UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRATAMENTO
DA DIMENSÃO CONCEITUAL DOS CONTEÚDOS**

ANDRÉ MINUZZO DE BARROS

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Bióciências do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Ciências da
Motricidade (Área de Pedagogia da
Motricidade Humana)**

RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Fevereiro de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O TRATAMENTO
DA DIMENSÃO CONCEITUAL DOS CONTEÚDOS**

ANDRÉ MINUZZO DE BARROS

Orientadora: Prof^a Dr^a SURAYA CRISTINA DARIDO

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Ciências da
Motricidade (Área de Pedagogia da
Motricidade Humana)**

**RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
Fevereiro de 2006**

Dedico este trabalho aos meus pais, enquanto responsáveis por tudo o que me foi e ainda será possível, e às minhas “pequenas” grandes paixões, Acy e Lara, por acompanharem e conduzirem a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Das mais de 35.000 palavras que compuseram os quase 1.100 parágrafos e as mais de 4.000 linhas desta dissertação, as desta página foram as mais gostosas, porém, delicadas de serem escritas, já que não é fácil escolher palavras e frases que dêem conta de expressar a grandeza do meu carinho e gratidão àqueles que de alguma forma viabilizaram ou facilitaram este trabalho.

Além disso, inusitados foram os sentimentos que esta tarefa me proporcionou. De um lado, uma sensação de realização, pela conclusão desta etapa e alegria por saber quantas pessoas especiais me rodeiam, cujo apoio posso contar e, também, por poder registrar a minha gratidão. De outro, o receio de, ao explicitar nomes, ser vítima da minha famosa fraquíssima memória.

Como estou falando de amigos, portanto, já me conhecem, optei por nomear alguns, e já vou pedindo o perdão aos que forem ocultados. Certamente, por serem amigos e me conhecerem, saberão que foi por um lapso enquanto escrevia esta página e que poderão ter seus nomes ausentes aqui, mas em breve me lembrarei, pois, nunca estarão ausentes no meu coração. Saberão disto, porque, além destes agradecimentos, abraçarei fortemente a cada um.

Assim, agradeço:

Ao Jocimar, Mauro Betti, Eliane, Uvinha, Sidnei, Luiz Carlos, Márcio (Sussumo) e Ricardo, por terem alavancado, facilitado o meu caminho e torcido por mim, desde o início deste processo.

À Yvonne (em memória), Gysele e a todos que acreditaram e apoiaram a minha atuação profissional. Também aos diretores das escolas que permitiram a observação das aulas.

Aos amigos do LETPEF, D-o-u-g, Kiki, Carol, Fê, Gy, ...ufa!!!!....enfim, a todos, pelo carinho e companheirismo, demonstrados nas inúmeras ajudas prestadas.

Ao Helder e à Tati, que, esmeros em seu papel, ajudaram na construção desta pesquisa e, pelos quais, desejo alimentar a amizade.

Aos grandes amigos, diria até mesmo, irmãos, Greice, Chiquinho (Caparróz) e Waltão (Correia), que há anos inspiram-me naquilo que sinto, penso e faço.

Ao Luizito e à Lú (Venâncio), em especial, pela amizade, pelos “ouvidos”, paciência e tudo o mais que lhes devo. Sem vocês, pobre desta pesquisa! Pobre de mim!

Aos meus pais, por todo o amor e dedicação aos filhos e netas, dispensando um precioso apoio. E, sem ironia, agradeço à minha sogra, também pelo apoio prestado.

Por último, e não à toa, mas para que fique bem presente na lembrança,

À Suraya, por todas as suas qualidades que permitiram me compreender em todos os momentos e me orientar, não apenas na elaboração deste trabalho, mas também na minha trajetória profissional e pessoal. Um verdadeiro guru! Sou teu fã.

À Acy e à Lara, grandes emoções da minha vida. Há muito que preciso lhes agradecer.

RESUMO

Procuramos neste trabalho analisar como dois professores de Educação Física que atuam em Escolas Públicas do Ensino Fundamental, com mestrado na área e posicionamentos favoráveis às propostas renovadoras, tratam os conteúdos da dimensão conceitual nas suas aulas. Posicionando-nos em favor das teorias “Renovadoras” do ensino da Educação Física escolar, por proporem a superação do modelo tradicional de ensino no sentido de ampliar a contribuição das aulas de Educação Física para a formação da cidadania democrática, optamos por estudar a dimensão conceitual dos conteúdos, considerando como um importante elemento presente nestas abordagens, entretanto, havendo dificuldades por parte dos professores para tratá-la. Por meio de um estudo do tipo etnográfico, envolvendo a observação e análise das aulas dos professores, dos planos de ensino e de entrevistas com alunos e professores, procuramos investigar: a) os principais conteúdos da dimensão conceitual tratados, b) a organização dos conteúdos da dimensão conceitual, c) as estratégias de ensino. Entre os resultados, verificamos que os principais conteúdos da dimensão conceitual referiram-se ao entendimento dos significados, objetivos, princípios e possibilidades de conhecimentos relacionados à anatomia, nutrição, habilidades motoras, fisiologia, saúde, capacidades físicas, treinamento, aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, estéticos, culturais, regras, técnicas, táticas das práticas integrantes da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, brincadeira). Quanto à organização, verificamos que diferentes formas poderão conduzir ao alcance dos objetivos pretendidos, cabendo ao professor fazer opções de acordo com a realidade em que atua. Entretanto, pareceu que seja favorável iniciar por conteúdos mais próximo da realidade ou do interesse do aluno e que se procure estabelecer sincronia com temas de projetos da escola. A dimensão conceitual dos conteúdos pode ser tratada em todos os momentos da aula, mas os momentos iniciais e finais mostraram-se privilegiados para isso. Diversas estratégias podem ser utilizadas no tratamento dos conteúdos desta dimensão, mas as que envolvem exposições, discussões, reflexões sobre a prática e resolução de problemas, foram as mais utilizadas. O uso de desenhos, vídeo e pesquisas mostraram-se bastante eficientes. Consideramos que o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos traz importantes contribuições para a formação do aluno, portanto, precisa ser valorizado nas aulas de Educação Física.

Palavras chaves: Educação Física – dimensão conceitual dos conteúdos – prática pedagógica

SUMÁRIO		Página
1. INTRODUÇÃO.....		01
1.1 Objetivo.....		05
1.2 Justificativa.....		05
2 A DIMENSÃO CONCEITUAL DOS CONTEÚDOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....		10
2.1 O conceito de conteúdos e a classificação segundo a sua natureza conceitual, atitudinal ou procedimental.....		10
2.2 Ampliando o entendimento de conteúdos da dimensão conceitual e a sua interação com as dimensões procedimental e atitudinal.....		20
2.3 A perspectiva renovadora e a dimensão conceitual dos conteúdos.....		25
2.4 A Educação Física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos		29
3 METODOLOGIA.....		40
3.1 A opção pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica.....		40
3.2 O desenvolvimento da pesquisa		44
4 RESULTADOS.....		57
4.1 Os principais conteúdos da dimensão conceitual tratados.....		57
4.2 A organização dos conteúdos da dimensão conceitual		95
4.3 As estratégias de ensino.....		108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		130
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		140

1. INTRODUÇÃO

Há pouco tempo ouvi o reconhecido médico brasileiro, Dr. Drauzio Varella, dizendo, ao ser entrevistado, que a medicina surgira em sua vida como se fosse um trilho, ainda quando adolescente, não tendo, desde então, pensado em outro caminho para seguir.

De imediato, me identifiquei com este depoimento, pois, desde bem antes do meu ingresso na formação profissional em Educação Física, eu já havia optado em atuar nesta área, com grande interesse de atuação na esfera escolar, pois já era grande a minha admiração tanto pela tarefa de ensinar quanto pelas “atividades físicas”, e não houve o que me desviasse para outros caminhos. Já revelei um pouco desta história em um trabalho de monografia realizado durante um curso de especialização em Educação Física escolar, na Unicamp, em 1992. O que mudou de lá para cá é que continuo prosseguindo neste rumo mais encarrilhado ainda. Lembro que este verbo significa “meter em bom caminho”.

Na medida em que fui avançando no trajeto, fui observando os acontecimentos, questionando-os e tentando entendê-los. Havia uma vontade de seguir um rumo diferente daquele tradicionalmente perseguido nas aulas de Educação Física, o qual vivenciei durante a minha escolarização e a minha formação profissional, pois, eu já percebia de alguma forma que este rumo apresentava limitações para a formação do ser humano.

A minha relação com a Educação Física começou a se configurar de forma mais concreta a partir da quinta-série do “ginásio” (assim chamado na época), quando tive a primeiras aulas desta disciplina (na época, atividade) e o professor, não era exatamente um bom exemplo, já que “rolava a bola” e pouco acompanhava as aulas. Ainda assim, o horário reservado para aquelas aulas nas quadras, permitiu que eu tivesse as primeiras vivências de praticar futebol com os meus colegas de turma, perceber que eu tinha uma certa habilidade para ser goleiro e também que isso contribuía para a minha melhor aceitação no grupo social, especialmente na hora do jogo, mas também fora dele.

Motivado com a prática esportiva, passei a participar das turmas de treinamento da escola, fato este que ampliou bastante o processo de aceitação social e, claro, uma maior elevação da auto-estima. Estas oportunidades de praticar atividades físicas (não me refiro às intervenções do professor), apesar de terem propiciado experiências positivas, me incomodavam, pois eram exclusivas para uma minoria dos alunos que tinham um nível, pelo menos razoável de habilidade. Talvez tenham sido estes os primeiros fatos que estimularam a minha percepção, ainda que pouco consciente, sobre a relação da atividade física, ou ao menos da esportiva, para a formação do ser humano.

Mais adiante comecei a perceber que, se por um lado o fato de me envolver com a prática de esportes fazia com que eu melhorasse o meu relacionamento, outros

colegas, talvez por não terem o mínimo de habilidade, eram excluídos. Isto levou-me a imaginar que se houvesse um ambiente nas aulas que favorecesse a jogarem conosco, mesmo com o pouco domínio das habilidades, poderiam se sentir mais respeitados, perceberem os prazeres e benefícios da atividade física e envolverem-se com mais frequência neste tipo de atividade, podendo até mesmo virem a melhorar o nível de habilidade motora, conforme pude observar posteriormente, com diversos alunos durante os dezessete anos que atuei nos Ensinos Fundamental e Médio.

Penso que tais percepções, ainda que pouco conscientes, estimularam a minha escolha por “novos caminhos” para as aulas de Educação Física.

Ingressei no curso de graduação e o caminho apresentado pouco correspondia às minhas expectativas, pois o papel apresentado para a Educação Física era o mesmo apontado há anos, limitado à melhoria da aptidão física e da aprendizagem esportiva visando um nível ótimo de rendimento.

Foi em um curso de especialização em Educação Física escolar, em 1992, que pude tomar contato com as idéias de autores que apresentavam algumas reflexões sobre os novos rumos para a área. Desde então, as orientações destes estudiosos exerceram forte influência sobre a minha concepção de Educação Física e atuação prática.

Sabendo que estas idéias ainda eram pouco conhecidas e que recebiam resistência por parte da maioria dos professores, e ansioso por mudanças neste sentido, envolvi-me com atividades que iam para além da aula. Entre estas atividades, uma teve especial destaque, que foi a minha inserção em um grupo de estudos denominado NEDEF (Núcleo de Estudos e Debates em Educação Física), cujos membros, após um ano de atividades no grupo, aceitaram o convite para assumir a direção da Secretaria

Estadual de São Paulo, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (SE-CBCE-SP), na gestão 1994-1995, permitindo uma significativa experiência, aproximando-me mais ainda de importantes reflexões da Educação Física, ampliando o meu entendimento sobre as questões epistemológicas e as necessidades de mudanças para a área.

Foi neste período que passei a estar mais atento para a importância de incluir entre os objetivos, a formação para o exercício da cidadania democrática (PALMA FILHO, 1998) e procurei avançar em estudos que orientavam para este caminho, especialmente a proposta denominada crítico-superadora (SOARES, *et al.*, 1992). Durante as tentativas de implementação nas minhas aulas dos pressupostos destes estudos, pude perceber que são inúmeras as dificuldades, mas uma chamou mais a minha atenção, o tratamento de conteúdos relacionados à fatos e conceitos.

Ao ingressar no mestrado, pretendendo ampliar a minha formação profissional e aprofundamento nos conhecimentos, conheci as idéias preconizadas por Darido (2003) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apresentando reflexões sobre a questão dos conteúdos da Educação Física escolar. Tais obras basearam-se nas propostas de classificação dos conteúdos segundo suas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, apresentadas por Zabala (1998) e César Coll (1998).

Apesar destes termos já terem sido utilizados por outros autores para referir-se aos conteúdos a serem tratados, como Libâneo (1994), percebemos nestes estudos uma importante contribuição para a concretização de práticas pedagógicas mais significativas para a formação do educando.

Cabe explicar que, por conteúdos da dimensão conceitual, entendemos aqueles constituídos por fatos e conceitos, ou seja, relacionados ao saber sobre o que se faz;

procedimentais, aqueles relacionados ao “saber fazer”; atitudinais, ao “ser”. Esta conceituação será retomada e detalhada ao longo deste trabalho.

Considerando as orientações acima, estabelecemos uma questão central para este estudo: Como tem sido tratado os conteúdos da dimensão conceitual (escolha, organização e estratégias de ensino) nas aulas de Educação Física, em uma perspectiva que contribua para a formação da cidadania do aluno e de forma que não se distancie da especificidade da área?

1.1 Objetivo

O objetivo desta pesquisa foi analisar como dois professores de Educação Física que atuam em Escolas Públicas do Ensino Fundamental, com mestrado na área e posicionamentos favoráveis às propostas renovadoras, tratam os conteúdos da dimensão conceitual nas suas aulas.

1.2 Justificativa

Conforme exposto na introdução, na escolha do objeto desta pesquisa, gostaríamos de investigar algo que pudesse significar uma importante contribuição para a reflexão de professores de Educação Física que queiram elaborar e concretizar práticas pedagógicas que superem o modelo tradicional de ensino, no sentido de melhor

contribuir para a formação da cidadania do aluno, numa perspectiva de valores democráticos e, analisando o quadro dos conteúdos nas tendências pedagógicas da Educação Física escolar, apresentado por Darido e Rangel (2005, p.73), observamos que um ponto em comum das teorias que dão suporte para isso é a valorização dos conteúdos de natureza conceitual.

Pela literatura e pela experiência acumulada ao longo dos anos de docência de Educação Física nos Ensino Fundamental e Médio, verificamos que os professores possuem dificuldades no tratamento dos conteúdos na dimensão conceitual. Portanto, representando um dos entraves para as mudanças desejadas. Assim, acreditamos ser relevante uma investigação relacionada ao tratamento destes conteúdos, uma vez que trouxe elementos importantes para auxiliar na reflexão dos professores que pretendam atuar neste sentido.

Creemos que a opção metodológica por uma análise da prática de professores que tentam avançar no tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos, foi um caminho ímpar para a riqueza das nossas reflexões.

É importante ressaltar que os professores, cujas práticas foram analisadas nesta pesquisa (chamaremos de professores participantes), foram intencionalmente escolhidos, porque tínhamos conhecimento prévio de que eles conheciam e se esforçavam para desenvolver em suas aulas a dimensão conceitual dos conteúdos. Entendemos que o fato de conhecer e refletir com base em experiências vivenciadas por outros, possa auxiliar no planejamento e sucesso de uma aventura, afinal, ousar por direções ainda pouco seguidas, não deixa de ser uma aventura.

Considerando a literatura acerca da história da Educação Física e a atuação dos professores, observamos que, geralmente, a dimensão procedimental dos conteúdos tem sido privilegiada, desprezando-se ou minimizando o ensino-aprendizagem da dimensão conceitual.

O pouco que se tem verificado em relação ao desenvolvimento da categoria conceitual, refere-se a alguns conteúdos acerca das regras e técnicas esportivas, que são comumente transmitidos de forma mecânica, portanto, desvinculados de reflexões mais importantes. Por outro lado, as propostas que valorizam a inserção ou ampliação da dimensão conceitual dos conteúdos nas aulas de Educação Física têm sido mal interpretadas, gerando a idéia de que valorizar o ensino deste tipo de conteúdo seria trocar a predominância do ensino de procedimentos, geralmente desenvolvidos na quadra, pelo ensino de fatos e conceitos, através de aulas teóricas, desenvolvidas em sala.

Dessa forma, pretendemos buscar fundamentação teórica para os pressupostos aqui apresentados, analisando algumas formas de tratar os conteúdos na dimensão conceitual e oferecer subsídios para a elaboração e aplicação de ações didáticas para um desenvolvimento adequado desta categoria. Ou seja, considerando a classificação dos conteúdos nas categorias conceitual, procedimental e atitudinal, estabelecemos algumas questões sobre como vêm sendo desenvolvidos os conteúdos da Educação Física na escola em sua categoria conceitual e quais são as mudanças necessárias para que possam contribuir de maneira mais significativa para a formação do educando numa perspectiva que considere a cidadania. Lembro que partimos da convicção de que o modelo tradicional de ensino não favorece uma educação neste sentido e, portanto, necessita ser superado.

Acreditamos que a ampliação da inserção do ensino da categoria conceitual dos conteúdos na Educação Física escolar favorecerá uma aprendizagem mais significativa para o aluno, na medida em que ele poderá apropriar-se do conhecimento científico, estabelecendo relações com o senso comum, no sentido de superá-lo, refletir e contextualizar os fatos. Isso poderá ser um importante instrumento para o desenvolvimento de suas competências para a atuação autônoma na vida social, incluindo o exercício da cidadania. Sabemos que os diversos tipos de conteúdos estão inter-relacionados, mas que também há características específicas e que é importante conhecermos tais relações e particularidades. Dessa forma, pensamos que, apesar da ênfase pretendida por este estudo para a categoria conceitual, ele também poderá trazer algumas contribuições para a compreensão e desenvolvimento das demais dimensões dos conteúdos.

É fundamental que se tenha claro que as idéias aqui apresentadas não desvalorizam o ensino de conteúdos do tipo procedimental, pelo contrário, os valorizamos quando reconhecemos a interação destes com as dimensões atitudinal e conceitual. O que pretendemos é evidenciar os prejuízos que têm sido causados pela predominância quase que exclusiva dos conteúdos procedimentais e que, por isso, deva se buscar um equilíbrio maior entre as três categorias.

Pensamos que um outro motivo para realizar um estudo sobre o porquê e como ensinar os conteúdos a dimensão conceitual nas aulas de Educação Física, seja o fato destes terem sido historicamente os mais desprezados, havendo também muitos equívocos e confusões no entendimento das teorias que defendem a inclusão deste tipo de conteúdo.

Reafirmamos, que esperamos contribuir com subsídios para o estabelecimento de decisões pedagógicas que propiciem um tratamento adequado dos conteúdos na dimensão conceitual, para que seja ampliada a possibilidade de se concretizar práticas renovadoras que considerem a formação da cidadania. Pretendemos, assim, além de contribuir para a melhoria da prática educativa em Educação Física, somar esforços na busca pela valorização desta disciplina no rol dos componentes curriculares.

Cabe ressaltar que a opção pela investigação no Ensino Fundamental, deveu-se ao fato de ser este um segmento relacionado à base do ensino, conforme o próprio nome expressa, ou seja, por onde as mudanças devam iniciar. Soma-se a isto, o fato de ter sido o segmento no qual atuei por maior tempo enquanto professor de Educação Física, o que me fez perceber as diversas possibilidades e dificuldades no tratamento dos conteúdos na dimensão conceitual neste segmento de ensino.

2. A DIMENSÃO CONCEITUAL DOS CONTEÚDOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Procuraremos estabelecer relações com a literatura da área no sentido de ampliar o nosso entendimento sobre as dimensões dos conteúdos e seus desdobramentos na Educação Física escolar.

2.1 O conceito de conteúdos e a classificação segundo a sua natureza conceitual, atitudinal ou procedimental.

O que são conteúdos? Distintas respostas poderão surgir para esta pergunta, dependendo da concepção de Educação de quem a responder.

Zabala (1998) analisando as principais concepções de Educação vigentes cita que:

Até hoje, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas, mas nem todas, e sim aquelas que se tem considerado

mais relevantes e que, como sabemos, correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais (p. 28).

Medeiros (2005) aponta que o entendimento popular sobre conteúdo é que seja a matéria a ser passada para o aluno no momento da aula. Sabemos que estes entendimentos foram sendo configurados sob influências de concepções tradicionais de ensino.

Estas concepções tradicionais de ensino oferecem um destaque excessivo para os conteúdos nas práticas educativas e limitando-os à transmissão de fatos e conceitos. Isto possibilitou o surgimento de críticas, sobretudo nas últimas décadas, que buscam minimizar esta importância atribuída a conteúdos deste tipo.

Zabala (1998) afirma que:

[...] o termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdos ou que um livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos (p. 30).

Assim, o autor destaca que devemos ampliar o nosso entendimento de conteúdos para além da ideia que seja tudo o quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais.

Coll (1998) analisa que embora os conteúdos tenham desempenhado sempre um papel decisivo nas programações dos professores e na organização prática das atividades concretas de ensino e aprendizagem, estando permanentemente no centro do debate educativo, houve, nas últimas décadas, uma tendência de minimizar sua importância e interesse, em alguns momentos, sendo considerado uma espécie de mal necessário. Diante disso, os professores estiveram divididos entre a necessidade de ensinar conteúdos aos seus alunos e a aceitação de uma filosofia educacional que vê no excessivo peso conferido aos conteúdos a origem de grande parte dos males que atingem a educação escolar.

O que o autor defende é a valorização dos conteúdos, sem, entretanto, seguir as proposições tradicionais “transmissiva” e “cumulativa” de listas infindáveis de conhecimentos, atribuindo aos alunos um papel essencialmente receptivo e aos professores a responsabilidade pela transmissão do saber constituído socialmente, sendo que os alunos só seriam considerados educados quando tivessem aprendido este saber.

Neste sentido, o autor aponta a necessidade de uma reformulação do conceito de conteúdo.

O autor esclarece que a tendência de minimizar a importância dos conteúdos é uma reação às limitações da tendência tradicional que entendiam a educação escolar basicamente como a realização de uma série de aprendizagens de conteúdos específicos, os quais a sociedade confere maior importância num determinado momento. Portanto, uma pessoa educada é aquela que aprendeu o saber constituído, o saber verdadeiro.

O autor segue afirmando que as principais críticas já apresentadas para o entendimento tradicional de educação, foram oferecidas especialmente por parte de

certas interpretações pedagógicas dos estudos, como os de Piaget, sobre a psicologia infantil e a psicologia do desenvolvimento, como uma alternativa entendida como “progressista” ou “centrada no aluno”, entendendo que:

[...] a educação escolar ideal não é a que transmite os saberes constituídos e legitimados socialmente, mas, sim, aquela que garante algumas condições ideais para que os alunos desenvolvam suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem (p. 11).

Esta concepção de educação esteve historicamente associada a uma interpretação construtivista dos processos de ensino e aprendizagem, na qual a atividade do aluno recebe papel decisivo. Assim, a criatividade e a descoberta na aprendizagem escolar são hiper-valorizadas, minimizando e relativizando a importância dos conteúdos e atribuindo ao professor um papel de orientador da aprendizagem e não mais o de transmissor do saber constituído socialmente.

Para o autor, ambas as concepções, tradicional e construtivista, têm caráter monolítico, por basearem-se em um só entendimento e posiciona-se em favor de uma concepção pautada essencialmente no modelo construtivista, mas que sustente a idéia de que os conteúdos exercem um papel decisivo na educação escolar. Ou seja, é uma alternativa que supera a oposição existente, promovendo uma interação entre elas.

A concepção defendida pelo autor baseia-se em pesquisas da última década que destacam tanto o papel da atividade construtiva do aluno, como a importância da aprendizagem de conteúdos específicos, tendo o professor, a responsabilidade de orientar a direção destas atividades. Segundo o autor, sem citar fontes, estes estudos têm mostrado que as pessoas desenvolvem uma intensa atividade construtiva ao

realizarem aprendizagens específicas. Ensinar conteúdos específicos não representa algo necessariamente negativo. Coll (1998) cita:

Tudo depende de quais conteúdos se quer ensinar e, principalmente, como eles são ensinados e como eles são aprendidos (p. 12).

Coll (1998) concordando com a afirmação que os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização esclarece que a idéia que está por trás disso é que a aprendizagem ocorre sempre em função de um determinado contexto sócio-cultural. Assim, o crescimento pessoal é o processo pelo qual os seres humanos se apropriam dos conhecimentos e formas culturais dos grupos sociais nos quais estão inseridos. O autor ainda ressalta que esta assimilação não ocorre de forma passiva, e sim, numa dinâmica de reconstrução.

Enquanto alguns dos conhecimentos culturais necessários para o desenvolvimento dos aspectos individuais e sociais dos seres humanos podem ser apropriados informalmente no ambiente familiar, profissional etc., há conhecimentos que necessitam de ações educativas sistematizadas, como a educação escolar, sem a qual, muitos dos conhecimentos não seriam aprendidos.

Assim, segundo Coll (1998), os conteúdos curriculares são uma seleção de formas ou saberes culturais relacionados à explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc.; cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada dos alunos dentro da sociedade a qual pertencem; isso quer dizer

que nem todos os saberes ou formas culturais são suscetíveis de constar como conteúdos curriculares, mas somente aqueles cuja assimilação e apropriação são consideradas fundamentais; que não envolve todo e qualquer saber, mas somente os saberes e as formas culturais, cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica, é que deveriam ser incluídos como conteúdos de ensino e de aprendizagem nas propostas curriculares.

Argumentando em favor da ampliação do entendimento de conteúdos, Coll (1998) aponta três diferenças básicas entre a aceção que ele defende e as habitualmente usadas, que desvalorizam a importância dos conteúdos no processo de educação escolar:

a) Os conteúdos são um elo essencial no processo de concretização das intenções educativas. Eles devem indicar e definir aqueles aspectos do desenvolvimento dos alunos que a educação escolar tenta promover. Assim, o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos não são um fim em si mesmo, mas um meio indispensável para o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

b) Os conteúdos específicos devem contribuir para o crescimento pessoal dos alunos favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização e, para isso, o processo de assimilação e apropriação dos conteúdos deve possibilitar a construção de significados e de atribuição de sentidos.

c) A natureza e os tipos de conteúdos.

