportes Adaptados; Capoeira; Huka-Huka; Samba; Street Dance; Indígenas; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo; Salto em Altura; Salto em Distância; Ginástica Artística, Geral, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; de Combate, Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Rugby; Futsal; Capoeira; Huka-Huka; Samba; Funk; Street Dance; Indígenas; Corridas; Arremesso de Peso; Salto em Altura; Salto em Distância; Ginástica Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Combate; Jogos Pré-Esportivos
P10	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futsal; Danças Regionais; Indígenas; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica; Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Hip Hop; Danças Regionais; Street Dance; Indígenas; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica; Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos
P11	Voleibol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Beisebol; Esportes Adaptados; Judô; Sumô; Jiu-Jítsu; Capoeira; Huka-Huka; Hip Hop; Danças Regionais; Street Dance; Slackline; Escalada; Parkour; Skate; Skate Surf; Patins; Corrida Orientada; Corridas; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Peteca; Ginástica Artística, Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos	
P12	Kung Fu; Sumô; Capoeira; Dança Afro, Indígenas; Slackline; Skate; Corridas; Lançamento de Disco; Corrida com Obstáculos; Tênis de Campo; Peteca Ginástica Geral, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Combate, Brincadeiras	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Futebol Americano; Beisebol; Futsal; Esportes Adaptados; Frisbee; Judô; Kung Fu; Esgrima; Capoeira; MMA; Luta Marajoara; Hip Hop; Samba; Forró; Funk; Danças Regionais; Street Dance; Indígenas; Slackline; Paintball; Parkour; Skate; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Lançamento de Disco; Corrida com Obstáculos; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos de Mesa, de Combate, Pré-Esportivos e Tecnológicos
P13	Futebol; Punhobol; Futsal; Capoeira; Luta Marajoara; Huka-Huka, Danças Regionais, Indígenas; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Salto em Distância; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica, de Conscientização Corporal; Jogos Populares,	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Futebol Americano; Hóquei; Beisebol; Futsal; Esportes Adaptados; Frisbee; Judô; Aikido; Kung Fu; Esgrima; Sumô; Taekwondo; Jiu-Jítsu; Caratê; Capoeira; MMA; Luta Marajoara; Huka-Huka; Hip Hop; Tango; Samba; Forró; Flamenco; Valsa; Funk; Salsa; Balé; Street Dance;

	Tradicionalis; de Mesa; Brincadeiras,	Indígenas; Sapateado; Slack line; Escalada; Paintball; Trekking; Arvorismo; Parkour; Skate Surf; Skate; Patins; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Marcha Atlética; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Frescobol; Ginástica Artística, Rítmica, Geral, Condicionamento, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; de Mesa; de Combate; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos
P14		Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Hóquei; Beisebol; Esportes Adaptados; Judô; Kung Fu; Esgrima; Sumô; Taekwondo; Jiu-Jítsu; Caratê; Capoeira; Muay Thai; Tango; Samba; Forró; Valsa; Salsa; Escalada; Trekking; Parkour; Corrida Orientada; Badminton; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Ginástica de condicionamento; Conscientização Corporal; Corpo e Saúde
P15	Voleibol; Handebol; Futebol; Rugby; Beisebol; Esportes Adaptados; Esgrima; Sumô; Capoeira; Hip Hop; Danças Regionais; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Badminton; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Peteca; Ginástica Geral; de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; de Combate; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Futebol Americano; Hóquei; Beisebol; Lacrosse; Futsal; Esportes Adaptados; Frisbee; Luta Marajoara; Huka-Huka; Hip Hop; Samba; Forró; Salsa; Parkour; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Peteca; Ginástica Geral; Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Tradicionais; de Mesa; de Combate; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos
P16	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Futebol Americano; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Pólo Aquático; Frisbee; Judô; Kung Fu; Esgrima; Jiu-Jítsu; Capoeira; Muay Thai; Samba; Danças Regionais; Afro; Indígenas; Slackline; Escalada; Parkour; Skate Surf; Corridas; Corridas com Obstáculos; Badminton; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Frescobol; Beach Tennis; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica, Geral, Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos; Jogos e Brincadeiras (atividades aquáticas)	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Futebol Americano; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Pólo Aquático; Judô; Aikido; Kung Fu; Esgrima; Sumô; Taekwondo; Jiu-Jítsu; Caratê; Capoeira; Muay Thai; MMA; Samba; Forró; Flamenco; Valsa; Funk; Salsa; Danças Regionais; Slackline; Arvorismo; Parkour; Skate surf; Skate; Patins; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Marcha Atlética; Salto em Distância; Badminton; Tênis de Mesa; Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos; Nados
P17	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futsal; Frisbee; Capoeira; Samba; Danças Regionais; Indígenas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica, Geral, Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; de Mesa; Brincadeiras, Brinquedos Cantados, Brincadeiras de Roda, Jogos de Matriz Indígena e Africana	
P18	Handebol; Punhobol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; ; Luta Marajoara; Huka-Huka; Danças Regionais; Indígenas; Slackline; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Frescobol; Peteca; Ginástica Geral, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais;	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Futsal; Esportes Adaptados; Judô; Esgrima; Jiu-Jítsu; Capoeira; Luta Marajoara; Huka-Huka; Hip Hop; Danças Regionais; Indígenas; Slackline; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Ginástica Geral, Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Tradicionais; de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos

