



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A SELEÇÃO E A SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ESPÍRITO SANTO¹

Juliana Martins Cassani Matos

Aline de Oliveira Vieira

Amarílio Ferreira Neto

RESUMO

Analisa como 266 professores de Educação Física selecionam e sistematizam os conteúdos de ensino. Estudo quali-quantitativo, utiliza um questionário com perguntas fechadas e semiabertas. Os docentes indicam a diversidade de conteúdos mobilizados na escolarização: esportes (229), jogos (222), brincadeiras (212), dança (138), ginástica (136) e lutas (42).

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Física; Espírito Santo; seleção e sistematização de conteúdos.*

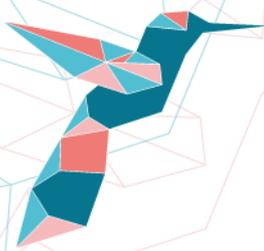
INTRODUÇÃO

A produção científica da Educação Física escolar tem sinalizado a relevância de pesquisas que abordam os conteúdos de ensino, levantando tensionamentos acerca da necessidade de os professores trabalharem com diferentes práticas, assim como analisando os conteúdos propostos pelos docentes em determinadas séries e anos da escolarização.

Dentre as problematizações apresentadas, ganham destaque as discussões em torno do esporte como o conteúdo de maior representatividade para os professores, como observamos em Costa e Nascimento (2006) e Pereira e Silva (2004). Sob o ponto de vista dos autores, esse panorama mostra o distanciamento dos docentes em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que possibilitaria maior diversificação daquilo que se ensina. De acordo com Costa e Nascimento (2006), essa relevância atribuída ao esporte estaria relacionada com a “tradição” assumida pelos docentes em ensinar uma modalidade esportiva a cada bimestre, questão essa também colocada por Pereira e Silva (2004).

Diante do pouco aprofundamento atribuído ao esporte, Pereira e Silva (2004) sinalizam a importância de critérios que levem em consideração as características físicas, psicológicas e sociais dos alunos que, no caso do esporte, estariam relacionados com o

¹ O presente trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis. Nesse movimento, a prática esportiva em momentos de “atividade física regular na escola” traria níveis maiores de complexidade ao esporte.

De maneira em geral, esses estudos analisam as sugestões dos docentes sobre o que ensinar e quando ensinar, no entanto não observamos pesquisas que nos mostrem um panorama quantitativo de conteúdos indicados por professores em todos os anos/séries da escolarização e que estabeleçam um diálogo entre eles, na sua relação com etapas anteriores ou subsequentes.

Desse modo, ao nos referenciarmos nas respostas de 266 professores que atuam em toda a Educação Básica, que compreende a educação infantil (EI), o 1º ao 9º ano do ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM), evidenciamos os conteúdos privilegiados a cada ano/série e como eles se relacionam ao longo das diferentes etapas de ensino. O estudo também se mostra relevante pelo número significativo de colaboradores, assim como pela amplitude de seus dados quantitativos, tendo em vista que contempla 64, dos 78 dos municípios do Estado do Espírito Santo, o que corresponde a 82% de representatividade. Diante desse cenário, temos como objetivo analisar as respostas dos professores sobre a seleção e a sistematização dos conteúdos de ensino da Educação Física escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

De natureza quali-quantitativa, a pesquisa possui como *corpus documental* 266 questionários respondidos por professores de Educação Física do Estado do Espírito Santo, por ocasião do estudo “O professor de Educação Física no Espírito Santo: inventário das práticas”, desenvolvido pela disciplina Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Educação Física do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O questionário foi composto por 43 perguntas, 31 fechadas e 12 semiabertas. Além dos dados de identificação, possui oito questões referentes à formação inicial/continuada, dezoito sobre carreira docente, cinco relacionadas com as condições de trabalho e dez com os elementos de sua prática pedagógica, como conteúdos de ensino, procedimentos metodológicos e avaliação. É relevante destacar que o questionário foi adaptado da pesquisa



nacional “O trabalho docente na educação básica no Brasil”.²

De 1.083 questionários respondidos, selecionamos, aleatoriamente, cinco por cidade, totalizando 266 questionários. Em alguns municípios, não foi possível que cinco professores respondessem ao questionário, pois não há esse quantitativo de profissionais de Educação Física atuantes nas escolas. Nesses casos, tomamos como fonte o número máximo de respondentes. Para a análise dos dados, utilizamos três questões fechadas e quatro semiabertas. Das fechadas, uma se refere à cidade em que trabalham, uma ao sexo e à formação que possuem. Das semiabertas, uma está relacionada com a área do curso superior, uma com a área da pós-graduação, uma com a seleção dos conteúdos de ensino e uma com a sua sistematização.

Caracterizamos os docentes de acordo com o município em que atuam, por sexo e pela sua formação profissional. A Tabela 1 demonstra o número de colaboradores da pesquisa, identificando-os de acordo com as microrregiões de gestão administrativa do Espírito Santo³ e seus municípios:

Tabela 1 – Relação de professores por Microrregião

Microrregião	Colaboradores	Total de colaboradores por município
1 Metropolitana	19	Cariacica (4), Guarapari (5), Serra (3), Viana (1), Vila Velha (5) Vitória (1)
2 Central Serrana	15	Itaguaçu (1), Itarana (1), Santa Leopoldina (3), Santa Maria de Jetibá (5), Santa Teresa (5)
3 Sudoeste Serrana	33	Afonso Cláudio (5), Brejetuba (5), Conceição do Castelo (5), Venda Nova do Imigrante (5), Domingos Martins (5), Laranja da Terra (3), Marechal Floriano (5)
4 Litoral Sul	34	Alfredo Chaves (5), Anchieta (5), Iconha (2), Rio Novo do Sul (5), Piúma (4), Itapemirim (4), Marataízes (5), Presidente Kennedy (4)
5 Central Sul	24	Castelo (5), Vargem Alta (1), Cachoeiro de Itapemirim (5), Jerônimo Monteiro (3), Muqui (5), Mimoso do Sul (5)
6 Caparaó	34	Alegre (5), Guaçuí (5), Ibatiba (5), Ibitirama (4), Iúna (5), Muniz Freire (5), Bom Jesus do Norte (5)
7 Rio Doce	17	Rio Bananal (5), Linhares (5), João Neiva (5), Ibiracú (2)
8 Centro-Oeste	25	Alto Rio Novo (2), Baixo Guandu (5), Colatina (5), Marilândia (5), Vila Valério (5), São Domingos do Norte (3)
9 Nordeste	36	Boa Esperança (3), Conceição da Barra (5), Jaguaré (5), Montanha (5), Mucurici (2), Pedro Canário (5), Pinheiros (3), Ponto Belo (3), São Mateus (5)
10 Noroeste	29	Ecoporanga (5), Água Doce do Norte (4), Barra de São

² Pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho docente (Gestrado), da Universidade Federal de Minas Gerais. Ver mais em: <http://gestrado.org/>.

³ Conforme Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011.



		Francisco (5), Vila Pavão (5), Águia Branca (5), Nova Venécia (5)
--	--	---

Fonte: Autores

Dos sujeitos que compõem este estudo, 124 são mulheres e 142 homens, sendo 6 graduandos, 49 licenciados, 207 especialistas e 2 mestres.⁴ Da formação inicial, 204 professores fizeram Educação Física, 23 Pedagogia, 2 Letras, 1 estudou Geografia e 1 História.⁵

SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS: SINALIZANDO DIFERENTES POSSIBILIDADES DE ENSINO

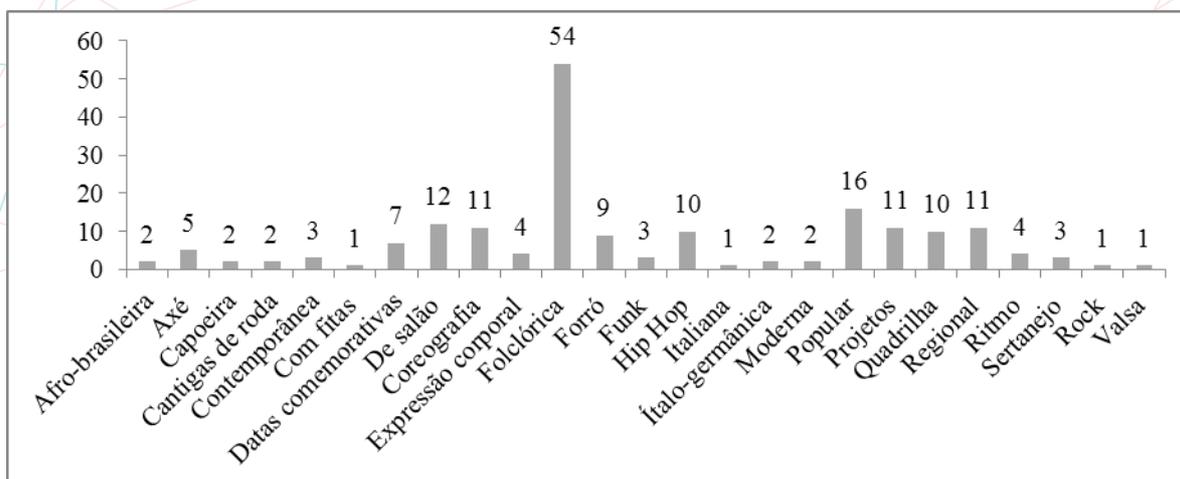
Em uma leitura inicial das respostas dos professores, fizeram-se presentes os esportes (229), os jogos (222), as brincadeiras (212), a dança (138), a ginástica (136) e as lutas (42). Esses dados nos permitem indagar acerca das discussões recorrentes produzidas pela área sobre o lugar central ocupado pelo esporte como conteúdo de ensino da Educação Física (PEREIRA; SILVA, 2004; COSTA; NASCIMENTO, 2006; SILVA; DAGOSTIN, NUNEZ, 2009). Nossos achados sugerem uma reconfiguração quantitativa do panorama colocado por essas pesquisas, haja vista as brincadeiras também se apresentarem com impacto numérico, assim como os jogos. Do mesmo modo, os resultados obtidos sobre a dança e a ginástica, indicadas por 50% dos professores, nos mostram um cenário mais amplo daquele assumido por Rosário e Darido (2005), em que a dança, por exemplo, é considerada uma prática de “pouca tradição” na história recente da Educação Física brasileira.

Uma análise detalhada sobre esse conteúdo evidencia a diversidade com a qual ela é elencada pelos docentes. As 185 indicações encontram-se distribuídas em 24 possibilidades de trabalho com a dança, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 – Conteúdo dança

⁴ Dois professores não responderam à questão sobre o nível de formação profissional.

⁵ Trinta e cinco professores não responderam à questão sobre a área da formação inicial.



Fonte: Autores

O Gráfico 1 nos mostra que a diversidade numérica da dança é decorrente da indicação de práticas com pouca representatividade quantitativa. Esse movimento se faz potencial à medida que os professores sugerem assumir como referência os conteúdos de maior impacto numérico, a fim de que, a partir deles, sejam inseridas diferentes possibilidades de ensino que possuam características semelhantes.

Esse é o caso da dança folclórica (54), que poderia agrupar a dança italiana (1), ítalo-germânica (2), com fitas (1), regionais (11) ou quadrilha (10); assim como a dança de salão (12), uma modalidade de dança que pode incluir a valsa (1). Contudo, tendo em vista a própria circularidade cultural com que essas práticas se constituem e os usos e as apropriações⁶ que os docentes podem operar sobre os conteúdos de ensino, essas modalidades de dança com menor representatividade quantitativa podem figurar de diferentes maneiras.