Este último item desperta especial interesse para o tema central deste trabalho, por isso, o abordaremos mais adiante, de forma mais detalhada.

Coll (1998) analisando o tratamento dos conteúdos na educação de uma forma geral, explicita que quando se afirma que eles têm um peso excessivo, o que se quer

dizer é que um determinado tipo de conteúdo tem tido uma presença desproporcional nas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas: aqueles relativos a fatos e conceitos. Diante disso, justificam-se as constantes reivindicações para que a escola valorize o ensino e a aprendizagem de outros aspectos considerados tão ou mais importantes que os fatos e conceitos, como por exemplo:

[...] estratégias ou habilidades para resolver problemas, selecionar a informação pertinente em uma determinada situação ou usar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas ou inesperadas; ou, também saber trabalhar em equipe, mostrar-se solidários com os colegas, respeitar e valorizar o trabalho dos outros ou não discriminar as pessoas por motivos de gênero, idade ou outro tipo de características individuais (p. 14).

Defendendo que os conhecimentos relativos a fatos e conceitos sejam apenas um tipo de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, o autor propõe serem inseridos também outros tipos de conteúdos, relativos aos procedimentos e às atitudes, valores e normas.

Considerando que os saberes e as formas culturais que devem ser ensinadas e aprendidas pelos alunos podem pertencer a uma ou outra destas dimensões, não há porque reservar a denominação de conteúdos, às categorias de fatos e conceitos, pois, tudo o que pode ser aprendido pelo aluno pode e deve ser ensinado pelos professores.

A distinção entre os três tipos de conteúdos, conceitual, procedimental e atitudinal e a sua inserção nas propostas curriculares, como nos casos dos PCNs (BRASIL, 1998) e da reforma do ensino da Espanha, entre outros, representa uma mensagem pedagógica importante que supõe a inclusão do ensino sistemático de certos

tipos de formas e conhecimentos culturais que, apesar de reconhecida importância, têm sido tradicionalmente deixados a cargo do aluno.

O discurso de que o ensino e a aprendizagem dos procedimentos e valores, das atitudes e normas, não necessitam de uma sistematização, carecem de fundamentação teórica e de apoio empírico. A construção do conhecimento na escola exige, quase sempre, uma ajuda pedagógica do professor, e isso vale para qualquer tipo de conteúdo.

Considerar conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social, possibilita pôr sobre o papel o que se tem denominado de currículo oculto, quer dizer, aquelas aprendizagens que se realizam na escola, mas que nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino. Neste sentido, a opção por uma definição de conteúdos, não restrita aos conteúdos disciplinares, permite que este currículo oculto possa se tornar manifesto e que possa se avaliar a pertinência dos conteúdos estabelecidos.

Dessa forma, Zabala cita:

Portanto, ao responder a pergunta “o que deve se aprender?”, devemos falar de conteúdos de natureza muito variada: dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos etc. (p. 30).

Silva (2004) analisou os entendimentos e significados que foram sendo atribuídos ao currículo oculto, no decorrer da evolução das teorias educacionais e concluiu que na perspectiva crítica, a idéia implica em tornar consciente o que até então estava oculto para a nossa consciência. A premissa era a de que o currículo oculto servia de instrumento para o desenvolvimento de atitudes, comportamentos, valores e

orientações convenientes às estruturas consideradas injustas e antidemocráticas, da sociedade capitalista, portanto, desocultá-lo significaria desarmá-lo.

Entretanto, o autor alerta que as próprias perspectivas críticas passaram a questionar estes esforços, pois, se as características do currículo oculto eram tão determinantes, não haveria muito a fazer para transformá-lo. Além disso, “ninguém, precisamente, era responsável por ter escondido o currículo oculto” (p. 80). Ele segue afirmando:

[...] numa era liberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo (p. 81).

Consideramos pertinentes as idéias expostas por Silva (2004), e assumimos que de fato, independente dos nossos desejos, a prática pedagógica sempre será eivada de ações situadas na dimensão oculta do currículo. Entretanto, também consideramos os argumentos de Coll (1998) de que há determinadas ações que não são comumente explicitadas no currículo e que, se o fossem, favoreceria o seu desenvolvimento, uma vez que o plano de ensino orienta o que possa ser feito e avaliado na prática.

Zabala (1998) também destaca que a classificação proposta por Coll (1986), que agrupa os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, possui uma grande potencialidade explicativa dos fenômenos educativos. Esta classificação permite responder a perguntas fundamentais para se atingir a finalidade da educação, como “o que se deve saber”, “o que se deve saber fazer” e “como se deve ser”.

Assim, distinguir-se os três tipos de conteúdos, possibilita a melhor adequação das estratégias didáticas e técnicas de avaliação, uma vez que cada um deles apresenta

características e exigências diferentes. Entretanto, cabe lembrar que um mesmo conteúdo pode aparecer nas três dimensões, de acordo com o objetivo estabelecido, por isso, a interpretação não deve ser rígida, pois esta distinção é apenas para efeitos didáticos, devendo ser planejadas e desenvolvidas atividades que permitam trabalhar os três tipos de conteúdos de forma inter-relacionada.

Outra vantagem para a classificação dos conteúdos por tipos consiste em propiciar uma análise da distribuição dos conteúdos nos diferentes níveis de escolarização e perceber as diferenças existentes. Em outras palavras, se há predominância de certos tipos de conteúdos em cada nível, sendo possível perceber que o papel tradicionalmente atribuído ao ensino propicia acima de tudo o “saber”, um pouco do “saber fazer” e quase nada do “ser”, ou seja, muitos conteúdos da dimensão conceitual, alguns conteúdos procedimentais e poucos conteúdos atitudinais e daí discutir sobre a necessidade de se buscar um maior equilíbrio das dimensões dos conteúdos.

Zabala (1998) destaca o fato que os estudos deste século que procuraram explicar os processos ensino-aprendizagem seguiram diferentes trajetórias, resultando em diversas interpretações, muitas delas desconsiderando as informações oferecidas pela psicologia da aprendizagem.

O fato de haver uma série de correntes da psicologia para explicar a aprendizagem, não pode nos afastar da consciência de que há uma série de princípios nos quais as diferentes correntes estão de acordo:

a) As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes;

b) Correspondem em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento;

c) A forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem varia segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas.

Enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são resultados de processos que sempre são singulares e pessoais.

Observador da relação da aprendizagem com o ensino, o autor analisa que a classificação dos conteúdos por tipologia permite que se verifique o que há de diferenças e semelhanças na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, métodos, procedimentos, atitudes etc. e não mais pelo fato de estarem relacionados a uma ou outra disciplina.

Seguiremos verificando alguns aspectos relacionados à aprendizagem de cada um dos tipos de conteúdos para os entendermos melhor.

2.2 Ampliando o entendimento de conteúdos da dimensão conceitual e a sua interação com as dimensões procedimental e atitudinal

Segundo Zabala (1998) a dimensão conceitual envolve o ensino-aprendizagem de conteúdos factuais, princípios e conceitos. Por factuais, entende-se o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, nomes, um fato determinado num determinado momento etc. e têm como característica principal sua singularidade e seu caráter descritivo e concreto. A

aprendizagem da maioria dos conteúdos factuais está relacionada à memorização, não sendo necessária a sua compreensão, ou seja, sabe-se a data, o nome, o símbolo, ou não se sabe. No caso de conteúdos que se referem aos acontecimentos, embora não seja reprodução literal, pede-se a lembrança o mais fiel possível de todos os elementos que a compõem e de suas relações, por exemplo, o trama de um romance, o argumento de uma ópera etc.

O conhecimento dos conteúdos factuais, são indispensáveis para a compreensão da maioria das informações e dos problemas que surgem na vida cotidiana e profissional.

Em relação aos conceitos e princípios, o autor afirma que são termos abstratos e se relacionam a tipos de conteúdos que têm o mesmo denominador comum, a necessidade de compreensão e, por isso, podem ser tratados conjuntamente. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, como por exemplo, mamífero, densidade, impressionismo, cidade etc.

Os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito, por exemplo, leis ou regras como a de Arquimedes, as que relacionam demografia e território. Por exemplo, no caso do desenvolvimento do tema futebol, os subtemas que abordassem os conhecimento das regras que regem a modalidade seriam conteúdos factuais, as características de um esporte coletivo, seriam os conceitos e os motivos da violência no âmbito esportivo, princípios.

Sabemos que aprendemos um conceito quando somos capazes de utilizar este termo em qualquer atividade que o requeira, como por exemplo, para identificar um rio.

Nos conteúdos da dimensão conceitual a aprendizagem dificilmente poderá ser considerada acabada, já que existe sempre a possibilidade de ampliar e ou aprofundar o seu conhecimento.

Considerando os esclarecimentos de Zabala (1998) e tomando um outro exemplo na Educação Física relacionado ao tema voleibol, entendemos que quando estamos abordando as regras da prática institucionalizada, por exemplo, a quantidade de jogadores permitida em uma partida, a pontuação, ou quando conhecemos os nomes de jogadores de destaques, de equipes, principais campeonatos etc. estamos tratando de conteúdos factuais. Quando estamos abordando a evolução das regras desde a origem da modalidade, o significado destas para a prática esportiva, as diferentes formas de praticar a modalidade, as semelhanças e diferenças com outros esportes, o que são e quais são as habilidades motoras necessárias para praticá-la, porque certos jogadores se destacaram, o que representa o número de campeonatos de vôlei realizados no país em relação ao futebol etc., estamos tratando de princípios e conceitos.

Zabala (1998) pretendendo oferecer reflexões para a melhoria da qualidade da prática pedagógica e considerando que há indissociação dos processos ensino-aprendizagem, procurou entender aspectos relacionados ao ensino partindo de análises da aprendizagem.

Apresentarmos as considerações do autor sobre a aprendizagem, não só dos conteúdos da dimensão conceitual (foco desta pesquisa), mas também dos atitudinais e procedimentais, para evidenciarmos a interação entre eles.

Zabala (1998) nos lembra que a divisão tipológica dos conteúdos é apenas didática. Quando se tenta potencializar certos tipos de capacidades cognitivas, ao

mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que inconscientemente. Devemos ter sempre claro que há riscos em se compartimentar o que nunca se encontra separado nas estruturas de conhecimentos. Portanto, a tipificação dos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, os conceitos, técnicas, valores etc., foram criados para ajudar nas análises de algo que sempre se dá de maneira integrada para entendermos os processos cognitivos e condutuais. Na realidade, esta divisão corresponde a diferentes faces do mesmo poliedro, sendo que a linha que os separa é muito sutil e difusa, ficando a aproximação entre uma e outra face, a critério de quem efetua a análise.

Todo conteúdo, por mais específico que seja, está sempre associado aos conteúdos de outra natureza, por isso, numa perspectiva construtivista, é desejável que os tipos de conteúdos de um mesmo objeto de estudo sejam observados de forma simultânea e integrada, para ampliar o significado da aprendizagem. Apesar disto, temos que considerar que, conforme já dito, a aprendizagem de cada tipo de conteúdo se dá de forma diferente.

Por exemplo, quando se aprende o nome de um rio, dos seus afluentes e das populações da bacia, está se reforçando conjuntamente, e, portanto aprendendo, os conceitos de rio, afluente e população. Ao mesmo tempo, está se melhorando o domínio da leitura, do mapa correspondente e levando-se em consideração o papel que têm neste território as medidas para a conservação do meio ambiente. A forma de propor as atividades de ensino será o que permitirá a máxima inter-relação entre os diferentes tipos de conteúdos. Assim, serão propostas atividades que facilitem a memorização da toponímia, ao mesmo tempo em que contribuam para ampliar os conceitos associados, a

situação no mapa e as considerações sobre as necessidades de manutenção do meio ambiente. Mas, apesar disso, a forma de aprender os nomes dos rios e das populações não é a mesma forma com que se concebe o significado de rio, afluente ou população, que se chega a dominar a interpretação de mapas, nem a que se adquire atitudes de respeito pela natureza.

Na aprendizagem dos conteúdos procedimentais, a tomada de consciência da ação depende da reflexão sobre a própria atividade. Apenas repetir um exercício de maneira mecânica, não basta para melhorá-lo. Isso exigirá que se reflita sobre a maneira de realizá-lo, sobre as condições ideais de seu uso. É imprescindível conhecer as chaves do conteúdo para melhorar a sua utilização. Para aprender a escrever precisamos escrever muito, para melhorar a nossa capacidade como escritores, precisamos possuir um instrumento de análise e reflexão, a morfossintaxe. Aí está a importância dos componentes teóricos dos conteúdos procedimentais serem aprendidos e também a necessidade de que estes conhecimentos estejam diretamente relacionados com o seu uso.

Na aprendizagem dos conteúdos atitudinais, um valor poderá ter maior incidência do componente cognitivo, uma vez, que, conforme exposto anteriormente, ele está relacionando com a reflexão para a elaboração de critérios que nos permitam julgar o que é positivo ou negativo nas próprias ações e nas dos outros.

Uma atitude é aprendida quando a pessoa pensa, sente e age de uma forma mais ou menos constante frente a situações concretas. Estas atitudes podem variar quanto à consciência, variando desde disposições mais intuitivas até as mais reflexivas.

Em termos gerais, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais envolve conteúdos da dimensão conceitual, na medida em que supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Esperamos com as exposições acima ter ampliado o entendimento sobre os conteúdos da dimensão conceitual e as suas interações com a procedimental e a atitudinal.

2.3 A perspectiva renovadora e os conteúdos da dimensão conceitual.

Procuraremos esclarecer sobre a concepção de Educação Física para a qual pretendemos contribuir.

Conforme apontam Darido (2003), Caparróz (2001), Resende (1994), especialmente a partir dos anos 80 e 90 acentuaram-se as reflexões acerca da identidade pedagógica da Educação Física, provocadas pelas críticas e propostas contrárias ao modelo tradicional de ensino. Caparróz esclarece que estas teorias integram um movimento denominado “Renovador”, que pretende romper com a concepção tradicional de Educação Física, procurando superá-la no sentido de se operar uma crítica à função sóciopolítica conservadora residente na área.

Darido (2003) lembra que todas essas correntes teóricas, ampliaram os campos de ação e reflexão para área e, embora com enfoque diferenciados, com pontos de vistas muitas vezes divergentes, elas têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano, portanto, avançando em relação ao modelo tradicional.

Analisando as idéias expostas por Resende (1994), Darido (2003) e Darido e Rangel (2005) percebemos que uma parte das propostas integrantes do movimento renovador avança em relação ao modelo tradicional, no sentido de sinalizar, de alguma forma, para a formação da cidadania. Palma Filho (1998), refere-se à cidadania como a participação plena nas decisões que são tomadas na sociedade. Apoiando-se em Demo (1995), o autor conclui em favor de uma a cidadania democrática, afirmando ser aquela que vai além da idéia relacionada ao direito de ter direitos, orientando-se não apenas pelos valores advindos das forças do mercado e sim, centrando-se em um currículo (conteúdos e estratégias) que capacite o ser humano para o desempenho de atividades que pertençam aos três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, a integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas.

Palma Filho (1998) afirma que a escola torna possível a existência do cidadão, na medida em que cumpre a sua função de viabilizar o acesso da população ao conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado, independentemente da condição social do aluno, devendo ir além da mera transmissão, cópia ou reprodução do conhecimento. O autor ainda aponta que a educação escolar não é condição suficiente, mas é condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas a formação do sujeito, num contexto de direitos e deveres. Diante disso e considerando

que a Educação Física está inserida no contexto da educação escolar, pensamos que fique evidente a sua participação na formação da cidadania e a necessidade que isso seja considerado na elaboração e concretização da prática pedagógica.

Posicionando-nos em favor das perspectivas renovadoras da Educação Física, que pretendam contribuir para a formação da cidadania democrática e, apesar de nem todas as perspectivas renovadoras explicitarem idéias relacionadas à formação para a cidadania, como no caso das propostas conhecidas como psicomotricidade, desenvolvimentista e construtivista para os efeitos deste trabalho, trataremos estas abordagens da Educação Física apenas pelo termo renovadoras.

Apresentaremos a seguir, argumentos para a opção pela investigação do tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual.

Passadas mais de duas décadas de grande influência das teorias renovadoras nos discursos da área, poucas mudanças foram concretizadas no âmbito da prática pedagógica da Educação Física escolar, conforme apontam Caparróz (2001) e Darido (2003), entre outros.

Caparróz (2001) aponta que apesar dos importantes avanços destas teorias para a superação do modelo tradicional, elas receberam críticas no sentido da necessidade de se compreender a Educação Física, não só pelo discurso, mas também por aquilo que os professores expressam em seu cotidiano profissional. O próprio autor revela a dificuldade que encontrou para “pôr em prática” as orientações e proposições expressas nestas teorias. Além disso, salienta que parte destas produções teóricas elaboradas pelo movimento renovador, as de cunho crítico, foram elaboradas à partir de análises e reflexões de caráter macroestrutural que, apesar de importantes, limitam a compreensão

dos limites, desafios e possibilidades no que tange a operar mudanças na prática pedagógica da Educação Física escolar.

Assim, o autor afirma ter percebido a existência de um “elo perdido” entre as prescrições dessa produção teórica da Educação Física brasileira e a realidade em que se materializava a prática pedagógica e reforça a necessidade de se estabelecer um compromisso com um projeto político-pedagógico, que seja percebido não só no plano do discurso, mas também na materialização desta prática, e cita:

[...] a escola é concreta, as relações que nela se estabelecessem são concretas, por isso permeadas de desafios, fracassos, soluções negociadas etc. As experiências decorrentes dessas relações são singulares; por isso é possível compreender que a escola produz uma cultura (muito peculiar às suas características próprias), ao mesmo tempo e que também reproduz a cultura da sociedade na qual se insere. Por isso, logicamente, os fatores macroestruturais devem ser considerados, sem, entretanto, sobrepor-se nas análises sobre as práticas que se desenvolvem na escola. (p. 199)

O autor segue refletindo sobre a necessidade de elaborar proposições “possíveis” de serem concretizadas a partir da compreensão sobre como o professor desenvolve sua prática pedagógica, buscando captar sob quais condições ele atua no cotidiano escolar e relaciona isto com a perspectiva da formação de sujeitos com possibilidades de transformações sociais, que propiciem uma nova sociedade, mais justa e igualitária.

Entendendo que a formação para a cidadania democrática, pressupõe a formação de agentes transformadores, acreditamos que grande parte das justificativas apresentadas para a realização deste trabalho encontra eco nas idéias de Caparróz, verificando a dificuldade de “pôr as teorias renovadoras em prática”. Daí a

concordância com a necessidade de elaborarmos estudos com base no cotidiano profissional do professor.

Percebemos que um dos elementos em comum nas propostas renovadoras, está na opção pela perspectiva de uma Educação Física pautada na concepção da cultura corporal. Resende (1997) explicita que a reflexão e a prática da cultura corporal, quando adequadamente socializada e pedagogicamente encaminhada, constituem em privilegiado meio de formação da cidadania, identificada com valores democráticos.

Neste sentido, verificamos nas análises de Darido (2003) e Darido e Rangel (2005), entre outras, que as abordagens renovadoras que consideram a cultura corporal, possuem entre os seus aspectos em comum, a valorização do tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual.

Assim, entendemos que o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual consiste em um importante aspecto para serem concretizadas aulas de Educação Física, apoiadas nas concepções renovadoras. Entretanto, antes de abordarmos o tema sobre conteúdos especificamente na área, pensamos ser importante realizarmos reflexões situadas na Educação.

2.4 A Educação Física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos.

Procuraremos a seguir, verificar como a dimensão conceitual dos conteúdos tem sido tratada na Educação Física.

Considerando que a Educação Física escolar é parte do contexto educacional e sabendo que, a exemplo do que ocorreu na Educação, os estudos apontam que os modelos tradicionais da área também não favoreciam o equilíbrio dos conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais, optamos por elaborar dois momentos distintos: o primeiro para apresentar fundamentos teóricos que evidenciam a tradicional predominância dos conteúdos procedimentais. No segundo momento, apresentamos subsídios que possam orientar as mudanças no sentido de se alcançar um maior equilíbrio das dimensões dos conteúdos no desenvolvimento das aulas de Educação Física. Como a proposta deste trabalho, pretende focalizar a categoria conceitual dos conteúdos, será este o ponto de partida.

Conforme vimos nos parágrafos anteriores, os modelos educacionais vigentes, não têm promovido o desenvolvimento equilibrado dos tipos de conteúdos, geralmente, valorizando o ensino e a aprendizagem de conteúdos da categoria conceitual.

A história da Educação Física também aponta para uma situação de desequilíbrio em relação aos tipos de conteúdos ensinados. Entretanto, diferentemente da análise apresentada por Zabala (1998) para a Educação de forma generalizada, na Educação Física temos enfatizado muitos conteúdos procedimentais, alguns atitudinais e poucos conceituais.

Darido (2003) por meio de entrevistas e observação das aulas de sete professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, evidenciou a falta de tradição da Educação Física no encaminhamento dos conteúdos numa dimensão conceitual e a predominância do procedimental. Nesta pesquisa, foram analisados professores formados na USP e UNESP, no período de 1988 a 1991, por acreditar-se que fossem conhecedores das críticas oferecidas ao modelo tradicional de ensino e pressupondo que

tais críticas integram a formação profissional nas instituições públicas, devido às características dos seus programas de mestrado e doutorado.

A autora cita que os professores pesquisados, apesar de afirmarem que um dos objetivos da Educação Física deva ser o desenvolvimento para a autonomia, não trabalhavam os conteúdos nesta dimensão e nos lembra que esta autonomia é facilitada a partir do momento em que o aluno conhece (portanto, a nível cognitivo), a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais. Portanto, apesar de conhecerem as críticas ao modelo tradicional, notou-se que bem pouco, ou nada, era feito na prática para se buscar a superação deste modelo. Entre os motivos desta postura reprodutivista dos professores, a autora destaca que:

[...] a discussão sobre a inclusão destes conteúdos na área é extremamente recente e há dificuldades na seleção e na implementação de conteúdos relevantes. Além disso, muitas vezes, a comunidade escolar não oferece respaldo para os professores trabalharem com esta proposta (p. 71).

Esta falta de tradição para os conteúdos da dimensão conceitual também pode ser notada pela perspectiva discente, apresentada por Rangel Betti (1995), na qual, ao perguntar para os alunos o que um programa de Educação Física deveria conter, apenas 12% dos alunos de 5ª e 6ª série apontaram para aspectos teóricos, 16% de 7ª e 8ª e 23% para o Ensino Médio. Cabe observar que não foi detalhado a qual conteúdo teórico os alunos se referiram, podendo estes, como de costume, estarem relacionados somente ao aprendizado das regras e táticas de alguns esportes.

Castellani Filho (1995) lembra que a formação profissional dos professores de Educação Física na década de 70 era voltada para o saber fazer e o saber jogar, como ainda o é hoje, e isto pode ser constatado pelo fato de que depois de dois ou três anos de estudo do futebol os futuros profissionais não conseguiam entender questões como: a razão das mães que dão a luz a meninos nas maternidades pendurarem chuteirinhas nos quartos e o porquê não fazem o mesmo para meninas, o significado do Brasil ser a “pátria de chuteiras” e não a pátria das raquetes de tênis, das bolas de vôlei, etc., ou, ainda, o sentido estético desta modalidade, entre outras (que não somente os procedimentos).

Darido (2003) procedeu a uma análise das influências das principais tendências da Educação Física na construção dos conteúdos e elaborou o quadro que apresentamos a seguir, no qual apresenta os principais conteúdos sugeridos por cada uma delas em relação às dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais. Os resultados mostram a pouca presença dos conteúdos da dimensão conceitual timidamente inseridos apenas a partir das idéias construtivistas, disseminadas especialmente por Freire, em 1989.

Tendências	Finalidades	Conteúdos Procedimentos	Conteúdos Valores, atitudes e normas	Conteúdos Fatos e Conceitos
Higienista/ Eugênica	Melhoria das funções orgânicas Formação das qualidades motoras	Ginástica Método Francês	Obediência Respeito a autoridade Submissão	-----
Método Desportivo Generalizado	Melhora fisiológica, psíquica, social e moral	Jogo esportivo	Lúdico	-----
Esportivista	Busca do rendimento Seleção Iniciação esportiva	Esporte	Eficiência Racionalidade Produtividade Perseverante Saber ganhar e perder	-----
Psicomotrici- dade	Educação Psicomotora	Lateralidade Consciência corporal Coordenação motora	-----	-----
Construtivista	Construção do conhecimento Resgate da cultura popular	Brincadeiras e jogos populares	Prazer e divertimento	Mudanças das regras
Desenvolvi- mentista	Desenvolvi- mento motor	Habilidades locomotoras, Manipulativas e de estabilidade	-----	-----
Jogos cooperativos	Indivíduos mais cooperativos	Jogos	Cooperação Solidariedade Participação	-----
Críticas	Leitura da realidade social	Jogos Esportes Dança Ginástica Capoeira	Questionador	Origem e contexto da cultura corporal
Saúde renovada	Aptidão física	Exercício Ginástica	Indivíduo ativo	Informações sobre nutrição, capacidades física
PCNs (3o e 4o Ciclos)	Cidadania Integração à cultura corporal	Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, At.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

Quadro 1. Os conteúdos nas tendências pedagógicas da Educação Física escolar (DARIDO e RANGEL, 2005, p. 73).

Mariz de Oliveira (1991) já nos lembrava que a Educação Física escolar tem estabelecido conteúdos que promovem apenas o fazer pelo fazer, privilegiando apenas o ensino e a aprendizagem de procedimentos e minimizando ou desprezando a dimensão conceitual. Lembra, também, que na época isto já ocorria, não só em relação ao modelo tradicional, mas até mesmo em muitas das propostas teóricas que pretendem contrapô-lo, quando apresentam que o conteúdo mais apropriado para a área deve ser aquele que permita a aprendizagem “do movimento” ou “pelo movimento”, conforme veremos em detalhes mais adiante.