	de Mesa; de Combate; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	Tecnológicos
P19	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Futsal; Judô; Sumô; Jiu-Jítsu; Caratê; Capoeira; Luta Marajoara; Huka-Huka; Danças Regionais; Street; Indígenas; Slackline; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Badminton; Tênis de Mesa; Frescobol; Raquetebol; Peteca; Ginástica Rítmica, Geral, Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; de Mesa; de Combate; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos; Inspiração/Expiração (Atividades Aquáticas)	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Rugby; Futebol Americano; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Frisbee; Judô; Aikido; Kung Fu; Sumô; Jiu-Jítsu; Caratê; Capoeira; Luta Marajoara; Huka-Huka; Hip Hop; Danças Regionais; Street; Indígenas; Slackline; Parkour; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Badminton; Tênis de Mesa; Frescobol; Raquetebol; Peteca; Ginástica Rítmica, Geral, Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais; de Mesa; de Combate; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos; Inspiração/Expiração (Atividades Aquáticas)
P20	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Caratê; Capoeira; Danças Regionais; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Tênis de Mesa; Peteca; Jogos Populares, Tradicionais; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Caratê; Capoeira; Danças Regionais; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Dardo, Disco, Martelo; Corrida com Obstáculos; Tênis de Mesa; Peteca; Jogos Populares, Tradicionais; Jogos Pré-Esportivos; Saúde; Alimentação; Exercícios Físicos; Sono
P21	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Punhobol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Capoeira; Danças Regionais; Slackline; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica, Geral; Jogos Populares, Tradicionais; de Mesa; Brincadeiras, Jogos Pré-Esportivos	Voleibol; Handebol; Basquetebol; Futebol; Hóquei; Futsal; Esportes Adaptados; Judô; Sumô; Taekwondo; Jiu-Jítsu; Caratê; Capoeira; Hip Hop; Samba; Forró; Danças Regionais; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Ginástica Artística, Rítmica, Geral; Jogos Populares, Tradicionais; de Mesa; Jogos Pré-Esportivos; Jogos Tecnológicos
P22	Andree- Voleibol; Handebol; Futebol; Futsal; Capoeira; Hip Hop; Tango; Samba; Forró; Funk; Danças Regionais, Afro, Street Dance, Indígenas; Provas de Revezamento; Corridas; Corrida com Obstáculos; Marcha Atlética; Salto em Distância; Ginástica Geral, de Conscientização; Jogos Populares, Tradicionais, de Combate; Brincadeiras; Jogos Pré-Esportivos	Voleibol; Handebol; Futebol; Futsal; Capoeira; Hip Hop; Tango; Samba; Forró; Funk; Danças Regionais, Afro, Street Dance, Indígenas; Skate; Marcha Atlética; Salto em Altura; Salto em Distância; Ginástica Geral, de Conscientização
P23		Hudson Voleibol; Handebol; Basquetebol; Rugby; Futsal; Esportes Adaptados; Slackline; Skate; Corrida Orientada; Prova de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Badminton; Tênis de Mesa; Raquetebol; Peteca; Ginástica Geral, Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; de Combate; Brincadeiras; Jogos Pré-Esportivos
P24	Helo Futebol; Capoeira; Huka Huka; Corridas; Corrida com Obstáculos; Ginástica de Conscientização; Jogos Tradicionais; de Mesa; Brincadeiras	Voleibol; Esportes Adaptados; Judô; Esgrima; Jiu-Jítsu; Hip Hop; Danças Regionais e Indígenas; Slackline; Corrida Orientada; Provas de Revezamento; Corridas; Arremesso de Peso; Lançamento de Disco; Corrida com Obstáculos; Salto em Altura; Salto em Distância; Badminton; Squash; Peteca; Ginástica Artística, Rítmica, Geral, Condicionamento, de Conscientização Corporal; Jogos Populares, Tradicionais, de Mesa; de Combate; Brincadeiras; Jogos Pré-Esportivos