A diversidade de estilos de dança mencionados nos questionários ampliam as discussões apresentadas por Kleinubing e Saraiva (2009), em pesquisa que buscou investigar as compreensões dos professores de Educação Física do EF sobre esse conteúdo. Os autores afirmam que a pouca referência a diferentes estilos de dança na escola reforça um cenário marcado pela falta de oportunidades a novas aprendizagens. No entanto, os dados referentes às danças contemporânea (3), moderna (2), afro-brasileira (2) e populares (16), por exemplo, sugerem a escola como um espaço de exploração de diferentes linguagens que circulam entre os saberes acadêmicos e culturais, reconhecidos pelo seu conjunto de técnicas específicas e estéticas que lhes são pertinentes.

⁶ Ver Certeau (1994).



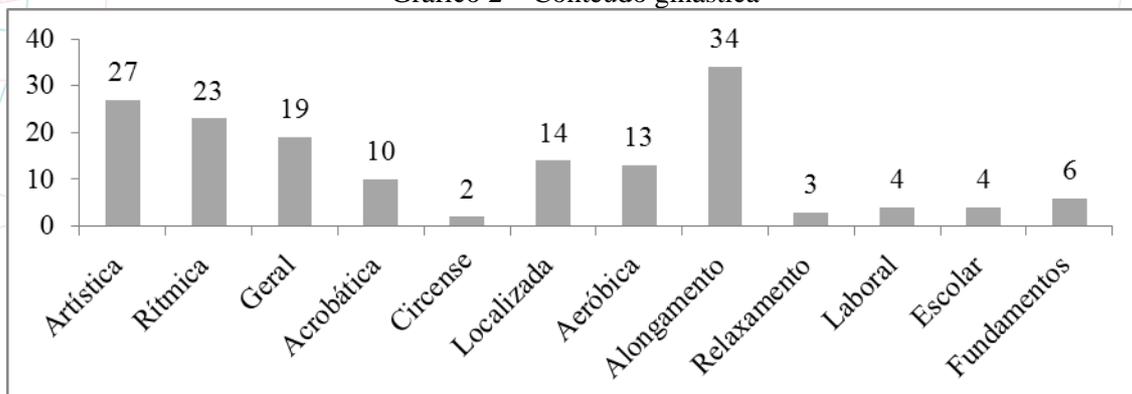
**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A fim de analisar as especificidades do conteúdo ginástica, demos visibilidade às 156 indicações dos professores, distribuídas em 12 possibilidades de ensino, conforme demonstra o Gráfico 2:



Gráfico 2 – Conteúdo ginástica



Fonte: Autores

Os dados nos oferecem indícios sobre as referências assumidas pelos docentes na proposição da ginástica como conteúdo, quais sejam, as modalidades reconhecidas pelo seu conjunto de regras institucionalizadas e aquelas praticadas em academias de ginástica. Há a ginástica que se caracteriza por ser olímpica, como a artística (27) e a rítmica (23); a competitiva, porém não olímpica, como a acrobática (10); as não competitivas, como a geral (19), conhecida como ginástica para todos; e a circense (5).

Em pesquisa que mapeou os conteúdos de ensino presentes nos artigos veiculados em periódicos, no período de 1981 a 2010, Matos *et al.* (2013) sinalizam que a produção científica da Educação Física tem especificado o debate sobre esse conteúdo em práticas como a ginástica acrobática (1), artística (1), circense (5), geral (2) e rítmica (2). Contudo, os professores ampliam as pesquisas acadêmicas, na medida em que acenam ainda para certa aproximação entre esse conteúdo com o mercado de trabalho – dada a presença da ginástica laboral (4) e do relaxamento (3) –, assim como o relacionam com a saúde – já que indicam práticas associadas à academia, como a localizada (14), aeróbica (13) e alongamento (34).

Quando analisamos o conteúdo lutas, constatamos que as 36 indicações dos professores estão presentes em seis possibilidades de ensino, conforme Gráfico 3:

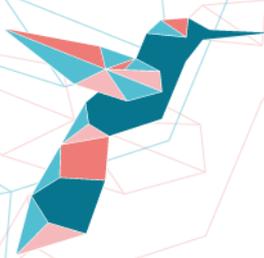
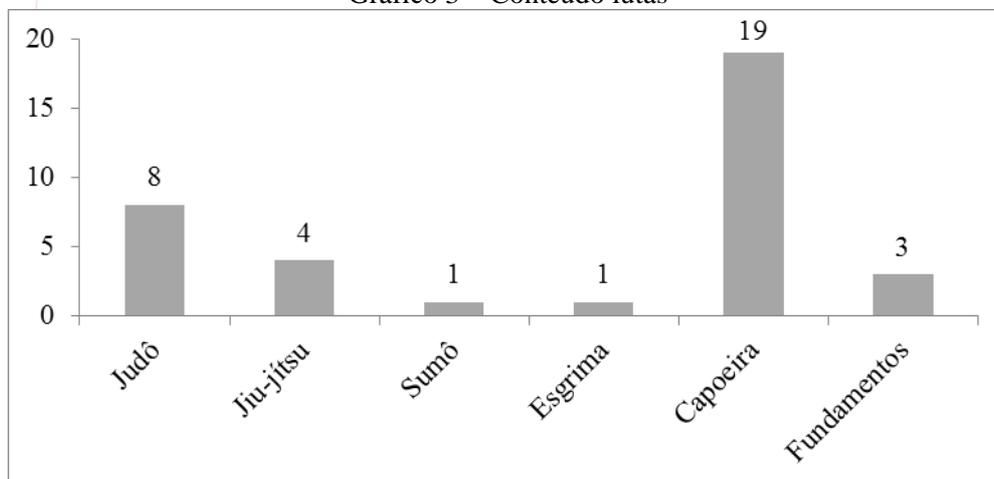