Neste mesmo sentido, Castellani Filho (1993) confirma a ausência de conteúdos da dimensão conceitual na área, expondo que as concepções que começavam a surgir no intuito de romper com o modelo tradicional, seguiam na direção da educação motora, do desenvolvimento motor, da psicomotricidade, convicta de que a formação das aptidões motrizes é fator determinante para a assimilação das aquisições da prática social, portanto, voltadas fundamentalmente para o ensino e a aprendizagem de procedimentos.

Apesar da predominância dos conteúdos procedimentais nas aulas de Educação Física, existem estudos na área que indicam a necessidade de inclusão dos conteúdos da dimensão conceitual para que ela exerça o seu papel pedagógico e contribua para uma educação numa perspectiva para a totalidade e oferecem orientações para a efetivação destas mudanças.

Mariz de Oliveira (1991) afirmava que as propostas para Educação Física na escola que preconizam a “educação do movimento” e a “educação pelo movimento”, geraram confusões, não deixando claro o que deve ser único e específico da Educação Física. Alerta também que não educamos o movimento e sim o ser humano que se movimenta e que “educar pelo movimento” é uma idéia muito ampla que não esclarece

educar o quê, podendo ser esta educação até mesmo para a alfabetização ou para a matemática. A idéia apresentada é a de “educar para o movimento”, da mesma forma como se fala de educar para o lazer. Nas suas palavras:

[...] acredito ser algo bastante legítimo, quando se procuraria o entendimento e a compreensão da importância do movimento para o ser humano no seu cotidiano como um todo, não só na prática social, individual ou coletiva. Notem que essa idéia de educação para movimento, ou educação sobre o movimento é algo muito intrínseco, algo não apenas prático ou que ocorre somente quando “agora eu vou praticar Educação Física” (p. 8).

Ao criticar o fazer pelo fazer, o autor apresenta os exemplos do carteiro, do lixeiro e do carregador de caminhão que, respectivamente, anda, corre, e carrega peso durante quase todo o dia, portanto, não seria lúcido falar que após o serviço deveriam ir praticar caminhada, corrida ou musculação. Portanto, a Educação Física deveria ter um objetivo específico da orientação do indivíduo, do ser humano, tanto para o entendimento do seu mundo de trabalho como para uma educação relacionada com o lazer, em oposição ao trabalho. Por meio desta educação, o indivíduo poderá utilizar seus momentos de lazer conhecendo a importância que tem o movimento e a atividade motora.

Entretanto é preciso saber qual é o conhecimento que deve ser aprendido pelos alunos nas aulas de Educação Física, pois não se trata de ensinar somente quantos jogadores fazem parte de uma equipe de futebol, já que isto pode ser facilmente aprendido fora da escola. Então, o que o aluno deve aprender na escola são os sentidos e as implicações do saltar, em todas as suas dimensões. Deve aprender sobre a ginástica e suas implicações, o que é diferente de ir correr na escola, ir saltar na escola ou ir fazer

ginástica na escola, podendo até trazer tarefas de casa para serem discutidas em aula, de acordo com os objetivos pedagógicos. Deve aprender a como manter a forma física e não a manter a forma nas aulas de Educação Física.

Assim, verificamos que Mariz de Oliveira (1991), há mais de uma década, antes mesmo dos avanços dos estudos que propuseram a sistematização para os tipos de conteúdos, já sustentava a idéia de que a Educação Física deveria ensinar para além do saber fazer. Percebendo o caráter quase exclusivo dos conteúdos procedimentais, já fazia fortes apelos para a inclusão de conteúdos da dimensão conceitual.

Betti (1992) procurando entender para que deva servir a Educação Física no Ensino de Primeiro e Segundo Graus (assim chamados na época), argumenta que a Educação Física vive um impasse envolvendo a educação do movimento e a educação pelo movimento. Quando se propõe a “educação pelo movimento” estamos diante de um objetivo da educação, portanto, comum a todas as disciplinas e, assim, a área se distancia de seus objetivos específicos. Ao se propor a “educação do movimento”, ocorre o inverso.

O autor estabelece algumas implicações para um programa de Educação Física, e afirma que não basta o aluno correr ao redor da quadra; é preciso que ele saiba por que se está correndo, como correr, quais os benefícios que a corrida poderá propiciar, qual a intensidade, frequência e duração são adequadas. Portanto, não basta aprender as habilidades motoras específicas de um determinado esporte, ; é preciso que o aluno aprenda a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível. Dessa forma, é preciso também que os alunos aprendam a interpretar e aplicar as regras. O autor prossegue citando que:

Não basta melhorar a condição física do aluno, é preciso ensiná-lo a construir um programa de condicionamento físico [...]. Não basta ensinar a bandeja e a cortada, é preciso prepará-lo para, ao sair da escola, ser um praticante ativo e lúcido e isto implica em compreender a organização do esporte na sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte espetáculo, o que implica em desenvolver nele uma visão crítica do sistema esportivo profissional. Visualiza-se facilmente, então, até mesmo um conteúdo teórico nos programas de Educação Física (p. 286).

O autor propõe que a Educação Física deva instrumentalizar o aluno para que ele aprenda: reconhecer e analisar as técnicas de diferentes modalidades; apreciar a beleza estética do movimento numa coreografia de ginástica artística ou numa bela jogada de gol no futebol; obter informações políticas, históricas e sociais para que ele possa analisar criticamente os boicotes, o chauvinismo, a violência nos campos e o doping. Destaca também, que é preciso levar o aluno, entre outros, ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física.

Betti (1994) considerando a Educação Física um sistema sócio-cultural, procura entendê-la pelas análises que envolvem teorias filosóficas dos valores e psicológicas da personalidade, encontrando aí justificativas para sugerir que a Educação Física contribua para a formação da personalidade do aluno, por meio da busca de “motivos geradores de sentido”, partir das atividades da cultura corporal, devendo ser escolhidos criticamente pelos alunos e incorporados à sua estrutura de personalidade, o que implica numa também valorização da dimensão cognitiva da Educação Física:

É preciso levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas

para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise do seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento (p. 20).

Entendendo que a dimensão cognitiva envolve o conhecer e o compreender, conforme afirma o próprio autor, concluo que os seus argumentos são de grande importância para a valorização dos conteúdos da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física, e, portanto, para a superação da predominância dos conteúdos procedimentais e para a consolidação de um maior equilíbrio nos tipos de conteúdos. Entretanto, cabe ressaltar que o autor faz um importante alerta, lembrando que o que se propõe não é que a Educação Física escolar transforme-se num discurso sobre a cultura corporal, mas numa ação pedagógica com ela. A linguagem deve auxiliar o aluno a conhecer e compreender o seu sentir corporal, portanto, a dimensão cognitiva não pode ser isolada do “sentir” e do “relacionar-se”, ou seja, o seu relacionar-se com os outros e com as instituições sociais de práticas corporais.

[...] a tríade sentir/relacionar-se/conhecer-compreender não pode romper-se sob pena de voltar a repartir o próprio aluno, e assim inviabilizar o papel pedagógico-social da Educação Física escolar, um erro, ao que parece, já cometido por outras disciplinas na escola (p. 20).

Soares (1996) ao dissertar sobre o conhecimento e a especificidade da Educação Física na escola, aponta a necessidade de superarmos o privilégio dos conteúdos, que estamos assumindo como procedimentais, presentes no modelo tradicional, afirmando

que a aula deva ser de fato um lugar de aprender coisas e não apenas o lugar onde aqueles que dominam técnicas rudimentares de um determinado esporte vão “praticar” o que já sabem, enquanto aqueles que não sabem continuam no mesmo lugar.

Daólio (1995) afirma que a Educação Física tem que buscar a crítica e a autonomia dos alunos em relação às questões da chamada Cultura Corporal. Para isso, seria de responsabilidade da disciplina o desenvolvimento de uma base motora para a prática de atividades mais complexas, como a dança, os jogos e os esportes e que esta base inclui o conhecimento a respeito destes elementos. Propõe, ainda, que os professores elejam temas de estudo e aplicação para serem desenvolvidos tanto na teoria quanto na prática.

Apoiados, especialmente nos fundamentos e reflexões aqui apresentados, passarei a explicitar a opção metodológica para esta investigação.

3. METODOLOGIA

A definição comumente encontrada nos dicionários para o termo método é que seja um esforço para se atingir um fim e diversos autores nela se apóiam quando pretendem sintetizar a idéia desta expressão, como por exemplo, Oliveira (1998), Haidt (2002).

3.1 A opção pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica

A opção metodológica deste trabalho foi por uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo etnográfica, por entendermos que as suas características corresponderiam às nossas intenções e necessidades. Para entender a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, nos apoiamos, especialmente nos argumentos de André (2003).

A pesquisa qualitativa surge, entre outros motivos, em oposição a uma visão empirista de ciência, buscando a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. Ela procura investigar os fenômenos sociais, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.

A autora argumenta que os termos quantitativos e qualitativos sejam utilizados para designar o tipo de dado coletado, devendo se utilizar outras denominações para determinar o tipo de pesquisa realizada, por exemplo, histórica, descritiva, etnográfica, fenomenológica etc. Neste sentido, a pesquisa etnográfica corresponde a um tipo de pesquisa qualitativa.

A pesquisa etnográfica consiste em um esquema que foi desenvolvido pelos antropólogos para atender às suas necessidades. Considerando que o foco dos estudiosos da educação é diferente dos antropólogos, isso faz com que nem todos os requisitos da pesquisa etnográfica precisem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Por isso, o que se tem feito na educação é uma adaptação da etnografia realizando-se estudos do tipo etnográfico.

Ainda, segundo André (2003), pode-se caracterizar em educação um trabalho como sendo do tipo etnográfico, em primeiro lugar quando ele faz uso de técnicas que

tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, entrevista e a análise de documentos. A autora afirma:

[...] a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar as suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (p. 28).

Uma segunda característica do estudo do tipo etnográfico corresponde ao fato do pesquisador ser o principal instrumento na coleta e análise dos dados, mediando-os e, se necessário, modificando os procedimentos, revendo as questões que orientam a pesquisa, revendo toda a metodologia no decorrer do trabalho.

Outras características da pesquisa do tipo etnográfico que nos interessam é a ênfase no processo e não nos resultados finais e o envolvimento de um trabalho de campo. Nesta última, o pesquisador se aproxima das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto, sem a pretensão de mudar o ambiente. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural.

O período de tempo de contato direto do pesquisador com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos, dependendo dos objetivos, disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados.

Também importantes são as características de descrição e indução. Os dados descritivos não precisam ser necessariamente em forma de transcrições literais.

Por último, uma outra característica da pesquisa do tipo etnográfica, é a busca pela formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem. Para isso, faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. Enfim, a autora conclui, que este tipo de pesquisa visa a investigação de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Na pesquisa do tipo etnográfica, basicamente por meio da observação participante, o pesquisador procura descrever a situação e compreendê-la, utilizando uma metodologia que pode envolver: registros de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações etc.

A pesquisa do tipo etnográfico possibilita, entre outros, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais.

A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo.

André (2003) ainda destaca que os estudos da dinâmica de sala de aula precisam levar em conta as análises dos conteúdos e suas formas de organização e afirma que “só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora” (p. 44).

3.2 O desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa envolveu o registro de observações de aulas de Educação Física de professores atuantes no Ensino Fundamental, entrevistas com eles, com os alunos e a análise dos planos de ensino que orientaram as suas práticas. Nas análises dos dados obtidos nestas fontes, procuramos verificar os aspectos relacionados à seleção, organização e estratégias de ensino dos conteúdos da dimensão conceitual, foco deste trabalho.

Convidamos, inicialmente, para participarem desta pesquisa, três professores, que, sabíamos previamente, valorizavam o ensino de conteúdos da dimensão conceitual em suas aulas. Todos eles integram o grupo de estudos do qual fazemos parte, na UNESP- Rio Claro, denominado LETPEF (Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física), com o propósito de investigar questões relacionadas à prática da Educação Física escolar, incluindo temas relacionados a esta pesquisa.

Além de sabermos que os professores convidados eram conhecedores e favoráveis das teorias que preconizam a valorização dos conteúdos da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física, durante as reuniões do grupo de estudos, eles relatavam situações de suas aulas nas escolas que evidenciavam o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual numa perspectiva renovadora.

Também pesaram os fatos destes professores: a) atuarem em caráter efetivo no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo, fato este que, minimiza a possibilidade de perda dos participantes por motivo de demissão, além de entendermos que, geralmente, no ensino público o professor dispõe de boa autonomia para atuar e ser o ensino público que atende a maior parte das crianças da nossa

sociedade; b) dois deles terem sido, recentemente, titulados mestres no programa de pós-graduação da UNESP – Rio Claro, em 2003 e 2004, desenvolvendo pesquisa relacionada à Educação Física escolar, o que pressupõe um bom envolvimento e aprofundamento quanto aos conhecimentos da área e, portanto, maior capacitação para atuar.

Antes mesmo do agendamento das observações das aulas, um dos professores convidados nos informou sobre a ocorrência de alterações no calendário escolar, e que isso prejudicaria muito o desenvolvimento do planejamento pretendido. Também percebemos que isso inviabilizaria as datas e a quantidade das aulas que seriam observadas. Diante deste fato, a nossa opção foi desenvolver as observações somente das aulas dos outros dois professores, que possuem o mestrado.

Em relação à escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, Triviños (1987) orienta que os sujeitos da pesquisa possam ser escolhidos através de contato pessoal por possibilitar ao pesquisador procurar por indivíduos que estejam diretamente relacionados com o fenômeno pesquisado. Neste sentido, o meu conhecimento prévio sobre a formação e atuação dos professores convidados permitiu saber antecipadamente que, além de atenderem os requisitos desta pesquisa, possuíam características que muito contribuiriam para o desenvolvimento deste trabalho, como de fato ocorreu.

Apesar de acreditarmos que esta pesquisa manteria boa qualidade, mesmo com a participação de um único professor, conforme salienta Thiollent (1985), optamos por estabelecer a constituição do grupo com dois professores, especialmente por: a) acreditarmos que obtendo maior quantidade de dados e em diferentes circunstâncias e situações, poderia enriquecer as análises; b) entendermos que seria um número adequado para o tempo para estabelecido para a realização deste trabalho; c) para

minimizarmos a probabilidade de ficar sem sujeitos, caso ocorresse algum imprevisto, fato este que não ocorreu.

Inicialmente, realizamos uma entrevista semi-estruturada com cada um dos professores convidados, apresentando, verbalmente, pretendendo confirmar se atendiam aos requisitos básicos para a participação nesta pesquisa, o que inclui a concepção que possuem de Educação Física, a valorização do tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual em suas aulas e a disposição pessoal. Para isso, elaboramos os roteiros a seguir.

A) Roteiro para a entrevista com os professores:

Em que ano você se graduou em Educação Física? Local?

Possui pós-graduação na área? Qual o nível? Em qual ano e instituição concluiu?

Qual a principal finalidade que você atribui para a Educação Física na escola?

O que você entende por categorias ou dimensões dos conteúdos?

Qual a sua opinião sobre essa forma de classificação?

Há quanto tempo você atua como professor de Educação em escolas? E nesta escola? E com a turma que estou observando?

Há quanto tempo atua como professor(a) de Educação Física no Ensino Fundamental?

A escola oferece recursos adequados? Apoio pedagógico, espaço, materiais, etc.?

As idéias contidas no planejamento fazem parte da proposta da escola ou é uma escolha pessoal?

Em quais momentos do planejamento você pensa nas dimensões dos conteúdos?

Por onde você começa na elaboração do planejamento?

Você realizou o planejamento de forma participativa? Em caso positivo, explique em que aspecto os alunos foram envolvidos.

Você identifica nas suas aulas o predomínio de alguma das concepções de Educação Física?

Outras questões apresentadas solicitavam que o professor argumentasse sobre a importância de se tratar cada um dos temas e subtemas previstos no plano de ensino, como foram ou seriam tratados, os resultados já obtidos ou esperados e outros aspectos sobre o desenvolvimento destes conteúdos que desejassem acrescentar.

Para a professora, também foram apresentadas questões como: explique porque você apresenta no plano de ensino os conteúdos na coluna de objetivos; Você considera a classificação dos conteúdos em categorias tanto no momento de selecionar conteúdos como ao estabelecer objetivos? Você utiliza o próprio planejamento participativo para discutir com os alunos a finalidade da Educação Física? O que entende por variações da modalidade?

No caso do professor, algumas das questões específicas foram: O que você entende por adaptar ou transformar? Como surgiu a idéia de se basear nessas demandas? Por que? Você já tinha o conhecimento de alguma proposta que se aproximasse desta? Qual a relação desta sua proposta com as dimensões dos conteúdos?

B) Roteiro para a entrevista com os alunos da professora.

Vocês tiveram aulas de vôlei e basquete?

Vocês aprenderam algo sobre a história dos esportes?

Os esportes só podem ser jogados de uma forma ou existem variações?

Vocês aprenderam sobre as regras do vôlei? basquete?

Qual a importância das regras para a realização do jogo?

As regras podem ser alteradas?

O que são habilidades motoras?

Quais são os movimentos principais para jogar o vôlei e basquete.

Para jogar o vôlei é preciso de material? Quais?

E o basquete?

É possível praticar o vôlei e o basquete sem o material que vocês citaram?

Como é a pontuação no vôlei e no basquete?

Vôlei e basquete são jogos individuais ou coletivos?

Existe ataque e defesa no vôlei e no basquete?

Meninos e meninas podem jogar os esportes juntos?

O que são capacidades físicas?

O que é jogo de transição?

A professora ensinou sobre atividades rítmicas, expressivas e danças?

O que é dança?

Por que a dança, esportes, jogos etc. devem ser ensinados na escola?

A gente pode produzir sons com o corpo?

Meninos e meninas podem dançar?

A professora ensinou o que é alongamento e por que alongar?

E sobre as partes do corpo?

O que é ginástica?

Que movimentos têm na ginástica?

O que é salto, equilíbrio?

Tem diferença entre plantar bananeira e fazer a parada de mãos?

O que são provas de solo?

Vocês aprenderam sobre brincadeiras?

O que vocês aprenderam sobre a brincadeira de perna de pau?

A professora conversou se hoje em dia é comum ver crianças brincando de perna de pau?

O que é malabarismo?

O que vocês aprenderam sobre capoeira e lutas?

Que estratégias a professora utilizou para ensinar os aspectos mencionados anteriormente? (acima). Esta pergunta gerou diversas outras para facilitar a obtenção de respostas mais completas.

C) Roteiro para a entrevista com os alunos do professor:

O professor pesou e mediu a sua altura no começo do ano? Você sabe para que foi feito isso?

Vou dizer alguns materiais e você dirá se é importante o uso durante a prática de atividade física e por quê: boné, tênis, toalha, garrafa com água, bermuda ou agasalho.

Sobre o que é possível aprender nas aulas de Educação Física?

Durante as aulas de Educação Física você aprendeu algo sobre: a) jogo, b) esporte, c) ginástica, d) dança, e) luta, f) capoeira & circo?

De quais tipos de jogos, brincadeiras, esportes etc. você se lembra?

Você aprendeu nas aulas de Educação Física algo sobre quais são as partes do nosso corpo? Quais são?

Você aprendeu nas aulas de Educação Física algo sobre quais são os tipos de movimentos que podemos realizar? Quais são?

Por que o ser humano brinca?

Existe diferença entre jogo e brincadeira? Qual?

Podemos realizar algum movimento de alavanca com o nosso corpo? Explique-os.

O que e quais são as principais articulações do nosso corpo?

Os jogos e as brincadeiras só podem ser praticados em lugares construídos só para isso? Onde podem ser praticados?

Vocês fizeram aulas de basquete? O que vocês aprenderam?

Diga se está certo ou errado: Para nos movimentarmos, precisamos de algumas capacidades como velocidade, força, resistência, agilidade e precisão de movimento.

Qual a principal capacidade que usamos quando fazemos um: a) drible, b) arremesso.

Durante os jogos, vocês bebiam água quando e a quantidade que quisessem? Por quê?

Você aprendeu algo sobre ginástica? O quê?

O que são atividades aeróbias e anaeróbias?

Você aprendeu algo sobre dança? O quê?

A dança é uma atividade aeróbia ou anaeróbia?

Nas aulas de Educação Física você aprendeu algo sobre os alimentos e a atividade física? O quê?

Você aprendeu algo sobre lutas? O quê?

Você aprendeu algo sobre capoeira? O quê?

Você aprendeu algo sobre saúde? O quê?

Para ensinar, o professor:

Conversava sobre o que faziam ou só mandava fazer?

Quase sempre começava na sala com explicações na lousa? Com desenhos? Depois ia para a quadra? Na quadra ele continuava falando e fazendo perguntas sobre o que estava ensinando? O final das aulas era quase sempre, na sala com uma conversa do professor com vocês sobre o que tinha sido feito e o que iriam fazer nas próximas aulas?

Ele fazia perguntas para vocês e contava sobre o que estava sendo ensinado mais no início, durante as atividades ou final das aulas?

Vocês fizeram trabalhos (pesquisas)? Assistiram filmes etc.?

Cabe ressaltar que o roteiro inicial para os alunos sofreu adaptações, especialmente quanto ao vocabulário, para facilitar o entendimento dos mesmos.

Verificamos ainda qual a formação profissional e aspectos da história de vida relacionada à Educação Física. Ainda no primeiro encontro, esclarecemos os professores participantes sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Logo em seguida, analisamos os planos de ensino e concluímos que os professores poderiam participar da pesquisa uma vez que atendiam aos critérios pré-estabelecidos na mesma.

No decorrer do período de observação das aulas e, especialmente após o término delas, outras questões foram sendo apresentadas aos professores participantes no sentido de esclarecerem sobre o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual desenvolvidos com os alunos durante o ano letivo e qual a importância disto.

Com a obtenção dos resultados na entrevista inicial (cujo roteiro pode ser observado acima) e considerando que a) este trabalho pretende contribuir para a elaboração e concretização de práticas pedagógicas em Educação Física que pretendam a formação da cidadania democrática; b) a autonomia é um dos elementos imprescindíveis para a formação da cidadania, portanto, as idéias de educação para a autonomia e para a cidadania são muito próximas, conforme afirma Correia (1996); c) a reflexão sobre os conteúdos é um importante elemento para a formação da autonomia/cidadania; d) a cultura corporal é uma perspectiva de Educação Física que pressupõe a apropriação dos conteúdos mediante reflexão crítica, procuramos verificar no plano de ensino, elementos que confirmassem as intenções do tratamento de conteúdos da dimensão conceitual e a presença de pressupostos coerentes com as perspectivas renovadoras.

Durante as aulas do professor e da professora foram gravadas imagens dos momentos em que os conteúdos da dimensão conceitual eram tratados, procurando manter o foco nos professores. Sempre que necessário, foram gravados também comentários simultâneos com as imagens para facilitar e enriquecer as análises. Outras observações não simultâneas com as imagens foram gravadas em fita cassete.

Somente no primeiro dia das observações é que a maioria dos alunos demonstrou desvio de atenção ou algum desconforto pela presença de um pesquisador e filmagem. Logo perceberam que eles não eram o foco principal e se acostumaram com a nova situação.

Durante as observações, procurei ser discreto, com a intenção de não interferir e prejudicar o desenvolvimento das aulas, por isso, raramente me comunicava com os professores ou alunos nestes momentos. Estas comunicações aconteciam mais nos momentos que precediam ou eram posteriores às aulas. As entrevistas foram gravadas com os professores após o encerramento das aulas.

Não havia previsão para a quantidade de aulas a serem observadas, sendo que cada professor participante foi observado até que percebêssemos que as suas ações tornavam-se bastante rotineiras. Foram observadas dezesseis aulas da professora e dez do professor, sendo que elas aconteciam em blocos de duas, ou seja, em forma de “aulas duplas”, portanto, correspondendo a oito semanas de aulas da professora e cinco do professor. Entretanto, por imprevistos ocorridos nos equipamentos, perdemos os registros da última aula observada do professor, somando um total de análise de oito aulas. (quatro semanas).

Na segunda quinzena de setembro, foram iniciadas as observações das aulas da professora, em uma escola situada na zona leste de São Paulo. A turma era de quinta

série e as aulas de Educação Física aconteciam no período da manhã, enquanto que as demais disciplinas, no período da tarde. As aulas aconteciam de forma mista, ou seja, sem a separação de meninos e meninas, com uma média de trinta e cinco alunos.

Na terceira semana de observações das aulas da professora, por motivos, também de calendário, foi necessário trocar a turma observada por uma outra turma, também de 5ª série. Entendemos que este fato não trouxe prejuízos para as análises, uma vez que os planos de ensino destas turmas eram similares.

As aulas do professor passaram a ser observadas a partir da primeira semana de outubro. Eram realizadas em uma escola da rede Municipal de Ensino de São Paulo, também situada na Zona Leste, em um bairro mais afastado do centro da cidade que a escola da professora. A turma observada era de terceira série e as aulas também aconteciam de forma mista, com aproximadamente trinta alunos, durante o horário regular das aulas.

As datas de início das observações foram determinadas imediatamente após a apreciação do projeto de dissertação pela banca avaliadora, no mês de agosto e, também, para abranger um período mais avançado do ano letivo, por entendermos que seria melhor para os efeitos desta pesquisa, considerando o volume de temas já desenvolvidos até o momento.

Ao final das observações das aulas do professor e da professora, foi realizada uma entrevista com um grupo de quatro alunos indicados pela professora e, em outra data, com quatro alunos indicados pelo professor. Os professores procuraram indicar alunos que foram participativos e freqüentes nas aulas no decorrer do ano letivo.

Consideramos que o ensino e a aprendizagem são partes de um mesmo processo (LIBÂNEO, 1994), por isso, indissociáveis e, portanto, a avaliação do ensino está

relacionada à avaliação da aprendizagem. Assim, mesmo sendo o ensino o foco deste estudo, também foram feitas na entrevista com os alunos, algumas observações sobre quais os conteúdos da dimensão conceitual foram por eles assimilados. Com isso, pretendemos apenas verificar os resultados positivos e não consideramos as repostas que indicavam a não assimilação, por julgarmos que os motivos disto poderiam ser bastante variados, que não somente relacionados à questão do ensino. Além disso, cremos que investigar a aprendizagem dos conteúdos da dimensão conceitual demandaria estudos que extrapolariam as proporções deste trabalho, tamanha a complexidade e variáveis que permeiam este processo.