Anexos

Anexo A
Declaração de Autorização da Secretaria de Educação

ANEXO A - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Secretaria de Educação de São José

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição Secretaria de Educação de São José, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: Estruturação, planejamento e implementação de conteúdos diversificados na Educação Física Escolar: percepção de professores do ensino fundamental, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, sob responsabilidade do Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento e Prof^a. Dr^a Gelcemar de Oliveira Farias e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 17/02/2020

ASSINATURA: *Alzine Label da Rosa*

NOME: *Alzine Label da Rosa*

CARGO: *Coordenadora Ed. Física*

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Prefeitura Municipal de São José
Secretaria Municipal de Educação
Ensino Fundamental

Alzine
Alzine Isabel da Rosa
Educação Física
CREF 00000361

Anexo B
Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com
Seres Humanos

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estruturação, planejamento e implementação de conteúdos diversificados na Educação Física Escolar: percepção de professores do ensino fundamental

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 29501220.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.911.361

Apresentação do Projeto:

O projeto envolve a dissertação de mestrado de Jaqueline da Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Os esportes compreendem os conteúdos tradicionalmente desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar, nomeadamente as modalidades de futebol, basquetebol, voleibol e handebol. Porém, há alguns professores que procuram diversificar os conteúdos, contemplando outras modalidades esportivas, a dança, a ginástica e as lutas. Este contexto diferenciado que ocorre na Educação Física Escolar tem sido pouco relatado na literatura consultada, principalmente a percepção dos professores que implementam tais conteúdos. Assim, o objetivo do estudo será analisar a percepção de professores de Educação Física sobre a estruturação, o planejamento e a implementação de conteúdos diversificados no Ensino Fundamental de escolas da rede municipal de São José/SC. Participarão do estudo todos os professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental que se enquadrarem nos critérios de inclusão estabelecidos. Os instrumentos de coleta de dados serão questionários, entrevistas e observações da prática dos professores, complementados pela análise de documentos referentes à Educação Física Escolar na respectiva rede de ensino. A análise de conteúdo será empregada no tratamento das evidências, tendo o programa Nvivo como suporte.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.911.361

Critério de Inclusão:

Primeira etapa- Professor com formação concluída em Educação Física e com registro profissional na Secretaria de Educação de São José; Experiência de atuação profissional mínima de um ano no ensino fundamental;

Segunda etapa-Professor de Educação Física que participou da primeira etapa do estudo; Professor de Educação Física que desenvolve conteúdos diversificados na sua prática pedagógica.

Critério de exclusão:

Primeira etapa-Professor que esteja afastado das atividades de aula, ou seja, que estejam atuando em cargos administrativos ou com afastamento (licença prêmio, saúde...);Professor que atua eminentemente na educação infantil, vinculado a rede municipal de São José.

Tamanho da amostra: 150 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a percepção de professores de Educação Física sobre a estruturação, o planejamento e a implementação de conteúdos diversificados no ensino fundamental de escolas da rede municipal de São José/SC.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar a estruturação e o planejamento de conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São José/SC;
- Identificar os motivos atribuídos pelos professores do ensino fundamental para inserção de conteúdos diversificados na Educação Física Escolar;
- Averiguar as fontes de conhecimento dos professores do ensino fundamental em relação aos conteúdos diversificados na Educação Física Escolar;
- Identificar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a implementação de conteúdos diversificados nas aulas de Educação Física Escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

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: 3.911.361

A investigação apresenta riscos mínimos aos fatores psicológicos e sociais, como, por exemplo, cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas da entrevista e desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio.

Benefícios:

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão a contribuição com a produção do conhecimento e propagação sobre a estruturação, planejamento e implementação de conteúdos diversificados na Educação Física escolar, bem como compreender as facilidades, as barreiras e as fontes de conhecimento dos professores em relação aos conteúdos diversificados para futuras intervenções que possam auxiliar e facilitar a continuidade destas implementações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pelo pesquisador e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC.

Carta de anuência da Secretaria Municipal de Educação do município de São José.

TCLE de acordo com a resolução 466/12.

Instrumentos de pesquisa anexados ao projeto.

Cronograma indica que a coleta de dados iniciará em maio de 2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação.

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	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1511764.pdf	17/02/2020 12:27:42		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao.pdf	17/02/2020 12:24:34	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/02/2020 12:15:01	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 3.911.361

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	17/02/2020 12:14:05	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	17/02/2020 12:12:23	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 11 de Março de 2020

Assinado por:
Maria Luiza Bazzo
(Coordenador(a))

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