Gráfico 3 – Conteúdo lutas



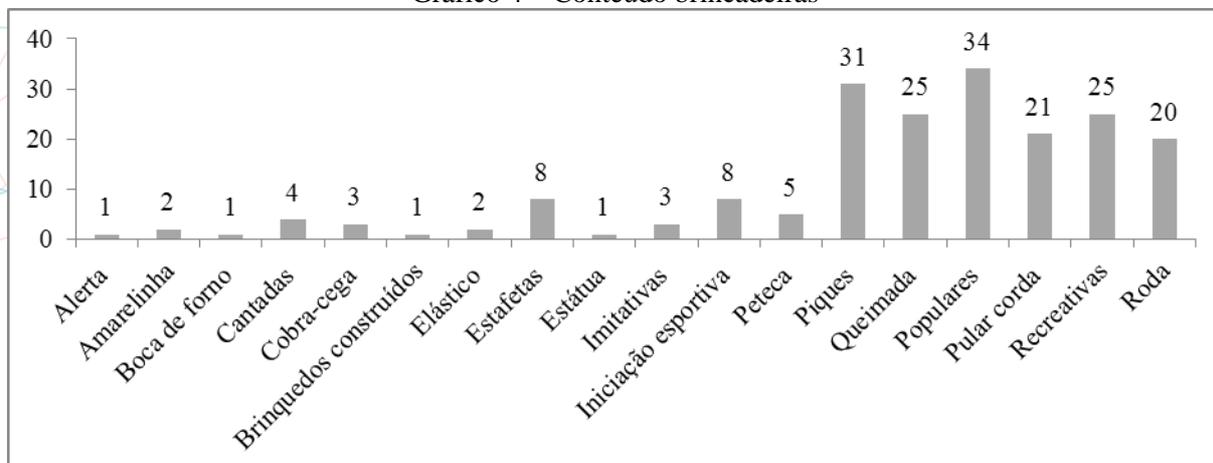
Fonte: Autores

Assim como ocorre com a ginástica, o Gráfico 3 indicia que as lutas são mencionadas com base em práticas reconhecidas por seu conjunto de regras institucionalizadas, como o judô (8), jiu-jítsu (4), sumô e esgrima (1). A inserção do tema fundamentos, tanto em ginástica (6), como em lutas (3), reforça a ideia de que, ao sinalizarem possibilidades de ensino para esses conteúdos, os professores podem relacioná-las com o conjunto de técnicas que são características de diferentes modalidades. Os dados também nos oferecem pistas sobre o reconhecimento da capoeira como prática a ser ministrada na Educação Física, pois, mesmo não proposta no questionário como conteúdo, foi apresentada tanto em lutas (19) como em dança (2), o que sinaliza a concepção dos professores sobre a sua natureza, qual seja, uma possibilidade de ensino que dialoga com as lutas e a dança.

Em contraposição à reduzida expressividade quantitativa das lutas, encontra-se o conteúdo brincadeiras. A quantidade de brincadeiras mencionadas (18) e a sua frequência (205) são observadas no Gráfico 4:



Gráfico 4 – Conteúdo brincadeiras

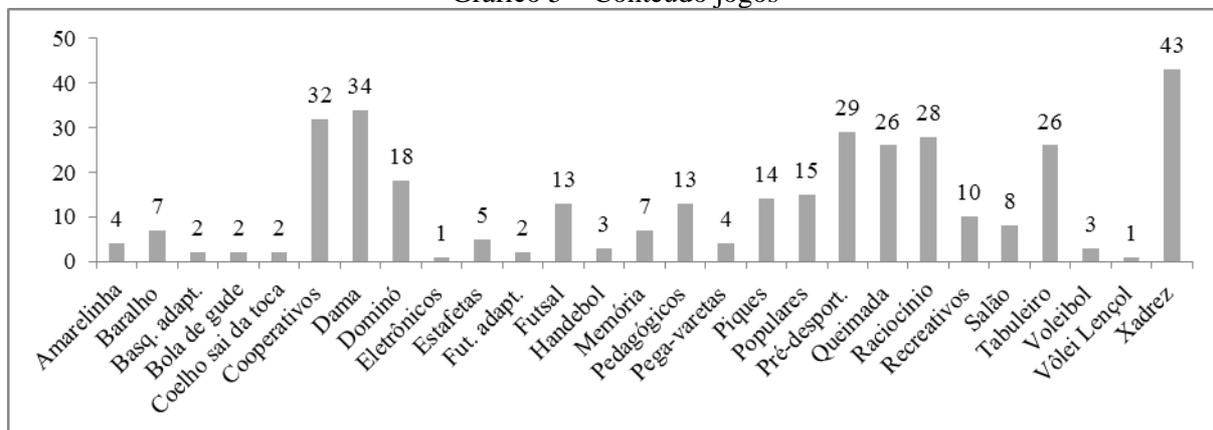


Fonte: Autores

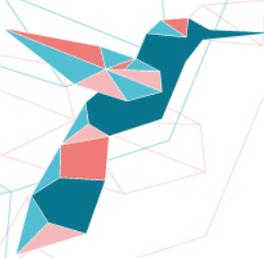
O Gráfico 4 corrobora o argumento apresentado na análise do conteúdo dança de que, sob o ponto de vista do professor, os conteúdos indicados com maior relevância numérica são aqueles que, possivelmente, se configuram como a sua referência e, a partir deles, podem incorporar as práticas de menor impacto quantitativo, por exemplo, as brincadeiras de roda (20), com corda (21) e dos piques (31).