Para analisar os dados, estabelecemos três categorias: 1) Os principais conteúdos da dimensão conceitual tratados; 2) A organização dos conteúdos da dimensão conceitual; 3) As estratégias de ensino.

No momento da análise destas categorias, procuramos considerar os dados obtidos em cada uma das fontes (observação das aulas, análise dos planos de ensino e entrevistas com os alunos e com os professores), que a elas se relacionavam.

Trivínos (1987) propõe que:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Partem de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (p. 138).

Ramos e Freitas (1999) citam que diversos autores (Cohen e Manion, 1989; Denzin, 1978; Foster, 1996; Marshall e Rossmann, 1989; Scott, 1996), afirmam que a

triangulação dos dados aumenta a validade da investigação e ajuda a analisar a área em estudo em toda a sua complexidade.

Ainda com apoio nos argumentos de Ramos e Freitas, entendemos que recorrer a diferentes fontes de dados propiciou um conjunto de dados mais completo do que seria possível obter com apenas um deles.

Para a análise dos dados obtidos, optamos por estabelecer três categorias. Na primeira, apontamos quais os principais conteúdos da dimensão conceitual foram tratados pelos professores. Na segunda, indicamos como os professores organizaram o ensino dos conteúdos da dimensão conceitual e na terceira, abordamos as estratégias utilizadas no tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual.

2. 4. RESULTADOS

4.1 Os principais conteúdos da dimensão conceitual tratados

Nesta categoria de análise, abordamos os conteúdos da dimensão conceitual que se constituíram no objeto de ensino dos professores.

Para verificar os conteúdos da dimensão conceitual tratados pelos professores, primeiramente procurei identificá-los no plano de ensino, observando conteúdos que, conforme características apresentadas por Zabala (1998), envolvem a memorização ou a compreensão de dados, fatos, princípios e conceitos.

Cabe lembrar que, na entrevista, a professora destacou a importância de se ter clareza que a classificação dos conteúdos em atitudinal, conceitual e procedimental é apenas para efeitos didáticos, pois, o ensino das dimensões ocorre de forma integrada, não sendo possível dissociá-las, mas apenas que, em determinados momentos, seja dada ênfase para alguma delas.

A professora apresenta os temas da cultura corporal que são abordados em um quadro de programação anual e os sub-temas em uma programação semestral, conforme quadro abaixo.

A) QUADRO DE PROGRAMAÇÃO ANUAL:

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> √ Jogos √ Brincadeiras √ Esportes (Voleibol, Basquetebol, Handebol, Futebol e suas variações Atletismo) √ Ginástica √ Atividades Expressivas e Rítmicas, Danças √ Lutas/Capoeira √ Circo √ Conhecimento sobre o Corpo <p>Temas Transversais:</p> <ul style="list-style-type: none"> √ Ética √ trabalho e consumo √ lazer √ orientação sexual √ meio ambiente √ pluralidade cultural √ saúde. 	<p>Dimensão conceitual:</p> <ul style="list-style-type: none"> √ história e origem dos conteúdos; √ descrever situações aprendidas em aula; √ analisar vivências individuais e em grupos; √ tirar conclusões sobre os conteúdos aprendidos; √ relacionar os conhecimentos adquiridos com os conhecimentos prévios; <p>Dimensão procedimental:</p> <ul style="list-style-type: none"> √ usar os conhecimentos em situações diversas; √ aplicar as habilidades e competências na resolução de problemas; √ elaborar e planejar atividades individuais e em grupo; √ demonstrar os conhecimentos aprendidos, √ manejar os materiais de forma adequada. <p>Dimensão atitudinal:</p> <ul style="list-style-type: none"> √ refletir sobre a cultura corporal de movimento, √ valorizar o trabalho em grupo, √ expressar opinião crítica, √ respeitar o outro e a si mesmo √ desenvolver atitudes de cooperação

B) PROGRAMAÇÃO SEMESTRAL:

1ºSemestre:

Voleibol:

Origem e história

Variações e modalidades

Regras: necessidades para compreender e praticar o jogo

Movimentos necessários e possibilidades: conhecimento sobre o corpo;

Habilidades locomoção (andar, correr, saltar)

Espaços e possibilidades: voleibol e suas variações (quadra, praia, dupla e rua)

Materiais e possibilidades: equipamentos necessários e adaptações possíveis
rede (altura), bolas (tamanhos, quantidades e pesos diversos),

Pontuação: variação das possibilidades na escola

Voleibol: jogo coletivo ou individual – por quê?

O que é defesa e ataque?

Meninas e meninos: co-educação

Atividades Expressivas, Rítmicas e Dança: Percussão Corporal:

O corpo, sons e ritmos: possibilidades de criar os próprios sons (as partes do corpo – produção de sons)

O corpo comparado com uma orquestra

Ritmo: percepção a partir dos batimentos do coração – conhecimento sobre o corpo

Ritmo individual e coletivo

Meninos e meninas – diferenças (o filme Billy Elliot – 5ª B)

Co-educação, respeito, diferenças individuais.

Basquetebol:

Origem e História

Basquetebol e sua evolução: Exemplo do aro: caixa de pêssego

Regras: necessidades para compreender e praticar o jogo

Materiais e possibilidades: equipamentos necessários e adaptações possíveis da altura da tabela ou aro

O peso da bola: comparação com outras bolas e as dificuldades de locomoção

Espaços necessários e possibilidades: comparação com o espaço do voleibol

Pontuação e possibilidades: comparação com o voleibol

Habilidades de locomoção e manipulação: andar, correr, saltar, equilibrar, lançar, receber, girar etc.

Diferença entre drible e finta

Capacidades físicas: velocidade e resistência – comparação com o voleibol

Homens e mulheres no basquetebol

2º semestre:

Ginástica e Brincadeira

O que é Ginástica?

Habilidades de locomoção, manipulação e estabilização: andar, correr, equilibrar, saltar, rolar, lançar e receber, posições invertidas (ponte e parada de mãos) e postura

O que são saltos? (diferentes tipos de saltos) O que é equilíbrio (estático e dinâmico)? O corpo e suas posições.

O que é “plantar bananeira?” O que é parada de mãos? Suas semelhanças e diferenças.

Capacidades: força, flexibilidade e resistência

Espaços e possibilidades

Centro de gravidade: conhecimento sobre o corpo

Apreciação estética de obras de arte: Portinari, Tiepolo e Pieter Bruegel

Apreciação de vídeo sobre Ginástica Olímpica

As provas de solo: diferença feminino e masculino

Co-educação, sexualidade e respeito

Circo e Brincadeira

Brincadeira popular: perna de pau

Resgate da brincadeira: na família e na comunidade

Habilidades de locomoção, estabilização e manipulação: andar, equilibrar, trepar, correr, girar

Possibilidades: dançar com a perna de pau (movimento de valsa: quadrado)

Recurso necessário: possibilidades de confeccionar o próprio brinquedo

Malabares: habilidade de manipulação e coordenação.

Handebol

Origem e História

O significado da palavra handebol

Regras: necessidades para compreender e praticar o jogo

Variações e modalidades: campo e salão

Um jogo feito para as mulheres

Condições climáticas

Portadores de necessidades especiais - visuais (Torball)

Espaços e possibilidades dentro e fora da escola

Habilidades de locomoção, manipulação: andar, correr, saltar, arremessar, driblar, girar

Materiais necessários e possibilidades: bolas (pesos e tamanhos diferentes)

Ataque e defesa

Handebol: o que é um jogo de transição?

Jogo coletivo ou individual

Diferenças e semelhanças com o Voleibol, Basquetebol e Futebol (espaços, material, características, habilidades, regras, quantidade de participantes e possibilidades de variação)

Capoeira e Lutas

Capoeira é Luta?

Origem e história da Capoeira – uma expressão brasileira

Capoeira e Luta – resistência e sobrevivência

Os movimentos da Capoeira e a Ginástica – semelhanças

Habilidades de locomoção e estabilização: andar, girar, equilibrar, apoio invertido.

Instrumentos e espaços necessários: o caso da roupa branca – por quê? Os instrumentos.

Capoeira e religião: o caso do candomblé

O negro e a Capoeira –

Capoeira e a dança -

As obras de arte e a Capoeira (Rugendas, Debret e Paul Harro-Harring)

Futebol

Origem e história das diferentes modalidades

Habilidades de locomoção, estabilização e manipulação: andar, correr, saltar, lançar, receber, arremessar

Os fundamentos necessários para a prática do futebol

Regras: necessidades para compreender e praticar o jogo

Espços e possibilidades: dentro e fora da escola

Capacidades físicas: resistência e velocidade

Frequência Cardíaca – diferenças individuais e conhecimento sobre o corpo

Futebol e outras modalidades: comparações

Diferenças entre meninos e meninas.

Co-educação, respeito e colaboração, diferenças individuais.

Vale também salientar que os conteúdos selecionados pela professora são coerentes com o entendimento sobre as finalidades da Educação Física na escola por ela exposto na entrevista, quando afirmou que pretendia “inserir os alunos na cultura corporal: jogos, brincadeira, lutas, danças, esportes, ginásticas e circo”. Ela também declarou acreditar bastante na concepção de Educação Física conhecida como crítico-superadora, que é reconhecida por defender a idéia da cultura corporal.

A concepção da professora, corresponde àquela apresentada por Soares, *et al.* (1992), entendendo que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola.

Referindo-se à perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, os autores afirmam que ela:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo e forma de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p. 38).

No entanto, a professora reconhece também ser influenciada por outras concepções, como a construtivista. Ou seja, ela entende que, apesar da forte consideração pela crítico-superadora, a sua prática não é construída a partir dos pressupostos exclusivos dela e que não tem preocupações em enquadrar a sua prática em uma determinada abordagem.

Conforme verificamos no quadro, a professora relaciona as dimensões dos conteúdos na coluna de objetivos e, ao ser questionada sobre isso, afirmou que é uma estratégia pessoal que adota para organizar o seu planejamento, já que os conteúdos representam o que deverá ser concretizado, conforme aponta Coll (1998).

Pelas quatro fontes de dados analisadas (planejamento, observação das aulas e entrevistas com alunos e professores) foi possível perceber que, de fato, houve o esforço da professora para o ensino da dimensão conceitual dos conteúdos, conforme a análise a seguir.

No planejamento estava previsto o ensino da história dos temas selecionados e, nas aulas observadas, foi possível reconhecer ações da professora para o ensino destes aspectos, abrangendo desde as origens até a atualidade e considerando algumas relações com aspectos econômicos, culturais, sociais, entre outros.

Na entrevista, a professora relatou o exemplo de ter discutido com os alunos sobre a quantia gasta pela escola com os materiais naquele ano e os valores unitários de cada material e que eles se surpreenderam com os altos valores e perceberam que se não fosse a escola, muitos deles não teriam a oportunidade de ter contato com aqueles materiais, ou seja, é a percepção da escola enquanto espaço democrático de acesso a estes e outros materiais. Quanto aos aspectos culturais, ela exemplificou com uma

discussão feita com os alunos sobre a diversificação dos conteúdos, para além do futebol.

Soares *et al.* (1992) apresentando a concepção de Educação Física baseada na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, citam:

É fundamental para essa perspectiva de prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios, ou necessidades humanas (p. 39).

Neste sentido, Resende (1997) também colabora afirmando:

[...] todo conhecimento é provisório, o que justifica a necessidade de orientar os alunos a desenvolver a noção de historicidade para que possa perceber e compreender que a produção humana (qualquer que seja) representa apenas um estágio da humanidade – ou seja, não existiam em determinadas épocas e serão superados em outras (p. 34).

Os alunos, quando questionados se a professora ensinou sobre a história dos temas tratados, afirmaram positivamente e um deles citou “sim, aprendemos, como no basquete, que não era jogado com a cesta como a de hoje, era um cesto...”. Uma outra aluna citou “no futebol, a professora mostrou um livro sobre como aconteceu o futebol, como surgiu, como foram feitas as regras...”. A professora exemplificou com o acontecimento de uma aula em que estava sendo abordada a história do basquete, na qual foi analisada a vestimenta usada no passado para a prática da modalidade e os alunos perceberam nas fotos apresentadas a dificuldade de se jogar basquetebol com

saia. Aproveitando esta situação a professora estabeleceu uma discussão sobre a relação das mudanças nas regras do basquete, o aumento da participação das mulheres em determinadas práticas corporais que eram destinadas aos homens e à conquista de maiores espaços na sociedade.

O ensino de conteúdos relacionados à história da modalidade também foi notado em uma aula sobre futebol em que a proposta principal era de uma atividade para resgatar a forma primitiva que possa ter originado a modalidade. Esta atividade consistiu basicamente em jogar o futebol sem regras, apenas com a exigência de se respeitar o espaço demarcado, que não era o de uma quadra.

Em resposta a uma questão para os alunos sobre o que haviam aprendido sobre a brincadeira de perna-de-pau, eles relacionaram o fato de já ter sido mais comum no passado do que nos dias de hoje, dizendo “...hoje em dia não é comum brincar de perna-de-pau, porque tem os jogos mais modernos”.

Sobre a importância de se conhecer aspectos históricos, a professora apontou a necessidade da preservação da memória dos fatos, expressando “... os alunos falam muito do Giba, mas, e os outros? Então, se o aluno não souber isso, a história vai se perder”.

Em uma das aulas observadas, a professora apresentou um vídeo sobre ginástica e circo, e afirmou na entrevista que o tema já havia sido abordado em aulas anteriores, não observadas por mim, tendo sido isto confirmado pelos alunos. O conteúdo do programa apresentado no vídeo envolvia atletas de destaque da atualidade, entrevistas sobre o cotidiano relacionado à preparação e a história de vida relacionada às práticas corporais em questão. Além disso, a professora estabelecia relações entre as brincadeiras e a origem das ginásticas. Ela afirmou que havia apresentado anteriormente

quadros com pinturas reconhecidas, em que os artistas abordaram brincadeiras infantis e, durante a apresentação do vídeo, fez pausas e procurou estabelecer relação entre os temas, perguntando para os alunos, por exemplo, quais eram os movimentos expressos nas figuras e quais as semelhanças com os movimentos realizados pelos ginastas. Os alunos relacionaram a brincadeira do pula-cela com os movimentos realizados na ginástica, ou seja, que estas práticas corporais possuem elementos em comum.

A professora possui, em co-autoria, uma publicação sobre ginástica, em obra organizada por Darido e Rangel (2005), na qual apresenta diversos conceitos sobre o tema e refere-se à importância de se tratar a sua dimensão conceitual afirmando que ela permite aos alunos compreenderem a evolução da ginástica, sua história, origem, conceitos e contextos; os alunos aprendem a relacionar os conhecimentos da ginástica presentes em outras práticas corporais.

Os aspectos acima permearam o trabalho da professora e, em um outro trecho, também encontramos argumentos sobre a importância do trato de aspectos conceituais da ginástica:

Artística, aeróbia, caminhada, trampolim, saltos, corridas, rolamentos, alongamentos, arremessos, são termos, comuns nos dias de hoje, mas que se apresentam impregnados de significados históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos. Significados que compõem a história da humanidade e suas práticas corporais (VENÂNCIO; CARREIRO, 2005, p. 229).

Em um dos tópicos da referida obra, os autores apresentam o que alunos devem saber sobre a ginástica como conteúdo da cultura corporal, apontando-a como um dos conteúdos clássicos da Educação Física na escola, juntamente com os esportes. Os conceitos relacionados são:

1. Representações da ginástica e das práticas corporais: os limites do corpo, (resistência, mobilidade, longevidade, crescimento e percepção); e a sua compreensão social e histórica ao longo do tempo.
2. Ginástica e alguma de suas possibilidades: conceitos sobre diferentes formas de ginásticas, como: de academia, terapêutica, alternativa, competitiva, demonstrativa e laboral.
3. Materiais alternativos: a relações entre a prática das ginásticas e o uso de diferentes materiais, a possibilidade de criar, os movimentos realizados no circo, e com os movimentos esportivos e ginásticos.
 - 3.1 Materiais oficiais da ginástica rítmica: conhecer e criar os materiais utilizados nesta modalidade e coreografias.
 - 3.2 Adaptação dos materiais oficiais: possibilidades de uso e criação e análise dos diversos materiais.
4. Reflexões sobre as classificações da ginástica, de acordo com a “escola” alemã, dinamarquesa, sueca ou francesa.
5. Ginástica e inclusão: a contextualização dos fatos históricos da ginástica e a relação com o acesso a este tipo de prática por parte da população.
6. A ginástica e a questão de gênero: o envolvimento dos homens e das mulheres nesta prática e os motivos.
7. Ginástica e mídia: o tratamento da mídia para a ginástica e a relação com o consumo de equipamentos e outros produtos.

Pelas fontes de dados, percebe-se que a professora procurou contemplar boa parte dos conteúdos da dimensão conceitual da ginástica expostos em sua publicação, o que reforça a coerência entre os seus discursos e suas ações.

Outros conteúdos da dimensão conceitual observados, se relacionavam com as variações das práticas dos temas abordados, tanto as já comuns em nossa cultura, como a possibilidade de serem criadas outras adaptações ou transformações pelo próprio grupo para viabilizar o procedimento, alterando as regras, peso e/ou tamanho da bola, espaços, quantidade de bolas, de participantes e ou de materiais (altura da rede, da cesta, etc.).

Pelo planejamento e entrevistas, percebemos o desenvolvimento de conceitos para que os alunos compreendessem as principais diferenças existentes entre as práticas das modalidades com regras “oficiais” de suas respectivas federações que, geralmente, estão presentes nas programações de TV, as possibilidades de praticar na quadra e na areia e também das adaptações para a prática na escola.

No conteúdo handebol, por exemplo, foi ensinado sobre as diferentes possibilidades de praticá-lo, que em nossa cultura ele é mais praticado em salão, mas que, em outras, também é praticado em campo aberto. Nas aulas de futebol, também foram abordadas as diversas possibilidades de praticar a modalidade. Foi proposto um trabalho no qual os alunos precisavam pesquisar pelo menos duas formas de praticar o futebol e a história a ela relacionada.

O ensino de regras das modalidades esportivas esteve bastante presente, não apenas como fatos a serem memorizados, mas de maneira que os alunos também compreendessem a sua importância para a execução e as possibilidades de adaptações e modificações.

Na entrevista, os alunos também exaltaram bastante o ensino de regras durante as aulas e afirmaram ter sido debatido sobre o significado delas, explicitando comentários como “se não tiver regras, não é possível fazer jogo, vira uma bagunça. Um

dia, a professora fez um jogo sem regras para a gente perceber. Vimos, por exemplo, que sem regras o goleiro pode fazer o que quer...”.

A professora lembrou de um aluno que, ao reclamar diante do grupo que não haviam jogado o vôlei exatamente com as regras oficiais, foi alertado por outro colega sobre os avanços ocorridos na execução do jogo, justamente pelas adaptações implementadas ao longo das aulas. A professora também confirmou a sua intenção de ensinar variações e adaptações das modalidades, afirmando ser importante para que os alunos conheçam as possibilidades de praticar a modalidade, percebam as dificuldades e saibam que podem implementar mudanças de acordo com as suas necessidades ou do grupo.

Durante as observações das aulas, foi possível verificar que, além de propor tarefas, a professora selecionou e aplicou atividades para que os alunos elaborassem e implementassem alterações nas regras do jogo para melhor adequá-las às necessidades do grupo. Um exemplo foi uma aula cujo tema central era o handebol, em que os alunos discutiam sobre a necessidade de aplicar ou modificar as regras que estavam sendo utilizadas. Eles sugeriram, por exemplo, alterações na pontuação, por acharem que isto aumentaria a motivação. Outra alteração foi que, ao invés de valer ponto apenas quando a bola adentrasse no gol, também seria ponto se acertasse a trave e em cada parte da trave valeria uma pontuação diferente.

Também no handebol, os alunos perceberam a necessidade de dar mais oportunidades para que um maior número de alunos arremessassem no gol. Sugeriram que uma mesma pessoa não poderia marcar gols seguidos. Tratando do tema futebol, os alunos partiram de um jogo sem regras e realizaram discussões para estabelecê-las. Eles foram buscando formas de melhorar a prática, construindo regras e, dessa forma,

puderam perceber que podem modificá-las para adequá-las às necessidades do grupo. Muitas vezes, as discussões sobre as regras se pautavam em regras que eles haviam estabelecido anteriormente, no desenvolvimento de jogos de basquetebol.

Caparróz (2001) favorável à uma perspectiva crítica de Educação Física, discursa sobre o trato do esporte enquanto conteúdo de ensino da Educação Física na escola e suas reflexões auxiliam na análise do tratamento dado pela professora para este tema, neste caso, com foco para os aspectos conceituais.

O autor lembra que muitas críticas já foram construídas acerca da forma tradicional com que o esporte é tratado na escola, enquanto conteúdos quase que exclusivos nas aulas de Educação Física, apresentando caráter utilitarista, alienante, mercadológico, assumindo códigos, sentidos e valores da instituição esportiva, portanto, contrários à uma perspectiva crítica. Neste sentido, o autor aponta a necessidade de repensar o tratamento dado ao esporte na escola, para a formação de um ser humano pleno e íntegro.

Entretanto, o autor alerta sobre os equívocos ou mal-entendidos, surgidos na busca de alternativas para o tratamento do esporte enquanto conteúdo escolar, baseando-se nos argumentos de Bracht (2000).

Bracht aponta quatro equívocos que se estabeleceram nas tentativas de mudanças. O primeiro, diz respeito à idéia de que quem faz crítica ao esporte é contra o esporte. O autor esclarece que a crítica não tem o sentido de negar o esporte como conteúdo a ser tratado nas aulas de Educação Física e sim valorizá-lo no contexto escolar, imprimindo-lhe um tratamento pedagógico, diferente do trato original que vem lhe sendo tradicionalmente conferido.

O segundo mal-entendido refere-se à idéia de que a perspectiva crítica é contrária ao ensino das técnicas esportivas e que quem ensina técnicas esportivas é tecnicista. Esta visão é equivocada, porque a crítica não é direcionada para a técnica enquanto tal, mas à finalidade a qual ela está a serviço. Portanto, o ensino de técnicas esportivas não está automaticamente atrelado a uma visão tecnicista de educação, embora os seus princípios epistemológicos sejam os mesmos.

O terceiro refere-se à contraposição entre esporte de rendimento e lúdico, sendo o primeiro entendido como uma perspectiva acrítica e o segundo como crítica. Bracht afirma que na verdade esta crítica é endereçada à hegemonia da razão técnico-instrumental, presente em nossa sociedade. A perspectiva crítica, não nega a atividade física enquanto promotora da saúde, mas não restringe a isto o objetivo das práticas corporais.

O quarto equívoco está na idéia de que as aulas de Educação Física na perspectiva crítica priorizam a reflexão (aulas teóricas) em detrimento do movimento (aulas práticas). Caparróz, alerta que, ao se buscar mudanças para o esporte enquanto conteúdo da Educação Física escolar é preciso se tomar cuidado ao ressignificar ou reinventá-lo, para não se criar algo que não será esporte ou acabar esportivizando o que não é esporte. O problema estaria em alterar drasticamente as características de uma modalidade, que acabaríamos não tendo o esporte, mas outra coisa e, dessa forma, não atingir o objetivo de superação da forma tradicional de se tratar o esporte. E segue:

Não adianta dizer que não vamos fazer esporte, que vamos jogar, alterando as regras e dinâmicas do jogo, se permanecem os valores e os sentido dos esportes tal qual ele é praticado nas competições de alto nível. Também corremos o risco de, não tendo claro o que pretendemos, ao ressignificar o esporte, esportivizamos outros elementos da cultura. Tudo vira esporte. Se vamos trabalhar com

“cambalhotas”, não demora muito a fazermos festival de cambalhotas (p. 43).

O autor ainda prossegue afirmando que basta assistirmos ao *Esporte Espetacular* para percebermos que fazer embaixada com uma bolinha de gude ou com um melão, ou ainda ficar em pé dentro de um cubo de gelo, ou também carregar no ombro uma enorme cruz pelas estradas brasileiras, transformou-se num desafio, num esporte espetacular.

Caparróz acredita que um dos aspectos chaves para a transformação no tratamento do esporte nas aulas de Educação Física seria o resgate do lúdico e cita Assis de Oliveira, (2001):

[...] Mudanças que venham a alterar a atual dinâmica do esporte essencialmente competitiva e aparentemente lúdica, para uma outra, qualitativamente distinta, essencialmente lúdica e aparentemente competitiva (p. 199).

Considerando as reflexões apresentadas por Caparróz (2001) cremos que os conceitos de esporte desenvolvidos pela professora, observados tanto nas aulas como nas entrevistas, foram adequados e condizentes com perspectivas críticas da Educação Física. Portanto, verificamos que é possível que a idéia da mudança no tratamento do esporte, o que inclui a dimensão conceitual, sejam implementadas.

Um outro item presente em todas as modalidades foi o ensino de conceitos de conhecimentos sobre o corpo, envolvendo os movimentos necessários e possíveis para a realização de cada modalidade, assim como aspectos anatômicos e as capacidades físicas.

Durante as aulas, observei diversas intervenções da professora para o ensino de conceitos sobre habilidades motoras. Em uma aula de handebol foi reforçado o ensino de conceitos sobre as habilidades de saltar e receber e a sua relação com a modalidade. Também na aula em que foi apresentado o vídeo sobre ginástica e circo, foram reforçados os conceitos sobre habilidades de equilíbrio, locomoção e manipulação e as suas relações com os movimentos de parada de mãos, de cabeça, rolamentos, pontes e malabarismos e, nas aulas de futsal, foram reforçados os conceitos sobre as principais habilidades envolvidas no jogo.

No planejamento e na entrevista com os alunos, constatei a presença do ensino de conceitos relacionados a conhecimentos sobre o corpo, ocorrendo no ensino de quase todos os temas a análise dos segmentos e articulações corporais mais solicitadas nas principais habilidades exigidas naquela prática. Os alunos lembraram destes conceitos e da relação com as modalidades ensinadas e deram exemplos, explicando que “...salto é impulso com as pernas para cima...” e que “... rolamento, é um deslocamento do centro de gravidade”.

No futebol e nas atividades expressivas, rítmicas e dança, abordou-se sobre frequência cardíaca e na ginástica, sobre o centro de gravidade corporal. Durante a aula de ginástica de solo observei explicações da professora reforçando sobre a necessidade e formas de alongamento muscular como parte necessária do aquecimento para a prática da ginástica. Na entrevista, os alunos afirmaram que a professora já havia ensinado em outras oportunidades sobre conceitos de aquecimento e alongamento.

Em relação à importância do tratamento de conhecimentos sobre o corpo que subsidiam as práticas corporais, encontramos fundamentos nos PCNs (BRASIL, 1998), de que estes conteúdos, propiciam recursos para o indivíduo gerenciar sua própria

atividade corporal de forma autônoma, defendendo a idéia de que o corpo seja compreendido como um organismo integrado que interage no meio físico e cultural e imbuído de sentimentos e emoções. Destacam como conhecimentos necessários para se conhecer o corpo, os relacionados às noções de anatomia, fisiologia, biomecânica e bioquímica que capacitem a análise de programas de atividades físicas e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização de atividades corporais saudáveis. No ciclo básico, estes conhecimentos devem ser tratados para oferecer noções, podendo ser ampliados e aprofundados no ciclo final da escolarização obrigatória.

Embora a professora conheça e concorde com o PCNs, ela afirma que não se baseia nestes documentos para elaborar as suas aulas. Apesar disto, foi possível encontrar as seguintes semelhanças de conteúdos da dimensão conceitual relacionados aos conhecimentos sobre o corpo tratados ao longo do ano pela professora e os propostos no referido documento:

- a) Habilidades motoras: quais as possibilidades e movimentos necessários para cada prática corporal.
- b) Fisiologia: frequência cardíaca, capacidades físicas.
- c) Hábitos posturais.
- d) O corpo enquanto sede de emoções e sensações, para que se compreenda a dimensão emocional que se expressa nas práticas da cultura corporal.

Outros conteúdos da dimensão conceitual foram verificados nos dados referentes às aulas da professora. No handebol, foram desenvolvidos conceitos sobre ataque e defesa em jogos coletivos. Em uma outra aula observada, os alunos elaboraram

estratégias de defesa para o jogo. Conforme relato da professora e dos próprios alunos, eles já haviam obtido noções sobre isto em modalidades anteriores.

Também houve o ensino de noções dos jogos individuais e coletivos, suas diferenças e semelhanças, como por exemplo, a percepção da possibilidade de que o jogo coletivo envolve a participação de mais integrantes, portanto, necessita de estratégias adequadas para isso. Os alunos afirmaram que aprenderam que no jogo coletivo o fator social está mais enfatizado que nos individuais.

Conceitos sobre co-educação também foram abordados. Quando perguntado para os alunos se meninos e meninas podem dançar, eles responderam que sim, mas que reconheciam haver preconceito na sociedade sobre o homem dançar ballet e que isso havia sido aprendido em aula. A professora relatou “Eu trabalhei o conceito das diferenças entre meninos e meninas para saberem o que é ser diferente e se isso tem importância em determinados conceitos ou não...trabalhamos o que é ser homo e heterossexual, a idéia do se relacionar com pessoas do mesmo sexo”.

Para iniciarmos a análise da prática pedagógica do professor, lembramos que, na entrevista, ele expressou conhecer os princípios da classificação dos conteúdos nas dimensões atitudinal, conceitual e procedimental e reconhece que ela contribuiu significativamente para o entendimento de que a Educação Física deva tratar outras dimensões dos conteúdos que não somente a procedimental, como tradicionalmente vem ocorrendo, ou seja, considera esta classificação um importante avanço para a área. Entretanto, prefere elaborar o seu planejamento utilizando uma classificação em blocos de conteúdos, nos quais as dimensões dos conteúdos, acima citadas, estão implícitas. Porém, o professor não apresenta os conteúdos por sua dimensão atitudinal, conceitual ou procedimental, por acreditar que na sua forma de classificar em blocos, consegue

abranjer mais satisfatoriamente os aspectos a serem tratados nas aulas, sem ter que fragmentar em dimensões, já que todos os temas e subtemas serão desenvolvidos com vivências e discussões, portanto, envolvendo o tratamento de conceitos, procedimentos e atitudes.

Isto não trouxe prejuízo para o propósito desta categoria de análise, uma vez que foi possível identificar no plano de ensino do professor os conteúdos da dimensão conceitual tratados.

Quando questionado sobre as finalidades da Educação Física, o professor apontou que ela deva possibilitar ao aluno a ampliação da sua compreensão crítica sobre a relação corpo-movimento. No plano de ensino, o professor expressa como objetivos que os alunos devem ser capazes de intervir na realidade, de modo a adaptar-se às suas demandas complexas ou transformá-la, reconhecendo suas potencialidades e limitações. Por meio do aprendizado dos conteúdos da Educação Física, devem intervir na realidade, pautando-se pela análise crítica, domínio e aplicação de movimentos e dos elementos culturais relacionados a esses movimentos. Devem adaptar-se à realidade ou transformá-la, formulando problemas cada vez mais complexos sobre as demandas ambientais que influenciam seus movimentos, levando em conta suas próprias potencialidades e limitações, seus aspectos pessoais e também os interpessoais.

O professor explicou que a sua concepção de Educação Física foi formada a partir das considerações dos diversos estudos realizados ao longo de sua formação e considera que atende às idéias das perspectivas “renovadoras”. Pelos dados que foram analisados, especialmente os expostos no parágrafo acima e os conteúdos da dimensão conceitual valorizados pelo professor, me pareceu que podemos considerar que esta concepção busca um sentido renovador, uma vez que pretende que os alunos não só se

apropriem dos conteúdos, mas que desenvolvam uma postura crítica diante dos conhecimentos tratados para que venham a agir na realidade.

Para elaborar o planejamento, o professor adota a seguinte divisão didática dos conteúdos:

Aspectos pessoais e interpessoais relacionados aos movimentos – noções de anatomia, biomecânica, bioquímica, fisiologia, nutrição, psicologia, crescimento e desenvolvimento, aprendizagem motora, controle motor e saúde.

Demandas ambientais relacionadas aos movimentos – problematização de demandas físicas, naturais, sociais, antropológicas, econômicas, culturais, estéticas, filosóficas e virtuais.

Elementos culturais relacionados aos movimentos – brincadeira, jogo, esporte, ginástica, dança, luta, capoeira e circo.

Movimentos – categorias de movimento, habilidades motoras, capacidades, combinações de movimentos fundamentais, simulações de movimentos e noções de treinamento de movimentos.

Segundo declaração do professor, a integração dos blocos acima, é que concede a especificidade da Educação Física na escola, pois outras disciplinas até poderão “falar” de elementos culturais, de esportes, por exemplo, quando está na época de olimpíada, mas não com a mesma profundidade e integração que a Educação Física.

Cabe lembrar que o professor valoriza serem ensinados conteúdos nas três dimensões (conceitual, atitudinal e procedimental), mas não as utiliza para organizar as suas aulas, por achar que não são suficientes para abarcar todos os aspectos a serem tratados nas aulas de Educação Física. No entanto, pelas fontes de dados, é possível

inferir seguramente que os conteúdos da dimensão conceitual, foco desta análise, são bastante valorizados no seu planejamento e atuação.

Lembro, também, que as aulas observadas deste professor foram de uma turma da terceira série do Ensino Fundamental, e na entrevista, as suas respostas foram menos desenvolvidas do que as dos alunos da professora, talvez tanto pelas características deste estágio de desenvolvimento, como por alguma inadequação ocorrida na formulação das questões. Porém, as respostas dos alunos foram muito úteis para esta análise, confirmando o esforço do professor para o ensino de conteúdos da dimensão conceitual e a pertinência do mesmo.

Cabe ressaltar ainda, que os conteúdos dos diversos itens de cada bloco são tratados de forma concomitante. Por exemplo, na programação semanal, o professor planejou uma aula com o desenvolvimento de um jogo de “queimada”, no qual foram tratados conceitos relacionados aos elementos que caracterizam o jogo, como a ludicidade, regras, limites e não obrigatoriedade (bloco de elementos culturais), conceitos sobre alavancas (blocos de movimentos) a partir das articulações (blocos de aspectos pessoais) e conceitos sobre os diferentes ambientes em que podem acontecer as práticas de jogos (demandas ambientais).

Apesar do professor ter expressado que o desenvolvimento das dimensões dos conteúdos não estão explicitados em seu plano, portanto, permanecendo no currículo oculto, foi possível verificar nas fontes de dados conteúdos com características conceituais. O ponto de partida para verificá-los foram as explicações do professor sobre os conteúdos da dimensão conceitual envolvidos em cada um dos itens dos blocos, para então estabelecer relações com dados obtidos nas demais fontes.

1. Aspectos pessoais e interpessoais:

1.1 Anatomia: questões para que os alunos conheçam o seu próprio corpo, os segmentos corporais, o que são membros superiores, membros inferiores, os segmentos destes membros, braço, antebraço, mão e articulações. Durante as aulas era muito comum observar o professor reforçando, de forma breve, estes conceitos, por exemplo: ao propor que fizessem paradas de mãos, explicou sobre não flexionar os cotovelos e relembrou os alunos quais são as grandes articulações do corpo e as suas principais funções. Na entrevista, quando questionados sobre o que são articulações, os alunos exemplificaram respondendo “são as juntas” e exemplificaram com os termos “punho, ombros, joelhos, quadril, tornozelo”, e ainda disseram que se não fossem elas, não nos “mexeríamos”.

1.2 Biomecânica: alavancas, centro de gravidade e sua relação com a postura, movimentos e a relação com as articulações. Ao serem questionados se sabiam o que eram movimentos de alavancas, os alunos não souberam expressar, mas demonstraram.

1.3 Bioquímica e nutrição: análise das transformações de energias. Este aspecto foi tratado em uma das aulas observadas, quando o professor desenvolveu conceitos relacionando alimentação e a prática de atividade física. O professor procurou ensinar conceitos sobre os grupos alimentares, a necessidade de ingestão adequada de alimentos antes da prática de atividades físicas e os prejuízos do sobrepeso para a execução dos movimentos, afetando o sistema cardio-respiratório, digestório, os músculos e as articulações.

1.4 Fisiologia: as diferenças metabólicas anaeróbia e aeróbia, sistemas cardiovascular, respiratório, digestório (este último, de forma relacionada com a nutrição). Questionados sobre esses conceitos os alunos associaram a duração do

esforço com a sensação de cansaço, o aumento do batimento cardíaco e esforço respiratório. Em uma das aulas, ao perceber a fadiga dos alunos o professor reforçou conceitos relacionados à fisiologia. No planejamento há previsão para que os alunos tenham, por exemplo, que conceituar a dança com atividade aeróbia ou anaeróbia.

1.5 Psicologia: auto-conceito e auto-imagem, o que eles pensavam acerca do próprio corpo. No planejamento estava previsto na aula de luta o desenvolvimento dos conceitos de respeito e responsabilidade, o que foi lembrado pelos alunos quando entrevistados.

1.6 Crescimento e desenvolvimento: o professor declarou que pretendeu com a mensuração das variáveis antropométricas, peso e altura, não apenas avaliar as condições dos alunos, mas, principalmente, usá-las para que eles percebessem e compreendessem a evolução do próprio crescimento. Ele declarou que houve grande dificuldade em fazer as crianças assimilarem a idéia de processo de desenvolvimento e crescimento, uma vez que elas centram-se apenas no imediato, limitando o ensino destes conceitos. Quando questionados, os alunos lembraram-se de ter tido aula sobre o assunto, mas não souberam explicar os conceitos desenvolvidos. O professor também relatou ter tratado com os alunos sobre as fases do processo de desenvolvimento motor, mas percebeu que os alunos, assim como ocorreu com as medidas antropométricas, ainda não conseguem assimilar a idéia de processo, focalizando a atenção apenas para o presente.

1.7 Aprendizagem motora: estas noções ficam mais associadas aos próprios movimentos. A idéia é que os alunos compreendam como é que podem aprender diferentes movimentos, que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, que percebam a importância de variar a prática para a aprendizagem motora, ou seja, experimentar

formas diferentes de realizar uma mesma tarefa motora, que existe um refinamento do controle motor e que ele aprenda recursos para isso. No plano de ensino do professor, em uma das aulas, estava previsto o tratamento de conhecimentos sobre controle motor, mais especificamente, sobre dominância lateral, juntamente com os temas sobre futebol e habilidades motoras.

1.8 Saúde: procurou-se desenvolver conceitos como a relação entre a realização de movimentos, a prática de atividades e as noções do limite da saúde, que o esporte não está necessariamente associado à saúde. Por exemplo, em uma atividade observada por mim, relacionada ao futebol americano, em que os alunos perceberam que aconteciam muitos choques físicos e que era necessário se tomar uma atitude para que isso fosse evitado. Nas aulas observei o professor relembrando a necessidade de hidratar-se, de tomar cuidados com o sol, com o calçado, explicando os motivos relacionados à prevenção de acidentes e à saúde de uma forma geral. Na entrevista com os alunos, percebi que estes conceitos foram bem assimilados, pois se lembraram e souberam explicá-los. Durante a observação das aulas foi possível observar que os alunos cumpriam grande parte das orientações acerca do uso de materiais como tênis, boné, toalha, garrafa com água, bermuda ou agasalho e filtro solar sabendo explicar os benefícios propiciados.

2. Demandas ambientais: neste bloco procurou-se fazer o levantamento de problemas ambientais relacionados à prática da atividade física e verificar se nestes problemas há a necessidade de adaptação ou transformação do movimento em relação ao ambiente e do ambiente em relação ao movimento, ou ambas. Por exemplo: ao praticarmos o voleibol com as regras oficiais, estaremos adaptando os nossos

movimentos às demandas do ambiente (altura de rede, dimensões da quadra, tamanho e peso da bola etc.) e ao praticá-lo na rua estaremos transformando o ambiente para atender as nossas necessidades de movimento, sem o uso de regras ou materiais oficiais.

O professor ressaltou que nesta série, predominou o levantamento de problemas relacionados às demandas ambientais. A idéia de adaptação e transformação não foi aprofundada no primeiro ciclo.

2.1 Físicas: são aquelas associadas ao meio ambiente físico, noções de espaço, planos inclinados, tipo de solo, atrito etc. Durante as aulas o professor propôs que a mesma tarefa fosse realizada em planos diferentes, como em uma atividade na qual os alunos, em trios ou quartetos, desenvolviam uma tarefa de passar a bola entre os integrantes, em um primeiro momento na quadra (plano reto) e depois subindo e descendo um morro. Em uma outra aula, cuja tarefa envolvia exercícios no solo, foi discutido com os alunos a necessidade do uso de colchões para se evitar o atrito no corpo e lesões.

2.2 Naturais: relacionadas às questões de ecologia, climáticas e sua influência na prática de diferentes atividades físicas. Por exemplo, que os alunos compreendam que não é adequada a prática de atividades físicas em ambientes com exposição direta ao sol e chuva intensos. No plano de ensino, uma das aulas previstas envolveu conceitos sobre ginástica natural, com movimentos característicos de animais existentes na fauna brasileira.

2.3 Sociais: podem ser, por exemplo, sobre a violência, a igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, estereótipos etc. A preocupação com a questão de gênero foi bastante presente nas aulas observadas, sendo que atividades ocorriam sempre de forma mista, com concordância dos alunos, exceto em uma atividade que os

alunos, incluindo as meninas, solicitaram ao professor que fosse desenvolvida de forma separada por sexo. O professor acatou, mas discutiu sobre os benefícios e prejuízos disto.

2.4 Antropológicas: contextualização temporal, a história, compreender como é que um determinado tipo de movimento ou de prática de situação do cotidiano surgiu, como ela se instaurou, porque que nós realizamos movimentos de determinada maneira e a relação disso com a evolução da espécie humana. Creio que o melhor exemplo para este aspecto tenha ocorrido em uma aula sobre capoeira, na qual o professor abordou a história deste tema. Os aluno puderam perceber como a capoeira surgiu, quando, porquê, quem e como era praticada no passado e como é atualmente.

2.5 Econômicas: o valor de equipamentos necessários para a prática de atividades físicas, roupas, tênis, filtro solar e as dificuldades de poder de compra. Durante as aulas observadas, o professor procurava abordar com os alunos sobre o uso de materiais e possibilidades de alternativas para obtenção do material a um baixo custo, como por exemplo, a confecção com sucatas. Também a atitude de compartilhar é algo que pode ser discutido com os alunos.

2.6 Culturais: as diferenças entre costumes das várias regiões do país e do exterior e o contexto em que acontecem. O professor relatou que foram desenvolvidas aulas em que os alunos conheceram sobre jogos americanos, indianos, árabes etc. tentando entender o contexto em que estas práticas acontecem.

2.7 Estéticas: questionamentos dos padrões associados ao corpo, diferença entre ser belo e ser saudável, as pressões da sociedade por um padrão de beleza. Na aula observada, cujo conteúdo principal envolvia a relação entre atividade física e nutrição, também foram abordados conceitos sobre estética, sobre padrão de beleza, o que pode

ser considerado como sendo um corpo feio, um corpo bonito, a preocupação com a beleza exterior podendo causar a desarmonia interior, como distúrbios alimentares.

2.8 Filosóficas: são as mais complexas, por conta da necessidade de abstração. Envolvem questões como costumes religiosos e sua influência na vestimenta, sandália, saia e estigmatização da capoeira. A teologia foi um dos destaques desta demanda nas discussões das aulas.

2.9 Virtuais: buscou a compreensão de práticas em que os movimentos não são concretos, são simulados, como por exemplo, os jogos de computador, de botão e xadrez gigante. O professor relatou que este último foi desenvolvido com os alunos, e eles é quem representavam as peças e não havia eliminação destas. Estavam previstas atividades para a análise da mídia. Entretanto, não foi possível realizá-las por quebra do equipamento necessário.

3. Elementos culturais relacionados aos movimentos:

3.1 Brincadeiras: procurou-se ensinar sobre suas principais características, seu significado, que o seu elemento principal é a liberdade, e não somente a diversão. A diversão acontece também no circo e no jogo. A liberdade na brincadeira foi associada com diversos tipos de materiais. Em relação às diferenças entre brincadeiras e jogos, os alunos citaram: na brincadeira a gente só se diverte, um tem mais regras e o outro, menos regras, um tem mais competição e no outro menos. Também relataram que os jogos e brincadeiras podem ser praticados em espaços diversificados, como pátio, quintal etc.

3.2 Jogos: segundo o professor, os conceitos desenvolvidos permitiram aos alunos identificarem as diferentes exigências do jogo e da brincadeira, que no jogo há a

diversão, mas não com a mesma liberdade da brincadeira, havendo no jogo, a necessidade de acatar as regras, portanto, combiná-las e obedecê-las. Ficou a idéia de que há a diversão, mas já com a inserção do componente regra.

3.3 Esporte: comparando com jogos e brincadeiras, eles perceberam que há aspectos em comum nestas práticas, mas quando se insere o componente regra, ela acaba sendo o mais importante. Então, há necessidade de se adaptar a regra existente no esporte. Em uma das aulas observadas, foi proposto um jogo. No decorrer da atividade o professor discutia com o grupo sobre as alterações a serem efetuadas nas regras para a adequação da complexidade. Quando perguntado aos alunos sobre a diferença entre jogo e esportes, eles responderam “É quase a mesma coisa, são parecidos, nos dois tem jogo. Nos jogos as regras podem mudar de lugar para lugar e no esporte muda menos”

3.4 Ginástica: procurou-se conceituar ginástica como uma prática com repetição dos movimentos, para que os alunos percebessem que é uma sequência de movimentos diferentes. Os alunos afirmaram que aprenderam que existem várias formas de ginásticas, mas não souberam precisar as denominações. Em uma das aulas observadas foi tratado o tema ginástica olímpica, tendo sido abordados diversos conceitos sobre os movimentos de roda, parada de mãos e rolamentos, como por exemplo membros superiores e inferiores, apoios, técnicas dos movimentos, materiais necessários para evitar atritos e lesões, equilíbrio, locomoção, manipulação, variações das formas de movimentos.

3.5 Dança: desenvolveu-se idéia do ritmo, que pode ser intrínseco ou extrínseco.

3.6 Na luta: procurou-se desenvolver a idéia do equilíbrio e desequilíbrio em relação ao oponente e a si próprio e a idéia do respeito ao adversário, mas que há de fato um enfrentamento. Pude observar uma aula em que foi abordada a luta e verifiquei o

tratamento destes conceitos. Nesta aula o professor também reforçou conceitos de ataque e defesa e a relação entre luta e o jogo. Os alunos afirmaram que “brigar é bater e lutar é como uma brincadeira” e que ela serve tanto para o ser humano se defender quanto para se divertir.

3.7 Na capoeira: observei uma aula em que o professor apresentou que a capoeira é uma mistura de jogo, dança e luta, mas que é algo diferente destes; a origem da capoeira, do nome da vegetação, a própria história (aspectos antropológicos) e o uso da vestimenta; a relação com a discriminação racial, as técnicas de alguns movimentos básicos como a ginga, a queixada, a meia lua de frente e a armada. Os alunos lembraram que aprenderam sobre a história da capoeira e relataram parte dela.

3.8 Atividade circense: foi relacionada aos diferentes tipos de movimento que se pode fazer, como, por exemplo, de manipulação com malabares, diferentes apoios, muito semelhante à idéia da ginástica, mas com um aspecto mais teatral, mais dramático.

4. Movimentos:

4.1 Categorias de movimento: procurou-se desenvolver conceitos para que os alunos soubessem diferenciar a manipulação, a locomoção e estabilização. Em uma aula de capoeira, observei o professor reforçando com os alunos as categorias de movimentos envolvidas na realização dos movimentos de ginga, de meia lua de frente, de queixada e de armada.

4.2 Habilidades motoras: foram desenvolvidos conceitos para que eles saibam o que são as habilidades motoras de cada categoria, ou seja, as semelhanças e as diferenças entre as habilidades motoras de andar, correr, saltar, rebater, chutar etc. No plano de ensino, estava previsto para uma das aulas que seria tratado o tema futebol e

aspectos do controle motor, o desenvolvimento de conceitos para que os alunos diferenciassem os movimentos de manipulação com membros inferiores e superiores e verificassem as possibilidades de combinações com a categoria de locomoção. Para outra aula, estava previsto o desenvolvimento de conceitos relacionados às diversas habilidades motoras presentes na ginástica natural. Os conceitos relacionados às habilidades motoras estiveram evidentes em grande parte das aulas previstas e das demais fontes de dados.

4.3 Capacidades físicas: conceituais de capacidades envolvidas e a sua relação com a execução das diversas habilidades, por exemplo, a necessidade de força e velocidade ao chutar ou arremessar e nas combinações de movimentos de uma ou mais categorias, como previsto para uma das aulas. Quando perguntado para os alunos sobre qual a capacidade física mais importante para o movimento de drible, eles responderam que era a rapidez e que isso havia sido aprendido nas aulas.

4.4 Simulações de movimentos: as possibilidades de simulações de movimento e a relação com as demandas virtuais, exemplo, um drible, a esquiva, o próprio jogo de queimada, a dança.

4.5 Noções de treinamento de movimento: as formas de treinar a execução do movimento, não no sentido de treinar durante as aulas, mas que eles conheçam formas de treinamento para melhorar a sua execução de movimentos, tanto os aprendidos nas aulas, como os fora delas. A possibilidade de ampliar estes conceitos seria com o aprofundamento ao longo das séries, por exemplo, sobre periodização, estratégias para elaborar um programa de treinamento, para que eles possam ter autonomia para elaborarem programas básicos de treinamento, ficando para o profissional de Educação Física intervenções mais complexas.

Lembrando que as análises desta categoria pretendem, a partir das fontes de dados e do diálogo com outros autores, oferecer “pistas” ou “dicas” sobre quais conteúdos da dimensão conceitual podem ser tratados na Educação Física escolar, e, neste caso, no Ensino Fundamental, seguirei destacando algumas considerações de Resende (1997), para que possamos estabelecer alguns pontos em comuns entre a prática dos professores participantes e aspectos abordados pelos autores aqui referenciados.

O autor acredita que dificilmente haverá uma padronização dos conteúdos da Educação Física, devido às particularidades de cada contexto em que as aulas acontecem e que as temáticas a serem tratadas nas aulas de Educação Física possuem níveis de complexidade diferenciados, o que faz com que o professor deva decidir pelos conteúdos de ensino que serão privilegiados, de acordo com as necessidades, expectativas motivacionais, nível de desenvolvimento e realidade social do seu grupo de alunos.

O que o autor considera é que os temas da cultura do movimento humano (ginástica, jogo, esporte, dança, luta etc), representam os grandes temas que devam integrar o currículo em Educação Física em todo o território nacional e, à partir deles, os professores devem, conjuntamente com seus alunos e observando as particularidades de cada contexto, estabelecer subtemas. Ou seja, estes subtemas constituiriam a proposta pedagógica de cada escola. Considerando isto, o autor apresenta uma relação de conhecimentos/habilidades integrantes da proposta pedagógica de uma determinada escola. Nesta proposta os conteúdos não estão organizados por categorias, mas é

possível perceber nitidamente a valorização do ensino de todas as dimensões dos conteúdos, o que inclui a conceitual.

Observando a dimensão conceitual dos conteúdos presente na proposta apresentada por Resende (1997), nas aulas dos professores participantes e os demais argumentos expostos ao longo desta categoria de análise, verificamos diversos pontos convergentes no tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual, o que considero como sendo indicativo da importância do ensino de conteúdos desta dimensão para uma perspectiva progressista de Educação Física e de quais conteúdos (temas e subtemas) podem ser tratados nas aulas. Considero que as concepções de Educação e Educação Física que permeiam a prática dos professores são correspondentes, porque ambas pretendem superar os reducionismos do modelo tradicional, buscando objetivos educacionais e específicos semelhantes, e para isso, tratando os conteúdos da dimensão conceitual de forma que os alunos se apropriem de conhecimentos importantes para o desenvolvimento da criticidade, solidariedade, autonomia e cidadania.