Com o objetivo de problematizar as práticas elencadas em brincadeiras, optamos por articular os dados referentes a esse conteúdo com aqueles obtidos em jogos. Esse caminho se fez necessário devido à aproximação com a qual os professores têm organizado ambos os conteúdos. Uma análise detalhada sobre os jogos demonstra que a sua diversidade é maior do que a de todas as outras práticas, com 351 indicações referentes a 27 jogos, como apresentadas no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Conteúdo jogos

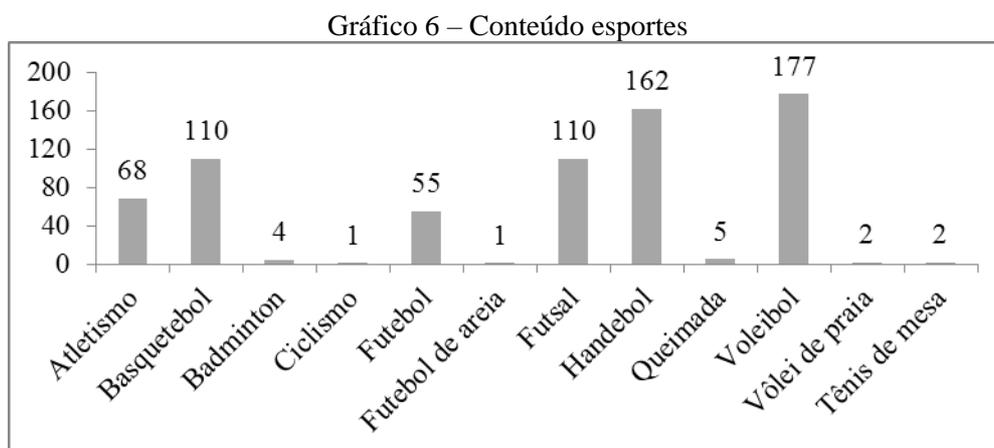


Fonte: Autores



A aproximação entre os dados dos Gráficos 4 e 5 traz à tona a diversidade assumida pelos docentes, quando comparados com os artigos mapeados por Matos *et al.* (2013), uma vez que eles propõem conteúdos não discutidos pelos artigos. De acordo com os autores, dentre as pesquisas que têm se debruçado ao debate sobre jogos e brincadeiras, há os jogos populares (2), jogos eletrônicos (1), xadrez (2), jogos cooperativos (1) e brincadeiras folclóricas (1),⁷ práticas essas que também compõem a vasta proposição dos docentes para os conteúdos em análise. Porém, como vimos, há diferentes possibilidades de jogos que não são abordados pelas produções científicas, como jogos de tabuleiro (26), pré-desportivos (34) e pedagógicos (13).

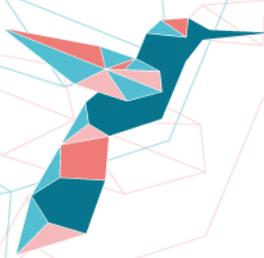
É possível ainda perceber a relação que os professores estabelecem entre brincadeiras, jogos e esportes, a partir da análise do gráfico abaixo, em que 695 indicações para o esporte são organizadas em 12 práticas:



Fonte: Autores

A análise dos Gráficos 4, 5 e 6 evidenciou a recorrência de práticas tanto em brincadeiras, nos jogos, como nos esportes. Se, em um primeiro momento, esse cenário pode acenar as limitações dos professores em definir a natureza dos conteúdos, em outro, sugere os diferentes sentidos atribuídos àquilo que se ensina. É o caso da queimada e do xadrez, entendidos como esportes, jogos e brincadeiras; a amarelinha e os piques, citados em brincadeiras e jogos; e o futebol, futsal, handebol e voleibol, elencados em esportes e em jogos. Porém, quais as implicações de os conteúdos serem assumidos de modo tão

⁷ Foram mapeadas, ainda, 24 pesquisas que discutiam os jogos e as brincadeiras sem especificá-los (MATOS *et al.*, 2013).



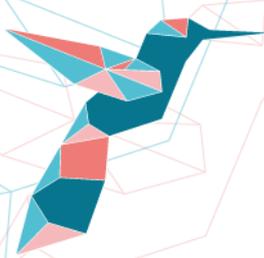
heterogêneo?

É preciso considerar a referência dos professores ao mencioná-los, possivelmente, os usos que operam sobre os jogos, as brincadeiras e os esportes. O diálogo com Caillois (1990) nos faz compreender como a natureza desses conteúdos, em suas aproximações e distanciamentos, pode contribuir com a proposição das práticas em um ou outro conteúdo. Tanto a brincadeira como os jogos têm a ludicidade como eixo principal, porém a brincadeira é orientada pela imaginação, diversão e improviso, e o jogo, pelo respeito às regras, pelo vencer obstáculos e por uma organização interna (CAILLOIS, 1990). No caso dos esportes, há o emprego de habilidades específicas que buscam o máximo de resultados, sob orientação de regras institucionalizadas e universalizadas.

Possivelmente, para os professores, o modo de trabalhar com os conteúdos seja definidor da natureza daquilo que ensinam, já que os conhecimentos com os quais a Educação Física trabalha podem ser apropriados e materializados de maneiras diversas, como afirmam Schneider e Bueno (2005). Assim, é a complexidade, a inserção e a adequação das regras, a ação voluntária dos participantes, a ludicidade e o uso de fundamentos esportivos que podem configurar o conteúdo como brincadeira, jogo ou esporte.

Ao focalizarmos o total de possibilidades de ensino para o esporte (695), observamos que a sua relevância numérica é ocasionada pelas indicações em voleibol (177), handebol (162), basquetebol (110) e futsal (110), o que representa 80% do que foi proposto para o esporte. Esses dados nos mostram que o impacto quantitativo desse conteúdo é ocasionado pelo fortalecimento de determinados esportes que já ganharam espaço no cenário cultural e social brasileiro e que a diversificação do que se ensina, em termos de modalidades, é numericamente tímida.

Porém, com o intuito de compreendermos como o esporte se fortalece como conteúdo da Educação Física, assumindo centralidade dos discursos acadêmicos que versam sobre a prática pedagógica, faz-se necessário discutir a própria constituição histórica dessa disciplina. De acordo com Assunção (2012), o esporte assume relevância gradativamente nos programas de atividade física na escola na década de 1930, acompanhando os artigos veiculados nos periódicos da área (1932 a 1950). O autor afirma que a importância atribuída aos esportes, sobretudo os coletivos, relacionava-se com o anseio pelo padrão cultural norte-americano, o que o projetou como conteúdo a ser ensinado de modo paralelo à ginástica e, em um segundo

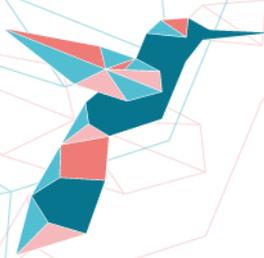


momento, a ocupar o seu lugar de referência, impulsionando a própria organização da Educação Física como componente curricular.