Ambos os professores observados valorizaram o tratamento de aspectos conceituais relacionados aos conhecimentos sobre o corpo, (anatomia, nutrição, habilidades motoras, fisiologia, saúde, capacidades físicas, treinamento), desenvolveram os temas da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, brincadeiras e circo) de forma a contemplar entendimentos sobre os seus aspectos históricos, sociais, econômicos, estéticos, culturais, regras, técnicas, táticas. Somente os conteúdos relacionados aos jogos virtuais, desenvolvidos pelo professor é que não foi contemplado pela professora.

Em relação à proposta apresentada por Resende, a principal diferença observada na seleção de conteúdos da dimensão conceitual, está no fato desta não ter abordado

temas relacionados às lutas e atividades rítmicas e expressivas. Como resultados destes princípios (finalidades e objetivos a serem atingidos), percebemos que para cada tema selecionado, foram abordados fatos, princípios e conceitos sobre:

- As diferentes possibilidades de práticas (variabilidade) relacionadas ao tema selecionado.
- As técnicas de execução dos movimentos, a dinâmica de desenvolvimento, as regras etc.
- Os elementos que caracterizam a prática enquanto jogo, brincadeira, esporte etc.
- As habilidades motoras envolvidas e suas classificações quanto às categorias de manipulação, locomoção ou estabilização.
- Os membros e demais partes do corpo envolvidas.
- As características e a multifuncionalidade dos recursos materiais.
- Os fatores que determinam as diferenças individuais e as próprias limitações.
- As possibilidades e necessidades de modificações nas regras, instalações e equipamentos.
- Benefícios e malefícios biológico, intelectual e social das atividades corporais.
- Os aspectos históricos e significados sócio-cultural.

Na proposta apresentada por Resende e na dos professores participantes, podemos perceber a presença tanto os conteúdos que dificilmente irão provocar mudanças diretas nos procedimentos, como por exemplo, os fatores históricos e sócio-culturais, como outros que, além de ampliar o entendimento sobre alguns aspectos envolvidos na realização de determinada prática corporal, também serão bastante úteis para a realização ou aprimoramento dos procedimentos (regras, técnicas, táticas etc.). O que pretendo com isso é, aproveitando os argumentos de Bracht (2000) para o exemplo do esporte, já apresentados anteriormente, desmistificar a idéia de que os professores que se pautam em concepções mais progressistas, portanto, que valorizam o ensino de conteúdos da dimensão conceitual de forma desvinculada dos procedimentos, como os aspectos históricos e sócio-culturais, necessariamente não valorizam o tratamento de conceitos que venham a auxiliar no procedimento.

Ainda utilizando como exemplo o tema esporte, Galvão, Rodrigues, Silva (2005), que também posicionam-se em favor da perspectiva da cultura corporal, afirmam que os alunos precisam conhecer as regras do esporte institucionalizado para poderem praticá-lo e, nesse momento, o professor poderá buscar estratégias que lhe possibilite aproximar o aluno dos fundamentos técnicos e táticos, essenciais às modalidades escolhidas e implementar um trabalho orientado a conhecimento das diferentes modalidades e cita:

Estudar os conteúdos relacionados às noções de aprendizagem motora, aos aspectos fisiológicos, às capacidades físicas e habilidades motoras envolvidas, aos aspectos biológicos e às dimensões psicossociais, coloca-se como possibilidade de se explorar as vivências relacionadas ao universo das modalidades esportivas (p. 186).

Os fundamentos utilizados para analisar as aulas da professora também podem sustentar as discussões acerca dos dados referentes aos conteúdos tratados pelo professor, como no caso dos argumentos de Caparróz (2001), Resende (1997), Soares (1992) e Brasil (1998), fato este que colabora na percepção das semelhanças no tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual por parte dos professores participantes.

Julgo que uma das mais importantes contribuições observadas no trato dos conteúdos da dimensão conceitual nas aulas dos professores, foi que, ao questionar os alunos sobre para que existem aulas de Educação Física na escola, eles apresentaram respostas num sentido bem diferente do senso comum, que aponta geralmente para a promoção da saúde e aprendizagem esportiva. Os alunos do professor afirmaram que a Educação Física não serve só para aprender a fazer, mas para conhecer sobre esporte, brincadeiras, circo, danças, lutas e ginásticas e para saber sobre os movimentos.

Os alunos da professora também responderam neste mesmo sentido, expressando a importância do conhecer e não só do fazer. Creio que essa seja uma das observações mais significativas desta pesquisa, uma vez, que mostra a importante contribuição que o ensino de conteúdos da dimensão conceitual possa oferecer para a mudança de concepção do ensino de Educação Física, ou seja, para a superação do senso comum, na medida em que fica evidente nas respostas dos alunos a associação da Educação Física, não somente com o fazer, mas com o conhecer, se referindo a isso de forma positiva.

Assim, pensamos que as semelhanças encontradas nas análises dos dados das aulas dos professores e também em relação ao pensamento dos autores referenciados

representem conteúdos da dimensão conceitual que mereçam ser tratados nas aulas de Educação Física em uma perspectiva renovadora.

4.2 A organização dos conteúdos da dimensão conceitual

O termo organizar pode significar dispor, colocar em ordem. Ao elaborarmos um plano de ensino, depois de selecionarmos os conteúdos apropriados para atingir os objetivos pretendidos, os dispomos ao longo do ano letivo. Na categoria de análise anterior, procuramos identificar os conteúdos da dimensão conceitual que foram tratados nas aulas dos professores participantes, agora, verificaremos como os professores organizam o ensino dos conteúdos desta dimensão.

Soares *et. al.* (1992), afirmam que o programa é o pilar da disciplina e que a sistematização e distribuição dos conteúdos constitui um dos seus principais elementos. Dessa forma, o que se quer é , contribuir para ampliar as possibilidades de tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física. Assim, é fundamental que, além de se refletir sobre quais conteúdos devem ser tratados, refletirmos também sobre como o ensino destes conteúdos pode ser organizado, por isso a opção por esta categoria de análise.

No plano de ensino, a professora organizou os conteúdos, primeiramente em um quadro com os temas que eram tratados ao longo do ano letivo e, depois, apresentou uma programação semestral com subtemas, por exemplo, para o tema voleibol, que aparece relacionado na programação anual, são apontados na programação semestral subtemas como a sua origem e história, variações da prática, etc.

Entretanto, apesar da organização semestral ser apresentada por temas, observei nas aulas, que a professora não se limitava a abordar somente a temática central, estabelecendo relações com diversas outras, especialmente as já tratadas em aulas anteriores. Na entrevista, a professora esclareceu que os temas e subtemas representam apenas a ênfase que se pretende, pois, a intenção é que os conteúdos previstos no plano de ensino, o que inclui os conceituais, possam ser tratados de forma integrada, ou seja, enquanto se desenvolve um subtema, outros subtemas, do mesmo tema ou não, também são tratados.

Nas aulas, em diversos momentos foi possível perceber a professora promovendo comparações de conceitos do tema que estava sendo enfatizado, com conceitos de outros temas, especialmente os já abordados. Por exemplo, ao tratar de ginástica a professora fez comparações com possíveis semelhanças com os conceitos de brincadeiras, abordando a sua gênese, os elementos que a caracterizam, as habilidades motoras, ou ainda, ao tratar de handebol, lembrou conceitos referentes ao basquete e estabeleceu comparações para que os alunos percebessem semelhanças e diferenças. Enfim, para cada tema, foram estabelecidos subtemas referentes a ele próprio e a outros, conforme os exemplos abaixo:

Voleibol:

Origem e história

Variações e modalidades

Regras: necessidades para compreender e praticar o jogo

Movimentos necessários e possibilidades: conhecimento sobre o corpo;

Habilidades de locomoção (andar, correr, saltar)

Espaços e possibilidades: voleibol e suas variações (quadra, praia, dupla e rua)

Materiais e possibilidades: equipamentos necessários e adaptações possíveis
rede (altura), bolas (tamanhos, quantidades e pesos diversos),

Pontuação: variação das possibilidades na escola

Voleibol: jogo coletivo ou individual – por quê?

O que é defesa e ataque?

Meninas e meninos: co-educação

Atividades Expressivas, Rítmicas e Dança: Percussão Corporal:

O corpo, sons e ritmos: possibilidades de criar os próprios sons (as parte do corpo – produção de sons)

O corpo comparado com uma orquestra

Ritmo: percepção a partir dos batimentos do coração – conhecimento sobre o corpo

Ritmo individual e coletivo

Co-educação, respeito, diferenças individuais.

Esta forma de organizar o tratamento dos conteúdos por temas está afinada com a proposta para a organização dos conteúdos apresentada por Soares *et al.* (1992), obra esta, bastante reconhecida por propor uma concepção de Educação Física pautada na cultura corporal. Nesta perspectiva, a Educação Física é configurada com temas ou formas de atividades corporais como: jogos, danças, lutas, ginástica, capoeira e esportes que constituem o seu conteúdo.

Soares *et al.* (1992), afirmam que: “Esses temas representam uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível escolar, em todos os graus de ensino” (p. 64). E seguem:

[...] não há uma ordem rígida para organizar o programa, colocando primeiro o jogo, segundo a dança etc. O professor pode dar a ordem necessária aos interesses da turma ou também tratar deles simultaneamente (p. 64).

A professora relatou acreditar que os temas da cultura corporal podem estar presentes em mais séries, entretanto, de forma que não apenas se repita o que já foi tratado, mas que algo seja acrescentado, e comparou com o processo de alfabetização dizendo, “se hoje ensinei A, amanhã o aluno deverá saber A + B”. Neste sentido, Soares *et al.* (1992) também defendem que um mesmo conteúdo deve ser tratado em todos os níveis escolares numa evolução espiralada, ou seja, com a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos.

Podemos verificar também que, coerentemente com o seu discurso, a professora estabelece para cada um dos temas, conteúdos da dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Por isso, ao observar o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual durante as aulas, também foi possível perceber os esforços da professora para o desenvolvimento dos conteúdos nas demais dimensões, de forma equilibrada, fato este também perceptível nos dados das demais fontes consideradas.

Especialmente pelas aulas observadas, ao iniciar o tratamento de um tema, a professora enfatiza conteúdos da dimensão conceitual e na medida em que as aulas vão avançando, a ênfase vai sendo direcionada para procedimentos e atitudes. Por exemplo, na primeira aula do tema handebol, a professora apresentou fatos e conceitos abordando

o aspecto histórico da modalidade, suas possibilidades de prática, as diferenças com o basquetebol, as habilidades envolvidas e os diferentes “tipos” de passes e arremessos. Uma parte destes fatos e conceitos foi apresentada antes da realização de qualquer movimento naquela aula e outra parte, mediante pausas para reflexões durante a realização de atividades envolvendo procedimentos. Entretanto, foi evidente que o tempo gasto com o tratamento de conteúdos da dimensão conceitual foi superior ao tempo gasto com procedimentos e atitudes. Nas aulas seguintes, gradativamente, o tempo de realização de atividades durante a aula envolvendo procedimentos foi se destacando em relação aos conceitos.

Apesar desta estratégia adotada pela professora para o desenvolvimento dos temas, durante as aulas que observei, inclusive as relacionadas ao handebol, apenas em uma delas foi oferecida exclusividade ao tratamento de uma dimensão, no caso, a conceitual, por ter sido desenvolvida na sala de vídeo. Nas demais, mesmo quando uma das dimensões era privilegiada, todas eram tratadas. Os alunos e a própria professora confirmaram que assim ocorreu quase que na totalidade das aulas, o que parece ter revelado mais uma característica da organização utilizada para o tratamento das dimensões dos conteúdos, e aqui, nos interessando mais a conceitual.

Uma outra característica da forma de organização do tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual foi observada. Nas aulas iniciais do desenvolvimento de algum tema, a ênfase dos conteúdos da dimensão conceitual relacionava-se mais aos aspectos históricos, significados etc., e isso ia se modificando gradativamente, de forma que, nas últimas aulas, foi privilegiado o tratamento de fatos e conceitos mais vinculados aos procedimentos, como, no caso do handebol, para a melhoria das técnicas, táticas e a

aplicação das regras. Esta característica foi confirmada tanto pela professora como pelos alunos.

Para o desenvolvimento das aulas, pelas minhas observações e pelo relato dos alunos, a professora abordava conteúdos da dimensão conceitual durante todo o tempo, entretanto, parece que eles eram mais destacados no início e no final. Cabe ressaltar que era muito comum a professora intervir nas atividades procedimentais para apresentar algum conteúdo conceitual. Esta forma de organizar a aula também corresponde à proposta de Soares *et al.* (1992), de que a aula seja organizada da seguinte forma: numa primeira fase, discute-se com os alunos os conteúdos e objetivos da aula (portanto ênfase nos conceitos). Em uma segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento (que pode ser conceitual e/ou procedimental) e, na terceira fase, finaliza-se a aula (não necessariamente o tema) amarrando-se conclusões (novamente ênfase no conceito e atitude), avaliando o que foi realizado e levantando perspectivas para as aulas seguintes.

Segundo a própria professora, um outro critério adotado tanto para selecionar quanto para organizar os conteúdos, é o de coincidir o tratamento dos temas da cultura corporal com datas comemorativas ou projetos previstos pela escola. Por exemplo, no caso do desenvolvimento do tema capoeira, por ocasião do dia da consciência negra, basquetebol e gênero, por ocasião de um projeto da escola envolvendo a temática da mulher, ou ainda, quando desenvolveu o tema circo, na semana do livro, que também envolveu leituras sobre este tema.

A professora afirmou que procura desenvolver um tema, seguindo o cronograma previsto, entretanto, sem se prender radicalmente a ele, ou seja, alterando a quantidade

de aulas para o mesmo tema ou a quantidade de tópicos a serem ensinados, de acordo com as necessidades.

O professor, primeiramente expõe os conteúdos que serão tratados ao longo do ano, apresentando os blocos já mencionados e explicados na categoria de análise anterior. Posteriormente, ele apresenta a distribuição destes temas, destacando os conteúdos que serão enfatizados, nos seguintes quadros¹ com divisões semanais:

	1	2	3	4
A	Brincadeira	Jogo	Esporte	Ginástica
B	Anatomia	Biomecânica	Bioquímica	Fisiologia
C	Categorias	Habilidades	Capacidades	Combinações
D	Físico	Natural	Social	Antropológico
	5	6	7	8
A	Dança	Luta	Capoeira	Circo
B	Nutrição	Psicologia	Crescimento...	Aprendizagem
C	Simulações	Treinamento	Categorias	Habilidades
D	Econômico	Cultural	Estético	Filosófico

Quadro 1. Distribuição das aulas do 1º bimestre de 2005.

9	10	11	12	13
Brincadeira Controle Motor Capacidades Virtual	Jogo Saúde Combinações Físico	Esporte Anatomia Simulações Natural	Ginástica Biomecânica Treinamento Social	Dança Bioquímica Categorias Antropológico
14	15	16	17	18
Luta Fisiologia Habilidades Econômico	Capoeira Nutrição Capacidades Cultural	Circo Psicologia Combinações Estético	Brincadeira Crescimento... Simulações Filosófico	Jogo Aprendizagem Treinamento Virtual

Quadro 2. Distribuição das aulas do 2º bimestre de 2005.

1. Na versão original do professor, não aparecem as células numeradas de 1 à 33 e nem as demarcações A, B, C e D para as linhas do quadro referente ao 1º bimestre. Elas foram inseridas por mim, na tentativa de facilitar as explicações. Cada número corresponde a uma semana letiva.

19	20	21
Esporte Controle Motor Categorias de Movimento Físico	Ginástica Saúde Habilidades Motoras Natural	Dança Anatomia Capacidades Social
22	23	24
Luta Biomecânica Combinações Antropológico	Capoeira Bioquímica Simulações Econômico	Circo Fisiologia Treinamento Cultural

Quadro 3. Distribuição das aulas do 3º bimestre de 2005.

25	26	27
Brincadeira Nutrição Categorias Estético	Jogo Psicologia Habilidades Filosófico	Esporte Crescimento e Desenvolvimento Capacidades Virtual
28	29	30
Ginástica Aprendizagem Motora Combinações Físico	Dança Controle Motor Simulações Natural	Luta Saúde Treinamento Social
31	32	33
Capoeira Anatomia Categorias de Movimento Antropológico	Circo Biomecânica Habilidades Motoras Econômico	Brincadeira Bioquímica Capacidades Cultural

Quadro 4. Distribuição das aulas do 4º bimestre de 2005.

Os quadros anteriores são expostos no plano de ensino logo no início do bimestre correspondente. Em seguida à apresentação do quadro, o professor aponta os assuntos específicos de cada um dos itens nele relacionados. Por exemplo, em uma das semanas, o professor aponta como conteúdos a serem tratados a diversão como característica principal da brincadeira; segmentos dos MMSS: braço, antebraço e mão & MMII: coxa, perna e pé; movimentos de manipulação, estabilização e locomoção; orientação espacial.

Em um exemplo de outra semana, para o elemento jogo o professor aponta os seguintes subtemas: ludicidade (diversão), regras, limites e voluntariedade (não obrigatoriedade); alavancas a partir das articulações dos MMSS e MMII: ombro,

cotovelo, punho, quadril, joelho & tornozelo; diferenças entre ambientes: cimento da quadra, mato & terra. E, assim, segue em relação aos demais itens (ou temas).

Para cada semana está previsto o tratamento de um tema de cada um dos blocos de conteúdos, por exemplo, na linha A da semana 1, está previsto um tema do bloco elementos culturais (brincadeiras), na linha B, um tema do bloco aspectos pessoais (anatomia), na linha C um tema do bloco movimentos (categorias de movimento) e na D um tema do bloco demandas ambientais (demandas físicas).

No referido quadro, para cada bloco (ou linha), o professor elenca os temas previstos, até que todos sejam contemplados e, então, repete-os. Por exemplo, no bloco sobre elementos culturais, constam oito itens (brincadeira, jogo, esporte, ginástica, dança, luta, capoeira e circo) e ao esgotar todos, o professor reinicia pelo primeiro, seguindo a mesma ordem anterior. O mesmo acontece para cada um dos blocos. Como a quantidade de temas (ou itens) de cada um dos blocos não é igual, as combinações de cada semana não se repetiram ao longo do ano.

Na entrevista, o professor salientou que não há mesmo a intenção de se esgotar todas as combinações em um ano letivo, mas que isto deverá ocorrer ao longo das demais séries, ou seja, do processo de escolarização.

Cabe mencionar que, segundo o próprio professor, a complexidade foi um dos critérios para o estabelecimento da seqüência inicial dos conteúdos, tendo sido feita a opção pela brincadeira por considerá-la um tema menos complexo e mais próximo do universo infantil. Os demais temas foram distribuídos aleatoriamente.

O professor também esclareceu que os conteúdos de cada semana são desenvolvidos de forma a tentar estabelecer vínculos com o item em destaque, por exemplo, no caso da primeira semana, pretende-se que além dos elementos culturais acerca da brincadeira, sejam desenvolvidos conhecimentos de anatomia, categorias de movimento e demandas físicas relacionadas à brincadeira. Em algumas das aulas observadas, como a da capoeira, essa intenção parece ter sido concretizada, com ênfase para os aspectos antropológicos, conforme previstos na semana 31. Em outras, talvez a ênfase não tenha sido tão evidente.

Observando o tema a ser enfatizado em cada semana (que aparece em negrito no quadro), percebe-se que, de fato, o professor, diferentemente da professora, não organiza os temas a partir dos elementos da cultura corporal. Por exemplo, acompanhando o desenvolvimento da aula da semana 25, verifiquei que o professor realmente abordou aspectos relacionados aos quatro temas previstos (brincadeira, nutrição, categorias de movimento e demandas estéticas), partindo de uma discussão sobre estética e nutrição para depois estabelecer relações com o tema brincadeira. Cabe ressaltar que os temas da cultura corporal são contemplados em todas as aulas, o que comprova a sua valorização, apesar de não serem necessariamente o ponto de partida para a organização das aulas do professor.

Lembro que ambos os professores procuraram tratar os conteúdos de forma integrada, ou seja, retomando os conceitos de um determinado tema por ocasião do tratamento de outros temas. Entretanto, a seqüência de aulas ou unidades didáticas previstas, é diferente. Na forma de sistematizar da professora, está previsto o tratamento de um determinado tema de forma mais enfática em um determinado bimestre, implicando em uma seqüência de aproximadamente oito aulas para cada tema. Já o

professor desenvolvia parte de um tema numa determinada semana (2 aulas) e o retomava após algumas semanas, conforme previsto nos quadros. Ou seja, apesar de ambos os professores tratarem os conteúdos de forma integrada, a professora previa o tratamento de um tema de forma mais concentrada em um determinado bimestre, enquanto que o professor o distribuía ao longo do ano letivo. Por exemplo, para o tema handebol, a professora desenvolveu uma seqüência de pelo menos quatro aulas, enquanto que o professor, previu o tratamento do tema esporte nas semanas 3, 11, 19 e 27.

Talvez por essa diferença na forma de estabelecer as unidades didáticas e por eu ter acompanhado cinco semanas de aulas do professor, não tenha sido possível perceber seguramente se nas aulas dele ocorria a mesma situação descrita anteriormente, em que a professora, no início do tratamento de um tema aborda mais fatos e conceitos relacionados à história, significados etc., e na medida em que as aulas avançam, enfatiza fatos e conceitos mais relacionados aos procedimentos. Nas aulas que observei, me pareceu que o professor manteve maior regularidade a esse aspecto.

Apesar de diversos fatos e conceitos terem sido abordados durante o desenvolvimento das atividades, ou na troca de tarefas, foi possível perceber, tanto nas aulas do professor como da professora, os momentos iniciais como especiais para o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual, quando era dada ênfase para esta dimensão. Na parte final da aula, o professor também revisava os conceitos desenvolvidos na aula, procurando verificar a assimilação por parte dos alunos e apontando os conteúdos a serem tratados na próxima aula. Portanto, os professores participantes estabelecem fases semelhantes na organização das suas aulas, com distribuição parecida do tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual. Cabe

ressaltar que, a exemplo da professora, também observei durante as aulas do professor um tratamento equilibrado das três dimensões dos conteúdos, conforme a intenção do professor declarada na entrevista.

Pelas comparações, há alguns consensos entre os professores participantes e o exposto por Soares *et al.* (1992) quanto à forma de organizar o ensino de conteúdos conceituais. Tanto os professores quanto os autores coincidem no estabelecimento de fases da aula, evidenciando que os conteúdos da dimensão conceitual podem ser tratados em todas as fases, entretanto, são privilegiados nos momentos iniciais e finais.

Lembrando que ambos os professores estabelecem finalidades e objetivos semelhantes para as aulas de Educação Física na escola, apesar das diferenças na forma de organização, pode haver formas diversas de organizar o tratamento dos conteúdos, neste caso, dos conceituais, para se atingir objetivos semelhantes.

Assim, me pareceu que, a exemplo de um dos princípios da matemática, “a ordem dos fatores não altera o produto”, a forma de distribuição dos conteúdos ao longo do ano, pareceu algo mais relacionado à uma opção pessoal, de acordo com as influências adquiridas ao longo da formação de cada professor, entretanto, de grande importância para o tratamento dos conteúdos, inclusive os conceituais, conforme já explicitado anteriormente, com apoio nos argumentos de Soares *et al.* (1992).

Como a organização dos conteúdos está relacionada às questões metodológicas, e considerando que método, segundo Libâneo (1994), refere-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, pode-se dizer que os professores participantes estabeleceram diferentes formas de distribuição e organização para o tratamento dos conteúdos, o que inclui os conceituais, para atingirem objetivos semelhantes, conforme já relatado na categoria de análise anterior. Portanto, focalizando o objeto desta

pesquisa, não há uma fórmula rígida para a distribuição dos conteúdos da dimensão conceitual, tanto para a distribuição anual, bimestral, semestral ou para uma aula. O que de fato importa é que ela propicie o alcance dos objetivos.

O tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual não exige uma forma diferenciada de organização em relação aos das demais dimensões, em termos de distribuição ao longo do ano letivo, ou das semanas. Apenas em relação à distribuição das dimensões dos conteúdos na aula é que, talvez, pelas características das fases estabelecidas pelos professores, priorizando reflexões no início e final das aulas, os conteúdos da dimensão conceitual tenham sido nelas mais evidenciados, o que não quer dizer que não foram tratados na fase intermediária. O que nos pareceu importante, é que ao longo da aula ou das aulas, sejam tratados adequadamente os conteúdos nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

Acreditamos que conhecer e analisar diferentes formas de distribuição e organização dos conteúdos da dimensão conceitual possa evidenciar elementos que nos auxiliem em nossas reflexões sobre esta questão. Apesar da opção pela organização ser de cunho pessoal e depender da realidade em que ocorrerá o ensino, pensamos que, principalmente as semelhanças que foram encontradas nas práticas dos professores participantes, poderão apontar caminhos para a viabilização do tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual.

4.3 As estratégias de ensino

Após a abordagem de quais conteúdos da dimensão conceitual foram tratados pelos professores participantes e da forma com que os organizaram, procuramos analisar os métodos e procedimentos adotados para o ensino destes conteúdos. Embora a organização dos conteúdos também possa estar relacionada a métodos e estratégias, para fins didáticos, optamos por alocá-las em categorias diferentes.

Há na literatura algumas distinções para a definição de métodos, procedimentos e estratégias de ensino.

Para Libâneo (1994) os métodos de ensino são mais abrangentes que os procedimentos. O método refere-se às ações do professor pelas quais organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. O procedimento é um detalhe do método, são formas específicas da ação docente, utilizadas em distintos métodos. Por exemplo:

[...] se é utilizado o método de exposição, pode-se utilizar procedimentos tais como leitura e compreensão de uma texto, demonstração de um experimento, perguntas aos alunos para verificar a compreensão do exposto etc. (p. 152).

Outros autores como Amorim (1999) e Masseto (1997), entendem que os procedimentos ou estratégias de ensino englobam o que Libâneo denominou de método. Para os efeitos desta análise, pretendemos focalizar nesta categoria, tanto os elementos que Libâneo denominou método, como os que denominou procedimentos e, a esse conjunto, chamamos de estratégias de ensino.

No plano de ensino da professora, as estratégias são elencadas no quadro anual e na apresentação semestral, relacionada ao ensino de cada tema. No quadro anual são apresentados os seguintes itens: Planejamento Participativo; Aulas práticas e teóricas;

Debates e discussões em grupos; Pesquisa em revistas e jornais; Apresentação de vídeos temáticos; Análise de imagens e textos temáticos; Produção de pequenos vídeos.

Ao questionar a professora sobre as estratégias de aulas práticas e teóricas, ela afirmou que não pretendeu expressar que as aulas, necessariamente, envolveriam só conceitos ou procedimentos, pois, o ideal é que as reflexões aconteçam paralelamente com os procedimentos, entretanto, ela pensa que o professor pode lançar mão em determinados momentos, de estratégias em que prevaleçam predominantemente atividades práticas ou a teóricas, como por exemplo, no caso da aula em que os alunos assistiram um vídeo sobre ginástica e depois debateram, permanecendo todo o tempo em sala, abordando os conceitos e relacionando-os com procedimentos realizados nas aulas anteriores. Segundo os alunos, aquela foi a única vez do ano em que a professora desenvolveu apenas “teoria”. Portanto, pensamos ter ficado evidente a intenção da professora ao apontar aulas “teóricas” e “práticas” como estratégias de ensino.

A professora relatou ter elaborado o planejamento com a participação dos alunos, principalmente na escolha dos conteúdos, e cita, “...eles falaram inúmeras coisas e eu fui agrupando para perceberem que tinham que aprender além do jogar”. Ela parece considerar o planejamento participativo, não apenas como sendo um critério de seleção de conteúdos, mas, também como uma estratégia de ensino de conceitos sobre a disciplina Educação Física, seus objetivos, conteúdos etc.

Correia (1996) analisando sobre a estratégia de planejamento participativo e considerando as suas vantagens e desvantagens, concluiu que:

Com vistas a uma educação para a autonomia, garantir o acesso da criança e do adolescente aos possíveis entendimentos sobre a realidade, ou seja, os conhecimentos, necessitamos de um processo e de uma experiência autônoma que implique no exercício da

reflexão crítica, nas escolhas e nas tomadas de decisões dentro do próprio processo educativo, sendo esta condição indispensável para que uma educação pela e para a cidadania ocorra (p. 47).

Pelas considerações de Correia, podemos perceber a pertinência da estratégia adotada pela professora para atingir os objetivos estabelecidos, relacionados à formação da cidadania.

Na programação semestral, a professora relacionou as seguintes estratégias para cada um dos temas estabelecidos:

Voleibol:

Estratégias das aulas: resgatar os temas a serem ensinados, atividades em grupo (de preferência em grupos constantes em todas as aulas), apreciação e utilização dos materiais necessários, discussão e entendimento do que é feito na aula (discussão sobre um movimento executado – explicação por parte do aluno executante, por exemplo, até as atitudes apresentadas durante a aula pelos alunos).

Atividades Expressivas, Rítmicas e Dança: Percussão Corporal:

Estratégias: atividades em grupos, elaboração, discussão e apresentação de coreografias utilizando o corpo para emitir sons, percepção dos diferentes sons produzidos, apreciação e comparação de sons produzidos pelo próprio corpo e por aparelhos eletrônicos (foi utilizado em aula o CD do grupo Barbatuques – como forma de perceber as semelhanças e origens dos sons presentes na faixa nº 1 Barbapapa's Groove), apreciação e discussão do filme Billy Elliot.

Basquetebol:

Estratégias das aulas: resgatar os temas a serem ensinados, atividades em grupo (de preferência em grupos constantes em todas as aulas), apreciação e utilização dos materiais necessários, discussão e entendimento do que é feito na aula (discussão sobre um movimento executado – explicação por parte do aluno executante (por exemplo) até as atitudes apresentadas durante a aula pelos alunos).

Circo, Brincadeira e Esporte (Handebol):

Estratégias: resgatar os temas a serem ensinados, atividades em grupo (de preferência em grupos constantes em todas as aulas), apreciação e utilização dos materiais necessários, discussão e entendimento do que é feito na aula (discussão sobre um movimento criado executado – explicação por parte do aluno “criador”/executante (por exemplo) até as atitudes apresentadas durante a aula pelos alunos), elaboração, apresentação e apreciação de pequenas “coreografias” combinando as habilidades e capacidades, discussão das dificuldades encontradas e possibilidades de superação das mesmas (considerando o tempo da vivência, as experiências vivenciadas fora da escola, o espaço físico e suas condições, materiais disponíveis), leitura e entendimento dos conceitos de força e flexibilidade (utilização do Dicionário de esporte), apreciação de vídeo e imagens sobre ginástica olímpica, circo e brincadeira popular (séries masculinas e femininas de ginástica olímpica, circo de soleil, obras de arte dos artistas: Portinari - Meninos brincando (1955) e Pula carniça (1939), Tiepolo: Polichinelos e Saltimbancos (ou O Barraco dos Saltimbancos) - Circo (1793), e Pieter Bruegel – Jogos Infantis (1560). Apreciação de fotografias do Grupo Dinamarquês – The Field, cujos movimentos coreográficos assemelhavam-se com os movimentos utilizados nas vivências do conteúdos brincadeira (perna-de-pau), circo e ginástica, elaboração painel

com imagens sobre os diferentes saltos e o corpo em posição de equilíbrio em diferentes situações.

Handebol:

Estratégias: resgatar os temas a serem ensinados, atividades em grupo (de preferência com grupos constantes em todas as aulas), apreciação e utilização dos materiais necessários, discussão e entendimento do que é feito na aula (discussão sobre um movimento criado executado – explicação por parte do aluno “criador” / executante (por exemplo) até as atitudes apresentadas durante a aula pelos alunos), diferenciar, discutir, comparar e compreender os movimentos, habilidades e capacidades presentes no handebol, voleibol, basquetebol e futebol, apresentação de seminário sobre a origem e história do handebol.

Capoeira e Lutas:

Estratégias: vivenciar através de situações problemas as possibilidades de criação dos movimentos característicos da capoeira tendo como ponto inicial os nomes dos movimentos: aú, rasteira, meia-lua-de-compasso, armada, cocorinha, comparar os movimentos criados com os movimentos presentes na Ginástica e no Circo, analisar em grupo as obras dos artistas Rugendas, Debret e Paul Harro-Harring percebendo as diferenças de cor, gestos e expressões das pessoas, sensibilizar através da discussão e apreciação em grupos a Capoeira e a dança (o grupo afro da escola Brilho Negro).

Futebol:

Estratégias: resgatar os temas a serem ensinados, atividades em grupo (de preferência com grupos constantes em todas as aulas), apreciação e utilização dos materiais necessários, discussão e entendimento do que é feito na aula (discussão sobre

um movimento criado executado – explicação por parte do aluno “criador” / executante (por exemplo) até as atitudes apresentadas durante a aula pelos alunos), diferenciar, discutir, comparar e compreender os movimentos, habilidades e capacidades presentes no handebol, voleibol, basquetebol e futebol, pesquisa sobre a origem e história das diferentes modalidades de futebol, apreciação e elaboração de uma story board a partir do Filme Uma História de Futebol, elaboração de um painel sobre as diferentes modalidades de futebol existentes, perceber nesse painel a presença ou ausência da mulher.

Durante o período de observação das aulas, verifiquei que as exposições verbais e as reflexões sobre a prática foram as estratégias mais usadas para o ensino de conteúdos da dimensão conceitual, fato este, confirmado pelos alunos e pela própria professora. Entretanto, o uso de outras estratégias também pode ser verificado, conforme veremos a seguir.

Geralmente, a professora iniciava a aula fazendo a chamada e aproveitando esse momento para revisar fatos e conceitos já desenvolvidos. Ao ser chamado, o aluno deveria manifestar a sua presença não com a tradicional expressão “presente”, mas dizendo algo que estivesse relacionado ao tema escolhido previamente pelo grupo e procurando não repetir os termos já mencionados pelos colegas. Por exemplo, na primeira aula observada, os alunos escolheram o tema basquetebol, por já ter sido desenvolvido em aulas anteriores e os principais termos citados foram: passe, passe picado, água, aro, cesta, quadra, bola, garrafão, passe sobre a cabeça, basquete, passe picado, drible, passe de peito, passe com as mãos, bandeja, corrida, arremesso longo e arremesso curto.

Na segunda aula, o tema escolhido foi voleibol, também por já ter sido abordado e assim aconteceu em quase todas as aulas observadas. Diante de algumas respostas, a professora questionava o aluno sobre o significado ou relação do termo com o tema em questão. Por exemplo, ao questionar uma aluna sobre porque ela havia respondido água, foi justificado que quando jogamos basquete perdemos água e precisamos nos re-hidratar. Quase sempre a resposta do aluno era satisfatória, mas, quando necessário, a professora fazia algum comentário complementando ou corrigindo.

Após a chamada, geralmente, a professora prosseguia com uma breve revisão de conteúdos já desenvolvidos e com explicações sobre a aula do dia, lembrando que, conforme já analisado na categoria anterior, este era um dos momentos de grande predominância do ensino de conteúdos da dimensão conceitual.

Quanto às reflexões sobre o procedimento, ocorriam em diversos momentos. Comumente a professora intervia durante a realização dos procedimentos para fazer associações à fatos e conceitos já tratados. Algumas intervenções aconteciam mediante uma pausa bastante breve, como, por exemplo, para perguntar para o aluno se aquele arremesso que ele havia executado tinha alguma relação com outra modalidade e outras mais demoradas, como uma que chamou bastante a atenção, quando a professora ofereceu para os alunos giz e pediu para cada grupo de alunos que participavam do jogo, que desenhassem no chão da quadra a estratégia de defesa que haviam conceituado anteriormente e que discutissem se ela estava de fato sendo aplicada, ou seja, se o conceito desenvolvido anteriormente para organizar a defesa estava sendo operacionalizado. Por diversas vezes, relacionava fatos históricos, como, por exemplo, sobre a participação das mulheres no futebol.

Geralmente, em todas as discussões, como no exemplo da aula com a apresentação de vídeo sobre ginástica e circo, a professora procurava relacionar os conceitos com atividades já vivenciadas pelos alunos.

O conteúdo da fita de vídeo utilizada pela professora consistia na apresentação de uma matéria relacionada à ginástica olímpica e outra ao circo. Os alunos mostraram-se bastante interessados, mantendo postura de atenção e oferecendo comentários durante a exibição ou quando a professora fazia pausas para esclarecer dúvidas ou destacar algum aspecto, geralmente argüindo os alunos.

Após a apresentação, a professora promoveu um debate sobre os assuntos tratados na matéria da fita e procurou estabelecer relações com os conhecimentos prévios dos alunos obtidos em aula ou não. Neste momento a participação dos alunos também aconteceu de forma bastante interessada. A professora mencionou que para o próximo ano, ela pretendia organizar as aulas de forma a ampliar a utilização do vídeo, por considerar bastante apropriado e eficiente para o tratamento da dimensão conceitual.

Betti (2001) tem apresentado diversos estudos sobre as mídias e a Educação Física e afirma que a incorporação das produções das mídias, em especial da televisão (mediante o uso de vídeo-cassete), ao ensino da Educação Física na perspectiva da vivência conhecimento/reflexão, traria muitas vantagens: (1) motiva o debate e à reflexão, por tratar de assuntos atuais e polêmicos, sobre os quais em geral os alunos já possuem informações; (2) a linguagem jornalística é atraente para os alunos, é mais sintética e muitas vezes conjugada com imagens e recursos gráficos; (3) as produções audiovisuais conseguem dar destaque e importância para informações que às vezes o próprio professor transmite, mas não obtém repercussão; (4) os vídeos podem sintetizar muitos conteúdos em pouco tempo, e substituir com vantagem aulas expositivas ou

textos escritos; (5) no caso da televisão, a imagem nos atinge primeiro pela emoção, e a partir deste primeiro impacto, que co-move o aluno, o professor pode mediar uma interpretação mais racionalizada e crítica.

O autor ainda cita:

À despeito de todos os perigos que cercam as mídias no mundo contemporâneo, a Educação Física na escola está na privilegiada posição de poder propiciar aos alunos a oportunidade de contrastar a vivência das práticas da cultura corporal de movimentos, enquanto experiência carnalmente vivida (Belbenoit, 1976), com a experiência de assistir, ler e ouvir enquanto consumidor das mídias. Devemos aproveitar tal privilégio! (p. 128).

Assim, parece que a professora corresponde à solicitação de Betti (2001), tanto na utilização do vídeo, como nas discussões com os alunos acerca de matérias vistas na TV, jornais, revistas etc.

Em uma outra aula, a professora solicitou um trabalho de pesquisa para ser realizado extra-aula, ou seja, como “tarefa de casa”. O trabalho consistia em investigar duas formas em que o futebol é comumente praticado na nossa sociedade e apresentar as suas respectivas histórias. Esta tarefa foi atribuída aos alunos na primeira aula de futebol e a apresentação do trabalho aconteceu após o término das observações. Em contato posterior com a professora, ela relatou que o trabalho foi concluído e os resultados bastante positivos. Na entrevista os alunos lembraram que durante o ano letivo realizaram pesquisas sobre basquete, futebol, handebol, voleibol, com informações de jornais, livros e entrevistas com familiares, abrangendo principalmente os aspectos históricos.

Durante os dias de acompanhamento das aulas, havia “cartazes” fixados no pátio, realizados pelos alunos e por solicitação da professora, cujo conteúdo envolvia conceitos de saltos, equilíbrio, posições invertidas e centro de gravidade. Os alunos relataram que os temas daqueles trabalhos foram debatidos em aula e que achavam isto interessante, considerando ser esta, uma boa forma para se aprender, fato também relatado pela professora. Em relação ao ensino do conteúdo brincadeiras, mais especificamente a de perna-de-pau, os alunos afirmaram “nós fizemos uma pesquisa com a nossa família para saber isso” e também que era comum a professora pedir para que assistissem a programas de TV para depois debaterem em aula. Portanto, ficou evidente em todas as fontes de dados o uso de estratégia de pesquisa.

Os PCNS + (BRASIL, 2002) apontam que as pesquisas auxiliam na construção dos conhecimentos que avancem e aprofundem a compreensão da cultura corporal e que, para aprofundar estes conhecimentos os alunos poderiam pesquisar sobre temas como a importância das danças para a cultura de um povo; do exercício e do movimento para o ser humano; do lazer para o exercício da cidadania em livros, jornais, revistas, vídeos, na internet, com outros professores, por meio de entrevistas com cidadãos da comunidade etc.

Posteriormente ou concomitantemente, os membros de cada grupo poderiam vivenciar o estilo de dança pelo qual optaram e o trabalho final poderia ser apresentado em forma de dramatização, incluindo o contexto do estilo de dança estudado pelo grupo, em textos verbais que contextualizassem historicamente o estilo escolhido ou em painéis com fotos e sínteses da pesquisa. Além disso, poderiam apresentar o resultado da experiência em coreografias simples para a própria turma ou em outros eventos.

Uma outra forma de ensino presente no planejamento e no relato da professora foi a apreciação das obras de arte, como a de Portinari, Tiepolo e Peter Bruegel. Todas elas possibilitam discussões acerca da cultura corporal e auxiliam no ensino dos aspectos históricos de temas como brincadeiras e ginásticas. Na entrevista, os alunos lembraram de tais aulas, expressando satisfação e apontaram que uma das obras de artes permitiu discutir sobre como eram as brincadeiras no passado, mostrando-se, assim, uma estratégia eficaz. A professora destacou que tal estratégia teve grande importância para a percepção dos alunos em relação aos fatos e tempo histórico relacionados às práticas corporais presentes nas obras. Segundo os alunos, nenhuma aula aconteceu em sala, além daquela que foi apresentado o vídeo.

A professora relatou que utilizou a análise das obras de artes com pelo menos duplo sentido: para reflexões sobre o aspecto histórico das práticas corporais e para a educação para a arte.

Melo (2005) refletindo sobre a relação esporte e arte, destaca:

[...] mais do que compreender que devemos educar pelo esporte para o desenvolvimento de novos valores, é importante também educar pelo esporte para o desenvolvimento de novos olhares, novas sensações. (p. 02).

Para isso, sem negar que a quadra é o local por excelência para se trabalhar com a prática esportiva, o autor apóia a idéia de que o esporte não seja trabalhado somente nela, alertando sobre as possibilidades de se utilizar outros espaços e/ou estratégias. Ele cita exemplos de análise de obras de cinema e música relacionadas ao futebol, para que o aluno possa perceber e discutir sobre os diversos aspectos históricos do esporte de forma contextualizada, ao mesmo tempo em que é possível fazer com que os alunos

conheçam sobre o cineasta ou o compositor, a situação do cinema nacional e a relação das artes com os esportes etc.

Dessa forma, a estratégia utilizada pela professora mantém coerência com a proposta de Melo e parece ser um importante procedimento a ser assimilado pelos professores no tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual.

Seguiremos com a apresentação das estratégias do professor.

Lembro que a turma observada foi de terceira série do Ensino Fundamental, havendo a necessidade do professor buscá-los na sala no início da aula e conduzi-los de volta ao final.

No plano de ensino, o professor aponta que “Todas as aulas terão como prerrogativa a participação dos alunos nas vivências e o seu mínimo envolvimento em todas as atividades e discussões propostas”. Por mínimo envolvimento entendemos como sendo a participação do aluno pelo menos por um pequeno tempo nas atividades, para vivenciá-la. Posteriormente, para cada semana ele apresenta de forma mais detalhada as estratégias a serem utilizadas, por exemplo, para a semana 25, enfatizando os temas brincadeira, nutrição, categorias dos movimentos e estética, o professor relaciona as seguintes estratégias: A partir de um desenho na lousa – os extremos: uma criança muito gorda e outra muito magra, analisar o que significa ser bonito e comparar com o que significa ser saudável; associar diferentes tipos de alimentos à beleza. Ao paladar (o que é gostoso?) e à saúde (o que faz bem?): comida leve e comida pesada; organizar grupos (no máximo oito) e usar bolas para simular a comida leve e os pesos para simular a comida pesada em uma corrida de revezamento (oito bolas de borracha), arremessando fora da quadra e chutando dentro dela; escalada com as bolas de borracha

(a comida leve não atrapalha tanto os movimentos) e brincadeira de bobinho em cada grupo, revezando o grupo que fica com os pesos (carga pesada); arremessos com as bolas de borracha e os pesos, e reflexão enfatizando a estética.

Para verificarmos a coerência das estratégias planejadas e aplicadas, iremos apresentar a seguir, a descrição que fizemos por ocasião da observação da referida aula.

O professor iniciou a aula realizando a chamada e, em seguida, passou a desenhar na lousa um rosto masculino e um feminino e perguntou para as crianças se estavam bonitos. Ao responderem que sim, ele perguntou se faltava algo e as crianças disseram que sim, o corpo e, então, o professor completou os desenhos. Cabe ressaltar que em todas as aulas observadas, o professor iniciou na sala, revisando aspectos sobre os conteúdos que já haviam sido tratados, introduzindo conceitos sobre outros temas que ainda seriam tratados e, principalmente, sobre os conteúdos do dia. Lembramos que neste momento inicial, o ensino de conteúdos da dimensão conceitual apresentava significativo predomínio.

Para o menino, foi desenhado um corpo mais volumoso e, o inverso para o da menina e, questionados pelo professor, os alunos se manifestaram afirmando que agora os desenhos estavam feios, que o ideal seria não ser nem tão gordo e nem tão magro. Neste momento o professor, apesar de não ser o tema principal da aula, explica que o que eles estão apontando, feio ou bonito, corresponde ao conceito de estética e abordou sobre o significado de estética, dialogando com os alunos.

O professor seguiu perguntando aos alunos sobre como achavam que era a saúde do menino e da menina desenhados e a resposta obtida foi a de que o menino ingeria

doce demais enquanto que a menina não devia quase se alimentar, por isso, ambos não eram tão saudáveis.

O professor perguntou ao grupo quem gostava de comer “salgadinhos”, e a maioria levantou o braço e foi estabelecida uma reflexão entre o sabor dos alimentos e suas propriedades nutritivas, quantidade de ingestão, peso e saúde. Questionando os alunos, ele foi escrevendo na lousa uma relação de alimentos “leves” e outra de “pesados”, comentando se eram saudáveis ou não e os relacionou com a alimentação do menino e menina da figura e com a influência da ingestão destes alimentos antes da prática de atividades físicas. Encerrou esta parte, lembrando que a estética nem sempre é indicativo de saúde, pois alguém pode ser bonito, porém, não saudável e vice-versa.

A partir daí, passou a orientar para a atividade que seria realizada na quadra. A atividade desenvolvida envolveu diretamente os conceitos tratados na sala. Primeiramente, em uma atividade de revezamento, os alunos se deslocaram pelo espaço segurando uma bola leve, inclusive subindo um morro, e depois, segurando uma bola mais pesada. O professor alertou os alunos que a bola de borracha representaria os alimentos leves e a pesada, os alimentos pesados. Após encerrar a atividade o professor questionou sobre as diferenças percebidas e os alunos disseram que com a bola mais pesada cansava muito mais. Neste momento, o professor alertou os alunos que aquele peso que carregaram representava o peso a mais que possamos ter adquirido e relacionou com os prejuízos de ingerimos alimentos pesados antes da prática de atividade física ou ao longo do tempo.

De volta à sala, o professor reforçou os conceitos de nutrição e estética, lembrou das atividades da próxima aula e dos próximos temas a serem abordados e encerrou a aula.

Durante as aulas observadas, este professor apresentou regularidade no uso das estratégias. Ele relatou que havia previsão para outras estratégias, como por exemplo, o uso de vídeo, mas ocorreram imprevistos, como furto do equipamento, tendo inviabilizado o desenvolvimento do procedimento.

A estratégia de desenhar na lousa foi algo que me chamou muito a atenção por não ser comum nas aulas de Educação Física e pela eficiência na motivação dos alunos, despertando bastante a atenção e a participação, apesar de estarem em sala de aula. Considerando o tempo gasto com o tratamento do conteúdo e com orientações diversas, o professor chegou a permanecer em sala por até vinte dos noventa minutos das aulas, lembrando que as aulas eram duplas (duas de quarenta e cinco minutos).

Descreveremos a seguir outras aulas do professor, por julgarmos uma interessante forma de esclarecer e ilustrar sobre as estratégias por ele mais utilizadas:

AULA 2:

O professor iniciou na sala com a chamada, fez uma breve revisão da aula anterior e apresentou o tema da aula do dia, ginástica, e, então, desenhou na lousa uma pessoa em pé, com pernas e braços em posição de afastamento lateral e fez questionamentos para que os alunos percebessem a postura da pessoa desenhada e demonstrou três movimentos: “roda”, “parada de mãos” e “rolamentos”. As explicações envolveram conceitos de membros superiores e inferiores, apoios, técnicas dos movimentos, materiais necessários para evitar atritos, equilíbrio, locomoção, manipulação, variações e as suas relações com o conteúdo que seria desenvolvido na aula.

Em seguida, o professor conduziu as crianças para a quadra e desenvolveu atividades visando procedimentos relacionados aos conceitos apresentados na sala e a ampliação dos mesmos, como, por exemplo, a necessidade do uso de roupas e calçados adequados. Para o desenvolvimento dos movimentos já mencionados, o professor utilizou exercícios e jogo, sempre lembrando os conceitos sobre estes movimentos durante o desenvolvimento das atividades e corrigindo os procedimentos, com informações de técnicas para a execução.

De volta à sala, o professor fez observações sobre quem havia conseguido realizar os movimentos, a presença de variações nos movimentos, a relação destes com o equilíbrio, locomoção e manipulação e a importância dos colchões para a execução.

AULA 3:

Na sala, o professor iniciou a aula com chamada, revisão do conteúdo da aula anterior e apresentação do tema da aula do dia, luta, explicando que seria realizado um jogo com utilização de uma bola de futebol americano. Então, ele passou a abordar conceitos de luta e a relacionar com o desenvolvimento do jogo. Lembrou os alunos que o conceito de luta já havia sido tratado em aulas anteriores, não sendo sinônimo de briga ou agressão, que é preciso respeitar e não machucar o adversário e que envolve o desequilíbrio do colega e o controle do próprio equilíbrio.

Na quadra, com os alunos agrupados, o professor passou a bola para que todos os alunos tivessem um primeiro contato, sentindo o seu peso, volume, textura etc., e explicou o desenvolvimento do jogo. Reviu alguns conceitos de recepção, ataque e defesa e os relacionou com o procedimento que seria realizado. O jogo consistiu em uma disputa entre duas equipes, no qual, a equipe que estivesse sem a posse de bola

deveria impedir o atleta adversário de progredir com a bola, segurando-o. Durante o desenvolvimento do jogo, o professor aproveitou alguns momentos de conflitos entre os alunos e reforçou conceitos relacionados às atitudes e aos princípios já tratados da luta.

Ao final da atividade, o professor perguntou aos alunos se haviam reconhecido no jogo algum princípio apresentado ou discutido anteriormente, tendo tido retorno positivo.

De volta à sala, foi feita uma revisão dos conceitos desenvolvidos na aula e encerrou.

AULA 4:

O professor iniciou a aula na sala, fez a chamada, revisou o conteúdo da aula anterior e ofereceu explicações sobre a aula e o tema do dia, capoeira, abordando fatos e conceitos a ela relacionados.

O professor lembrou os alunos que eles já haviam aprendido algo sobre capoeira em aulas anteriores, que a capoeira lembra um pouco de luta, de jogo, de dança ou esporte e apresentou a história e finalidades da capoeira, relacionou com o dia da consciência negra que estava próximo. Disse que na quadra as atividades envolveriam alguns movimentos da capoeira e estariam relacionadas com a história.