Para Assunção (2012), a presença significativa das modalidades coletivas no currículo da Educação Física devia-se também ao interesse por jogos de competição, os quais produziram uma afinidade nacional em torno dessas práticas, assim como, promoveriam valores sociais, emocionais e éticos, contribuindo com a formação do caráter de seus participantes.

Contemporaneamente, as pesquisas que discutem acerca da centralidade do esporte nas aulas de Educação Física a relacionam com a opção dos docentes em ministrar conteúdos com os quais possuam maior aproximação e domínio, como sinalizam Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008). Para os autores, esse cenário é reforçado pela pouca adesão dos alunos ao ensino de conteúdos que não sejam os esportivos ou ainda à falta de motivação quando não vivenciam as modalidades que realmente sejam de seu interesse. Por outro lado, Mello *et al.* (2011) nos oferecem pistas de que a maior aderência dos alunos nas aulas de Educação Física está relacionada com a necessidade de ensino da técnica esportiva. Para os jovens e adolescentes colaboradores da pesquisa, esses elementos são considerados motivacionais e provocam, além de satisfação, melhoria nos aspectos relacionais.

Se, em determinado momento, os artigos científicos sinalizam o desinteresse dos alunos como uma das razões para a baixa diversificação dos conteúdos de ensino, em outro, essa falta de motivação pelas aulas pode ser gerada pelo pouco aprofundamento das dimensões técnicas e táticas no trato com o conteúdo, no caso do esporte. Essas reflexões – seja em torno da relevância numérica do esporte encontrada nesta pesquisa, seja pelas tensões apresentadas nas produções científicas acerca de sua centralidade nas aulas de Educação Física, nos provocam à análise do que tem fundamentado as proposições dos docentes para sistematizar e atribuir complexidade aos conteúdos de ensino. Questão essa a ser debatida no próximo tópico.



SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO: PRINCÍPIOS DIDÁTICOS NORTEADORES DA AÇÃO DOCENTE

Os dados referentes à distribuição dos conteúdos evidenciam que, com exceção da capoeira e da ginástica, todos os conteúdos foram mencionados ao longo da escolarização,⁸ porém com ênfases diferentes, como indica a Tabela 2:

Tabela 2 – Sistematização dos conteúdos de ensino

Conteúdos	Educação Básica												
	Educação Infantil	Ensino Fundamental									Ensino Médio		
		Ensino Fundamental I					Ensino Fundamental II						
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1ª série	2ª série	3ª série
Esportes	5	28	28	41	50	61	114	113	114	112	43	28	41
Dança	4	22	22	25	24	25	47	48	55	46	16	22	25
Jogos	10	69	69	75	74	70	68	75	66	66	24	69	72
Brincadeiras	16	65	65	64	58	49	42	42	34	31	13	65	63
Lutas	2	4	4	9	9	8	12	12	14	13	11	4	5
Ginástica	3	--	--	26	21	28	41	41	43	41	18	--	24
Capoeira	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	--	--	--
Alimentação	--	--	--	1	1	2	4	3	3	4	4	4	2
AF e saúde	--	--	--	1	6	3	8	12	14	13	15	14	4
Drogas	--	--	--	--	--	1	2	2	2	2	2	1	--

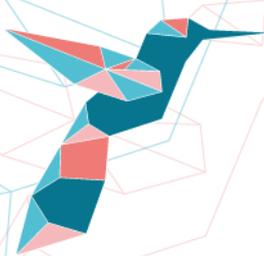
Fonte: Autores

A Tabela 2 demonstra a relação estabelecida entre os conteúdos de ensino com os anos da escolarização, sugerindo os critérios utilizados pelos professores na sistematização do que ensinam, tais como: para quem ensinar, o que ensinar e quando ensinar, ou seja, as especificidades cognitivas, motoras e sociais dos alunos, a natureza do próprio conteúdo e o contexto de aprendizagem articulado com um nível de complexidade daquilo que se ensina.

Possivelmente, as brincadeiras e os jogos aparecem com expressividade quantitativa na EI pelas características motoras, cognitivas, sociais e culturais da criança, que encontra no movimento corporal a sua principal linguagem e vê nessas práticas um espaço de autonomia, criatividade e espontaneidade.

O lugar ocupado pelo esporte do 6º ao 9º ano é semelhante ao panorama investigado por Rosário e Darido (2005), no qual esse conteúdo também se configura como aquele de maior expressividade numérica no ensino fundamental II (EF II). Os autores afirmam que a experiência do docente, o contexto da escola e o interesse dos alunos são os elementos que têm pautado as escolhas do professor em privilegiar o esporte do 6º ao 9º ano. Porém, pela abrangência de nossos dados, notamos uma possível relação entre o conteúdo que se apresenta

⁸A capoeira se fez presente apenas no 8º e 9º ano e a ginástica não foi elencada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, assim como na 2ª série do EM.



com maior impacto percentual do 1º ao 5º ano com o do 6º ao 9º ano, no caso, o jogo e o esporte, respectivamente.

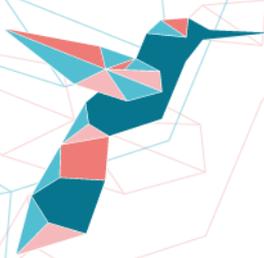
Os dados indiciam que a expressividade numérica do esporte no EF II pode ser decorrente dos usos e apropriações que o professor opera sobre o jogo. O seu crescimento gradativo, à medida que os anos da escolarização avançam, pode ser decorrente de uma compreensão na qual o jogo se configura como prática anterior e essencial à aprendizagem dos elementos do esporte, já que, dentre as suas características, há a necessidade de estabelecimento de regras, mesmo (re)inventadas (CAILLOIS, 1990). Dessa maneira, o lugar ocupado pelos jogos na EI e no EF I sugere uma representatividade muito maior para o esporte do que aquela apresentada quantitativamente, pois eles parecem fundamentar os processos de seleção e sistematização dos esportes.

Ao focalizarmos a nossa análise sobre os conteúdos presentes em toda a Educação Básica, demos visibilidade ao crescimento numérico significativo da dança, da ginástica e das lutas ao longo da escolarização. Também se faz relevante ponderar que o questionário não nos oferece elementos para analisarmos como esses conteúdos e o próprio esporte são aprofundados, porém, com base nos dados, é possível perceber os princípios didáticos que possivelmente fundamentam a distribuição dos conteúdos em seu plano vertical e horizontal.

Do ponto de vista didático, trabalhar o conteúdo de modo vertical é pensar no que se ensina ao longo das séries, por meio da continuidade e da sequência. A continuidade estaria relacionada com a necessidade de repeti-lo em diferentes momentos da escolarização, e a sequência, em assumir o conteúdo anterior como referência para aprofundá-lo gradativamente, permitindo aos alunos incorporarem elementos antes não captados e com isso se apropriarem de uma prática que se apresentará ainda mais complexa.

Em decorrência do impacto quantitativo do esporte no EF II e pelo fato de 90% de suas práticas se centrarem no atletismo, voleibol, basquetebol, handebol e futsal (Gráfico 6), possivelmente esse conteúdo se apresenta repetidas vezes na escolarização, como sugere uma organização didática vertical. Contudo, não é possível percebermos a complexidade e o sequenciamento das práticas ao longo dos anos/séries.

Por sua vez, a organização horizontal projeta o que ensinar em um ano específico e articula os conteúdos com as diferentes disciplinas, o que implica problematizá-los de acordo com as especificidades dos anos/séries, expressas na maturidade cognitiva, cultural, motora e afetiva dos alunos. A presença de temas integradores do 6º ao 9º ano sinaliza uma possível



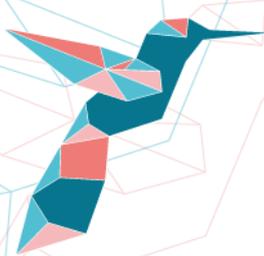
articulação da Educação Física com os saberes de outros componentes curriculares, movimento esse que potencializa a compreensão dos conteúdos escolares de modo mais amplo.

Uma análise dos conteúdos presentes no EM demonstra a representatividade percentual das lutas e da ginástica. A aproximação desses dados com o Currículo Básico Escola Estadual do Espírito Santo – CBEE/ES (ESPÍRITO SANTO, 2009a) sinaliza a aproximação entre as propostas curriculares da Educação Física escolar com as indicações dos professores sobre a sistematização dos conteúdos. O documento compreende a Educação Física como uma linguagem corporal e um conhecimento universal que contempla os conteúdos em seus aspectos culturais, históricos, lúdicos e técnicos, contudo, sob uma perspectiva de universalidade que difere dos achados desta pesquisa. Nossos dados evidenciam as especificidades com que a Educação Física se apresenta no Espírito Santo, haja vista os usos e apropriações que os docentes sugerem operar sobre os diferentes conteúdos de ensino.

A diretriz assume como referência a construção coletiva do conhecimento, em que os diferentes campos do saber dialogam entre si por meio de eixos temáticos de trabalho, inserindo a Educação Física na área de Linguagens e Códigos – a mesma em que se encontram Língua Portuguesa, Arte e Língua Estrangeira Moderna/Inglês. Entretanto, perguntamos: de que maneira o CBEE/ES não apenas organiza as disciplinas comuns em uma área de conhecimento, mas também propõe eixos temáticos que as mobilizem no processo de ensino-aprendizagem?

Pela análise realizada, o documento não materializa uma proposição para a sistematização de práticas que privilegie o diálogo entre as disciplinas que compõem a área de Linguagens e Códigos. Além disso, os dados desta pesquisa sinalizam uma complexidade tal para a Educação Física que, mesmo inserida em uma área na qual pouco se dialoga, como vimos no CBEE/ES, pode atravessar diferentes campos do conhecimento. Esse é o caso dos temas propostos pelos professores no EM, que sinalizam a potencialidade de ações compartilhadas com a Biologia,⁹ presente na área de Ciências da Natureza.

⁹ Em um dos eixos prescritos no Conteúdo Básico Comum da Biologia para a 2ª série, intitulado “Eixo morfofisiologia humana. Inter-relação dos sistemas morfofisiológicos e a saúde humana e o meio ambiente” (ESPÍRITO SANTO, 2009b), os conteúdos “nutrição e digestão, saúde humana e suas relações com o meio ambiente, e trabalho e saúde” se aproximam dos temas propostos pelos professores nos questionários.



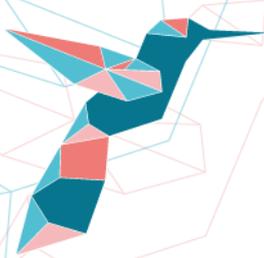
Esse movimento sugere uma disposição horizontal das práticas, em que o docente pode problematizar a relação do corpo com a cultura e com a saúde,¹⁰ de modo articulado com os saberes de diferentes disciplinas, ainda que não sejam aquelas propostas pelo CBEE/ES. Projeta, assim, uma integração curricular na qual a seleção e a sistematização dos conteúdos assumem objetivos em comum e, respeitadas as especificidades de outras áreas do saber, também contribui para uma leitura mais ampliada sobre determinada questão, em ações de pesquisas entre as diferentes disciplinas.

A representatividade percentual desses temas da 1ª a 3ª série também pode ser decorrente dos conteúdos avaliados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Organizado por eixos interdisciplinares, ele insere a Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trazendo questões específicas sobre as diferentes linguagens corporais na constituição das identidades juvenis (BRASIL, 2012). Diante da aproximação das temáticas sugeridas pelos professores com os conteúdos a serem avaliados no Enem, indagamos: seria necessário privilegiar a dimensão conceitual nas aulas de Educação Física, a fim de que os conteúdos presentes no Enem sejam apropriados pelos alunos?

De acordo com Santos (2013), os discentes veem com estranhamento o lugar assumido pelos aspectos conceituais nas aulas de Educação Física, pois reconhecem que a aprendizagem do seu conteúdo passa pela gestualidade corporal, pelo aprender em movimento e que, a partir dele, podem ampliá-lo a outras formas de compreensão do mundo, como aquelas presentes em enunciados. Embora os nossos dados não mostrem como os temas relacionados com a saúde e com a qualidade de vida são trabalhados, colocar-se em um lugar no qual a dimensão conceitual do conteúdo assuma centralidade pode significar o afastamento da Educação Física de sua especificidade, assemelhando-se à lógica escolar em privilegiar os saberes circunscritos em enunciados (CHARLOT, 2009).

Conforme Charlot (2009), a significação e potencialidade da Educação Física como componente curricular passam pela valorização dos saberes que lhes confere especificidade e não pela busca em trabalhar com os conteúdos da mesma maneira que outras disciplinas. Enquanto elas incentivam os alunos a atribuir sentidos àquilo que aprendem por meio do uso dos conteúdos de ensino na resolução de problemas cotidianos, na Educação Física, a

¹⁰ As temáticas sugeridas pelos docentes, atividade física e saúde, alimentação e drogas relacionam-se com o eixo-temático “Conhecimento sobre o corpo”, presente no Conteúdo Básico Comum da Educação Física para o ensino médio (ESPÍRITO SANTO, 2009a).



ampliação da aprendizagem se dá *em situação*, pela apropriação corporal de um conteúdo que não está deslocado de um pensar.

Diante das análises aqui produzidas, sinalizamos para estudos que deem visibilidade ao modo como o conteúdo é ensinado em seu plano horizontal, já que, pelo instrumento utilizado neste estudo, essa descrição não foi aprofundada. Há, ainda, a necessidade de constituição de bases teóricas que analisem e fortaleçam as relações que os professores estabelecem entre o que e o quando ensinar. Essas ações de pesquisa conduzirão ao debate de propostas didático-pedagógicas que sistematizem os conteúdos em sua progressão horizontal e vertical, sob uma perspectiva que se propõe a dialogar com as práticas produzidas pelo professor, para além de uma uniformização dos conteúdos de ensino.

The selection and the systematization of teaching contents: the perspective of teachers from
the Espírito Santo

ABSTRACT

The research analyzes how 266 teachers of Physical Education select and systematize the teaching contents. Study qualitative and quantitative, uses a questionnaire with closed and semi-open questions. The teachers indicate the diversity of mobilized contents in education: sports (229), games (222), plays (212), dance (138) gymnastics (136) and fights (42).

KEYWORDS: *Physical Education; Espírito Santo; selection and systematization of teaching contents.*

La selección y la sistematización de contenidos de enseñanza: la perspectiva de profesores en
el Espírito Santo

RESUMEN

Analiza cómo 266 profesores de Educación Física seleccionan y sistematizan los contenidos de enseñanza. Estudio cualitativo y cuantitativo, utiliza un cuestionario con preguntas cerradas y semiabiertas. Los profesores indican la diversidad de contenidos: deportes (229), juegos (222), bromas (212), danza (138) gimnasia (136) y luchas (42).

PALABRAS CLAVES: *Educación Física; Espírito Santo; selección y sistematización de contenidos de enseñanza.*



REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, W. R. *Presença americana na Educação Física brasileira: padrões culturais na imprensa periódica (1932-1950)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz Referência Enem 2012*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHARLOT, B. Ensinar a Educação Física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

COSTA, L. C. A. da; NASCIMENTO, J. V. do. Prática pedagógica de professores de educação física: conteúdos e abordagens pedagógicas. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2. sem. 2006.

ESPÍRITO SANTO. *Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LO9768.html>. Acesso em: 1 ago. 2012.

ESPÍRITO SANTO. *Currículo Básico Escola Estadual. Ensino Médio. Área de Linguagens e Códigos*. Secretaria de Educação: Vitória, 2009a. 1 v.

ESPÍRITO SANTO. *Currículo Básico Escola Estadual. Ensino Médio. Área de Ciências da Natureza*. Secretaria de Educação: Vitória, 2009b. 2 v.

KLEINUBING, D.; SARAIVA, M. do C. Educação física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n.4, p. 193-214, ou./dez. 2009.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. de; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da educação física do ensino médio. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 39-62, maio/ago. 2008.

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, abr./jun. 2013.

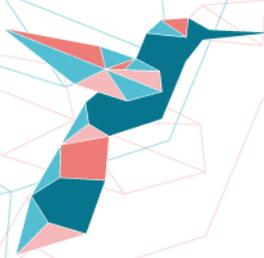
MELLO, A. da S. M. *et al.* Educação Física e esportes: reflexões e ações contemporâneas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 175-193, abr./jun. 2011.

PEREIRA, F. M.; SILVA, A. C. da. Sobre os conteúdos de ensino da Educação Física no ensino médio em diferentes redes educacionais do Rio Grande do Sul. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 67-77, 2. sem. 2004.

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, set./dez. 2005.

SANTOS, V. F. dos. *Narrativas de escolarização: relação com os saberes compartilhados por alunos e alunas nas aulas de educação física*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SCHNEIDER, O. BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com saberes compartilhados



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

nas aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n.1, p. 23-45, jan./abr. 2005.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Motriz*, Rio Claro, v. 1, n. 3, p. 592-599, jul./set., 2009.