Antes de se dirigir para a quadra, o professor lembrou os alunos sobre a importância do uso do boné, protetor solar e ingestão de água devido ao forte calor naquele dia. Também lembrou dos cuidados e riscos do uso de óculos na prática de atividades físicas.

Na quadra, o professor explicou as técnicas de quatro movimentos básicos da capoeira, a ginga, meia lua de frente, queixada e armada. Os alunos realizam os

movimentos e o professor os corrigia com demonstrações e informações verbais relacionados com os conceitos já apresentados, de forma mais direcionada para o procedimento, mas também abrangendo parte da história da modalidade e ao princípio de ataque e defesa da luta e habilidades envolvidas.

Em uma outra atividade, os alunos se dividiram em dois grupos. Os integrantes de um grupo representavam os escravos e deveriam fugir e, os do outro grupo, seriam os feitores, devendo capturá-los. Para não serem capturados, os escravos deveriam realizar algum dos movimentos da capoeira no momento que o feitor se aproximasse, pois, os feitores não poderiam pegar quem estivesse realizando os movimentos apresentados na aula. A atividade foi iniciada e o professor realizou intervenções para continuar estabelecendo relações com a história e questionar os grupos sobre as estratégias adotadas.

Na parte final da aula, o professor propôs que o jogo da aula anterior fosse retomado, por não ter sido realizado de forma satisfatória. Os alunos concordaram, mas solicitaram que acontecessem jogos de forma separada por sexo. O professor discutiu sobre esta questão e concordou, mas desde que entendessem que isso representava uma prática excludente e que seria permitida tal separação naquele aula, apenas como forma de experimentação e não devendo se transformar em uma prática habitual.

Darido (2003) analisando a prática pedagógica de alguns professores de Educação Física afirma que não basta promover jogos envolvendo meninos e meninas para garantir a inclusão e cita a aula de um dos professores, em que, apesar dos meninos e meninas participarem juntos dos jogos, em nenhum caso as meninas fizeram gol e sempre passavam sempre a bola para os meninos realizarem a finalização, enquanto que, nas aulas de outro professor, só com meninas, elas faziam gols e comemoravam.

A autora reconhece que as aulas mistas nem sempre reforçam a formação de uma auto-imagem positiva das meninas, porque poucas vezes elas têm condições de experimentar situações de êxito e ressalta a atitude de um professor que procura inovar e alternar os procedimentos, ora com jogos mistos, ora separado por gênero, como sendo uma boa estratégia para esta questão.

Apesar da situação dos jogos mistos ou separados por gênero estarem mais relacionados com os procedimentos, também interferem nos conteúdos da dimensão conceitual, uma vez que o ensino-aprendizagem das dimensões dos conteúdos acontece de forma integrada, afetando inclusive as reflexões que se estabelecem sobre a prática. Portanto, devemos estar atentos à coerência entre teoria e prática, refletindo com os alunos sobre os motivos das atitudes tomadas e a relação com os conceitos desenvolvidos, como no caso do professor.

De volta à sala, o professor fez a revisão dos conceitos desenvolvidos na aula e relembrou os alunos sobre os conteúdos propostos no planejamento que ainda faltavam ser ensinados até o final do ano letivo, que já estava próximo.

Em alguns poucos momentos das diversas aulas observadas, o próprio professor fez demonstrações de movimentos.

Apesar de não estar explicitado nas fontes de dados, o uso de estratégias como pesquisas em jornais, internet, entre outros, não significa que o professor não as aprove, pelo contrário, manifestou-se totalmente favorável à diversificação de estratégias e alegou que não diversificou mais pelas condições que permearam o trabalho durante o ano, como, falta de equipamento, perfil das turmas, entre outras dificuldades para melhores elaborações.

Ambos os professores se pautaram em métodos envolvendo resolução de problemas por parte dos alunos. Nascimento (2000) identifica correspondência desta metodologia com a perspectiva do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física, podendo ela estimular o desenvolvimento das capacidades de observação, análise, hipotetização, experimentação e avaliação.

Os dois professores participantes procuraram corrigir os alunos no momento da execução. Apesar deste feedback estar mais relacionado aos procedimentos, se considerarmos que o ensino-aprendizagem das diferentes dimensões dos conteúdos ocorre de maneira integrada, portanto, que os procedimentos possam ser aprendidos à partir de conceitos, então o feedback sobre os procedimentos, também poderá auxiliar a na compreensão de conceitos. Ou seja, se o aluno não executou um procedimento da forma esperada, é preciso verificar se houve o entendimento adequado dos conceitos desenvolvidos, e em caso negativo, o feedback poderá lhe ser bastante útil para repensar as suas ações.

Observando as estratégias adotadas pelos professores participantes, verificamos, conforme nos aponta Libâneo (1994) que a escolha dos métodos e procedimentos, aqui chamados de estratégias de ensino, depende dos objetivos e dos conteúdos estabelecidos, cabendo ao professor ter criatividade e flexibilidade para selecioná-los, não havendo um processo de ensino único, mas processos concretos, determinados pela especificidade das matérias e pelas circunstâncias de cada situação concreta.

Apesar desta interdependência das estratégias de ensino com as particularidades de cada realidade, verificamos algumas semelhanças nas estratégias adotadas pelos professores participantes. As estratégias mais utilizadas envolveram reflexões sobre as exposições verbais e os procedimentos realizados, geralmente estabelecendo relações

com o cotidiano e conceitos de diversos outros temas também previstos no plano de ensino. Além disso, aconteceram poucas demonstrações por parte dos professores e demonstraram grande preocupação em adequar as estratégias ao estágio de desenvolvimento dos alunos e que eles assimilassem os conteúdos de forma ativa, ou seja, participando ativamente das discussões, enfim, da construção do seu conhecimento.

Libâneo (1994) afirma que existem aulas de preparação e introdução de um tema, aulas de tratamento mais sistematizado, aulas de consolidação e aulas de verificação da aprendizagem. Concordamos com estes momentos, mas consideramos que eles possam ocorrer dentro de uma mesma aula. Dessa forma, é possível substituir o termo “aulas” usado por Libâneo, por “momentos”.

Neste sentido verificamos que as estratégias adotadas pelos professores participantes para o ensino de conteúdos da dimensão conceitual, contemplaram todos estes momentos. Ao iniciar um tema, geralmente utilizam exposição verbal para revisar um tema já abordado e introduzir um assunto novo. No decorrer da aula, eram privilegiados trabalhos em grupo e reflexões sobre os procedimentos e, ao final, questionamentos e discussões para revisão e verificação da apropriação dos conteúdos tratados. Estas estratégias de ensino dos conteúdos da dimensão conceitual parecem estar em concordância com os procedimentos didático-metodológicos propostos por Soares *et al.* (1992) para o tratamento dos conteúdos na perspectiva da cultura corporal.

Conforme já exposto, estas estratégias, apesar de terem predominado, não foram as únicas utilizadas, principalmente no caso da professora que apresentou uma variabilidade maior em relação ao professor. Aliás, esta necessidade de diversificação

de estratégias é apontada nos PCN+ (BRASIL, 2002) como uma necessidade dos programas de Educação Física na escola.

No momento da entrevista, apesar de não ser o foco deste trabalho, foi possível perceber que os alunos assimilaram boa parte dos conteúdos da dimensão conceitual tratados, reconheceram a importância e demonstraram satisfação com o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual. Até mesmo a estratégia de desenhos na lousa, utilizada pelo professor e de apresentação de vídeo, pela professora, foram bastante aceitas pelos alunos, apesar de terem sido desenvolvidas em sala, portanto, sem conteúdos na dimensão procedimental. Lembro que, no caso dos desenhos feitos pelo professor, os procedimentos aconteceram na mesma aula, já no caso da professora ou haviam acontecido em aulas passadas ou estavam por ser abordados, mas, de qualquer forma, não foram desenvolvidas atividades procedimentais naquela aula e mesmo assim, os alunos aprovaram. Isso nos faz perceber que é possível tratarmos conteúdos da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física, sem a esvaziarmos de procedimentos. Além disso, os conteúdos procedimentais serão entendidos à partir de fatos e conceitos e os fatos e conceitos ganham significado diante dos conteúdos procedimentais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramos que desenvolvemos este trabalho pretendendo oferecer elementos que possam contribuir para as reflexões dos professores e estudantes de Educação Física que queiram tratar de conteúdos da dimensão conceitual em suas aulas, no sentido de concretizar práticas renovadoras (Resende 1994 e 1997), (Caparróz, 2001) e (Darido, 2003), que considerem a formação para a cidadania democrática.

Para isso, analisamos a prática de dois professores que atuam orientados nesta perspectiva, portanto, que valorizam o tratamento de conteúdos da dimensão conceitual, tendo sido os resultados obtidos a partir de quatro fontes de dados: planos de ensino, observações das aulas e entrevistas com os professores e alunos. Cabe ressaltar ainda, que estes professores possuem uma formação diferenciada da maioria dos professores atuantes nas escolas, possuindo mestrado na área, tendo o professor ingressado recentemente no doutorado, são envolvidos com pesquisas, participam de grupo de estudos, possuem publicações e lecionam no Ensino Superior em curso de formação profissional em Educação Física.

Optamos por investigar o tratamento dos conteúdos de natureza conceitual, principalmente por termos verificado que um dos aspectos em comum nos estudos renovadores, que pretendem de alguma forma contribuir para a formação da cidadania, conforme apontam Resende (1994 e 1997), Darido (2003) e Darido e Rangel (2005), referem-se à valorização do tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual e que o tratamento destes conteúdos representam um dos entraves presentes no cotidiano do professor de Educação Física na escola que pretende inovar suas ações nesta direção (DARIDO, 2003) e (BRACHT, 2002). Também pesou o fato de termos vivenciado tais dificuldades durante a nossa experiência enquanto professor nos Ensinos Fundamental e Médio.

Pelas análises, a valorização dos conteúdos da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física, quando aplicada sem detrimento das dimensões atitudinais e procedimentais, mostrou-se como um importante aspecto para a concretização de práticas renovadoras, portanto, para a mudança de paradigma da Educação Física na escola.

Uma forte evidência disto pode ser percebida na declaração dos alunos, quando perguntado sobre para que servem as aulas de Educação Física na escola e as respostas surpreenderam, indo para além daquelas que habitualmente obtemos, limitadas ao “saber fazer”, passando a incluir a idéia do “saber sobre o que se faz”, idéia esta tão preconizada pelas concepções renovadoras. Assim, reafirmamos que a mudança do paradigma da Educação Física escolar pretendida nas propostas que defendem a formação para a cidadania democrática inclui, entre outros fatores, do tratamento adequado da dimensão conceitual dos conteúdos.

A mudança da concepção de Educação Física, por parte dos alunos, também foi identificada durante as observações das aulas, pelas suas posturas interessadas durante o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual. Não há como não relacionar isto também com a nossa experiência enquanto professor de Educação Física na escola, quando os alunos, algumas vezes, se mostravam indispostos para quaisquer discussões que não fossem brevíssimas informações sobre regras, técnicas ou táticas. Portanto, este foi, de fato, um grande avanço observado nas aulas dos professores participantes.

Entre as constatações a serem destacadas nesta pesquisa, apontamos: Que a mudança da Educação Física aqui pretendida é, de fato possível; Que o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual é um importante elemento para que ela aconteça; Que o tratamento adequado destes conteúdos, além de não descaracterizar as aulas de Educação Física na escola, ou seja, não transformá-las em aulas teóricas, são essenciais para a aprendizagem de procedimentos, permitindo o entendimento sobre para que servem e como fazê-las, ou seja seus significados enquanto prática social e as técnicas de execução.

Esperamos ter efetivamente contribuído para o entendimento que a valorização do ensino de conteúdos da dimensão conceitual não quer dizer que aluno deixe de conhecer as regras, as técnicas e as táticas, mas que ele não apenas as memorize, e sim, as compreenda e que não apenas as compreenda, mas que as compreenda de forma crítica, quer dizer, o aluno não deve apenas decorar a forma de pontuação prevista nas regras do vôlei na forma institucionalizada, mas deve entender, por exemplo, qual a importância desta regra para a partida, os motivos desta evolução e as possibilidades de realizar modificações para a prática na escola ou nos momentos de lazer. Talvez este

exemplo também possa ilustrar a interrelação presente no ensino das dimensões dos conteúdos, neste caso, envolvendo principalmente a procedimental e conceitual.

Observando a proposta apresentada por Resende (1997), a dos PCNs (BRASIL, 1998) e Soares *et. al.* (1992), notamos alguns consensos, se não em todos os aspectos, pelo menos em parte deles, que acreditamos serem importantes elementos para as reflexões sobre os conteúdos da dimensão conceitual a serem tratados nas aulas de Educação Física. As semelhanças envolveram conteúdos relacionados à anatomia, nutrição, habilidades motoras, fisiologia, saúde, capacidades físicas, treinamento, aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, estéticos, culturais, regras, técnicas, táticas das práticas integrantes da cultura corporal (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, brincadeiras).

Podemos também, ao invés de utilizar as expressões acima, apresentar os consensos partindo das expressões utilizadas na proposta apresentada por Resende (1997): As diferentes possibilidades de práticas (variabilidade) relacionadas ao tema selecionado; As técnicas de execução dos movimentos, a dinâmica de desenvolvimento, as regras etc.; Os elementos que caracterizam a prática enquanto jogo, brincadeira, esporte etc.; As habilidades motoras envolvidas e suas classificações quanto às categorias de manipulação, locomoção ou estabilização; Os membros e demais partes do corpo envolvidas; As características e a multifuncionalidade dos recursos materiais; Os fatores que determinam as diferenças individuais e as próprias limitações; As possibilidade e necessidades de modificações nas regras, instalações e equipamentos; Benefícios e malefícios biológico, intelectual e social das atividades corporais; Os aspectos históricos e significado sócio-cultural.

Jogos virtuais foi um tema apresentado pelo professor participante que ficou fora do consenso, no entanto, pareceu ser pertinente o seu tratamento nas aulas, especialmente por nos remeter à discussões de um aspecto presente no cotidiano dos alunos e que exerce importante influência na formação de conceitos sobre o movimento e as práticas corporais.

Observando os conteúdos da dimensão conceitual selecionados pelos professores, notamos coerência com os critérios propostos nas abordagens renovadoras relacionados à relevância social, estágio de desenvolvimento dos alunos, contemporaneidade e especificidade do conhecimento da área e diversidade, entre outros.

Quanto à forma de organizar os conteúdos da dimensão conceitual ao longo do ano, observamos ser algo bastante peculiar a cada realidade em que a prática ocorrerá, entretanto, considerar os conhecimentos prévios dos alunos e iniciar por algo mais próximo da realidade que o cercam, pareceu ser um importante critério, por ter sido comum aos dois professores participantes, e proposto por diferentes pesquisadores da área, como por exemplo, Freire (1989) e Daólio (1995).

A sincronização dos temas com os projetos da escola parece ter sido um outro importante critério adotado, quando a professora desenvolveu o tema capoeira, por ocasião de um projeto relacionado à consciência negra, o basquetebol e a questão de gênero, por ocasião de um projeto da escola envolvendo a temática da mulher, ou ainda, quando desenvolveu o tema circo, na semana do livro, que também envolveu leituras sobre este tema. Imaginamos que esta medida possa potencializar o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual, ou seja, parece cada vez mais fundamental a participação de todos os professores, de forma geral, aos professores de Educação Física

em particular, no Projeto Político Pedagógico, tal como preconizam Silva e Venâncio (2005).

Considerando que o ensino-aprendizagem das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental estão interligadas, cremos que uma organização adequada dos conteúdos deverá estabelecer ao longo do processo um certo equilíbrio das dimensões. Esclareço que não estamos pleiteando serem feitos cálculos matemáticos para que o equilíbrio seja alcançado, e sim, apenas procurando superar a desproporção presente no modelo tradicional de ensino em relação ao tratamento das dimensões dos conteúdos. Reconhecemos que, em determinados segmentos de ensino, pelas características próprias dos estágios de desenvolvimento em que os alunos se encontram, que exista algum predomínio de uma das dimensões. Por exemplo, que no Ensino Médio seja mais propício para a ampliação e aprofundamento de conteúdos envolvendo fatos e conceitos que no Ensino Infantil. Entretanto, uma investigação sobre isto demandaria a realização de outros estudos.

De nada adiantaria trocarmos a tradicional predominância dos conteúdos da dimensão procedimental por conteúdos da dimensão conceitual. Se assim fosse, estaríamos incorrendo também em reducionismos para a formação do aluno, portanto, para a formação da cidadania, na medida em que, as questões relacionadas à motricidade humana pressupõem o desenvolvimento de vivências, logicamente permeadas pelo desenvolvimento de valores e atitudes. Reforçamos o nosso entendimento, observando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), tendo a formação para a cidadania como eixo norteador, orienta para o tratamento das três dimensões dos conteúdos.

As demais propostas renovadoras, que de alguma forma abordam a formação para a cidadania, também não excluem ou desvalorizam os procedimentos, apenas apontam que seja dado um novo tratamento para eles, não deixando de reconhecer também a importância para a formação das atitudes.

Lembro que os professores participantes atingiram objetivos semelhantes, apesar de apresentarem diferentes formas de organização dos conteúdos da dimensão conceitual, o que nos leva a entender não haver problemas se, em determinados momentos, forem priorizados o ensino de conteúdos da dimensão conceitual e, em outros, os procedimentais ou atitudinais. O importante é que com o avanço do processo, as três dimensões dos conteúdos sejam contempladas.

Vale a pena ressaltar ainda, que ambos os professores alertaram para o fato de que esta proposta foi elaborada e desenvolvida para um ano letivo, portanto, foi pensada com base nos conteúdos que já haviam sido tratados nas séries anteriores, que outros temas poderiam ser contemplados em séries posteriores e que os diversos temas vão se repetindo em algumas ou em todas as séries, mas de forma que os conhecimentos sejam sempre ampliados e aprofundados.

Acreditamos que um destaque deste estudo, em relação à organização dos conteúdos da dimensão conceitual, tenha sido quanto aos momentos da aula em que eles possam ser tratados. Pareceu ser importante tratá-los em todas as fases da aula, entretanto, algumas características foram observadas. A fase inicial apresentou-se como um momento bastante privilegiado para a introdução de conhecimentos relacionados à fatos, princípios e conceitos, inclusive com uma revisão de conteúdos já tratados para estabelecer relações com o que será abordado. Uma segunda fase, envolvendo a reflexão sobre os procedimentos, favorece a compreensão, ampliação e aprofundamento do que

foi abordado na primeira fase. A fase final pareceu adequada para a revisão dos conteúdos que foram introduzidos naquela aula, avaliar e estabelecer expectativas para a(s) próxima(s) aula(s).

Comparando as formas que os professores participantes selecionaram e organizaram os conteúdos da dimensão conceitual, entendemos que a da professora assemelha-se mais aos critérios comumente encontrados na literatura da área, tendo como base os temas da cultura corporal. As do professor parece ser uma forma de organização não tão comum, elaborada por ele próprio, com base em estudos dos pressupostos das diversas propostas já apresentadas para a Educação Física escolar. No entanto, ambos apresentaram avanços similares quanto ao tratamento de conteúdos da dimensão conceitual.

Quanto à apresentação dos conteúdos da dimensão conceitual no plano de ensino, pareceu-nos adequada a divisão em temas e subtemas, permitindo uma boa compreensão de quais assuntos serão tratados.

Em relação ao que chamamos de estratégias de ensino, os aspectos em comum encontrados nas observações dos professores, foram a exposição do tema, seguida de discussões, conduzidas geralmente a partir de questionamentos para os alunos, e a reflexão sobre os procedimentos, ou seja, são estratégias de fundamental importância para o desenvolvimento de conteúdos da dimensão conceitual. A primeira, apesar de presente em todos os momentos das aulas, geralmente esteve de forma mais enfática nas fases inicial e final. Já a segunda, tanto no momento em que se realizava o procedimento quanto no decorrer de alguma discussão, quando procurava-se estabelecer relações do que estava sendo discutido com procedimentos já vivenciados pelo aluno.

Considerando que os conteúdos da dimensão conceitual tradicionalmente tratados nas aulas de Educação Física, são limitados às regras, técnicas e táticas, vimos que a estratégia do professor com a utilização de desenhos mostrou-se como algo inovador na área, uma vez que com ela foram tratados os diversos temas, como nutrição, estética, capoeira, categorias e habilidades motoras, articulações e segmentos corporais, entre outros, mostrando-se bastante eficiente. Ou seja, fica evidente a necessidade de adequação das estratégias de ensino aos estágios de desenvolvimento dos alunos, tendo a estratégia de desenhos apresentado-se como uma excelente opção. Neste mesmo sentido, nos chamou muito a atenção da estratégia de solicitação de pesquisas em jornais, sites, revistas e entrevistas, utilizadas pela professora, uma vez que tais trabalhos permaneceram bem claros na memória dos alunos.

Também muito interessante e inovadora foram as estratégias utilizadas pela professora para a revisão dos conteúdos da dimensão conceitual, no momento da chamada. Igualmente inovadora e interessante mostrou-se a estratégia de apresentação e análise das obras de artes. Considero, portanto, serem estas, boas opções a serem incorporadas como estratégias mais usuais para o tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual. Outra estratégia, não tão incomum, porém, que se mostrou eficaz, foi a utilização do vídeo.

Diante das análises dos dados, consideramos que, de fato, diferentemente da maioria dos professores de Educação Física atuantes nas escolas, conforme aponta Darido (2003), os professores participantes desta pesquisa avançam significativamente no tratamento dos conteúdos da dimensão conceitual. Pensamos que esta atuação diferenciada possa ser atribuída à sólida base teórica que possuem, ou seja, enquanto os professores em geral, atuam basicamente orientados pelas tentativas e erros, os

professores participantes se orientam também considerando os pressupostos de importantes reflexões.

Considerando também que dificilmente uma análise contemplaria a complexidade e riqueza da prática educativa, as reflexões aqui apresentadas, especialmente sobre a prática pedagógica dos professores e a sua relação com os pensamentos dos autores referenciados, esperamos ter contribuído para a percepção de que o ensino de conteúdos da dimensão conceitual representa avanços significativos para a formação do aluno e, portanto, precisa ser valorizado nas aulas de Educação Física. Dessa forma, esperamos também, ter contribuído para a concretização de práticas pedagógicas renovadoras em Educação Física escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AMORIM, A. A. M. **Didática para o ensino superior: uma proposta em sintonia com a perspectiva de educação para a totalidade**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1999.
- BARROS, A. M. **Educação Física escolar: uma busca pessoal por novos caminhos**. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Monografia de Especialização em Educação Física escolar, 1992.
- BETTI, I. C .R. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 1, p. 27-30, 1995.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.3, n.2, p282-287, 1992.
- _____. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.16, n.1, p. 14-21, 1994.
- _____. Mídias: Aliadas ou Inimigas da Educação Física Escolar? **Motriz**, vol. 7, n. 2, p. 125-129, 2001.
- BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**. Porto Alegre, n. 12, p. XIV – XXIV, jul. 2000.
- _____. *et al.* A Prática Pedagógica em Educação Física: A mudança a partir da pesquisa-ação. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, V. 23, n.2, p.9-29, jan 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3^o e 4^o ciclos.** Brasília, 1998. v. 7. b.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais +:** Brasília: MEC/SEM, 1999 (Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Educação Física).

CAPARRÓZ, F.E. **Discurso e Prática Pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar.** In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vitória, Proteoria, 2001.

_____. O Esporte como conteúdo de educação física: “uma jogada desconcertante” que não “entorta” só as nossas “colunas”, mas também nossos discursos. **Perspectivas em Educação Física Escolar.** Niterói, v. 2, supl. n. 1, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. Pelos meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.3, p. 119-125, 1993.

_____. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 1, p. 10-17, 1995.

COLL, C. *et al.* **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2^o grau. In: **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, supl. 2, p.43-48, 1996.

DAOLIO, J. Educação a partir do movimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 1, p. 40-44, 1995.

_____. **Da Cultura do Corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física escolar.** UFF, v.2, n.1, p. 5-25, 2001.

_____. **Educação Física na escola: Questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____; RANGEL, I. C. A. (coord.). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SILVA, E. V. M. **Esporte**. In DARIDO. S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.). Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

HAIDT, R.C.C. **Curso de Didática Geral**. 7ª ed. - São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física Escolar: construindo castelos de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: v. 5, p. 5-11, 1991a.

MASSETO, M. **Didática: A aula como centro**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

MEDEIROS, M. **Didática do Esporte**. Brasília, 2005.

MELO, V. M. A. **Esporte e Arte. Manifestação de Jogos**. Brasília, 2005, p.79-98.

NASCIMENTO, V. C. **Estudo de verificação de índice de acordo sobre indicadores didático-pedagógicos**. Rio de Janeiro: UGF, Dissertação de Mestrado, 2000.

NICOLLETI, L. P. **Educação Física e a Dimensão Atitudinal: um estudo de caso / Rio Claro: UNESP. Dissertação de Mestrado, 2003.**

OLIVEIRA, P. S. **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/ UNESP, 1998.

PALMA FILHO, J. C. Cidadania e Educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.104, julho, 1998. p. 101-121.

RAMOS, A.; FREITAS, C. V. Gostei, aprendi, diverti-me: perspectivas dos alunos acerca da utilização educativa das tecnologias. **Actas da 1ª Conferência Internacional de tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Desafios'99** - Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, p. 259-274, 1999.

RANGEL BETTI, I. C. A. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**: São Paulo: supl. n.1, v.1, p.27-30, 1995.

RESENDE, H. G. **Tendências pedagógicas da Educação Física escolar**. In: _____ & VOTRE, S. Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

_____.; SOARES, A. J. G. Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da Educação Física na escola: um estudo de caso. **Perspectivas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, v. 1, p. 31-9, 1997.

SILVA, E. V. M; VENÂNCIO, L. **Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica na escola**. In DARIDO. S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.).

Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, J. B. F. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** Campinas: Scipione. 1989

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 06-12, 1996.

THIOLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** 3ª ed. São Paulo: Polis, 1987.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TOLEDO, E. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar: um paralelo com a teoria de Coll.** Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENÂNCIO, L.; CARREIRO, E. A. **Ginástica.** In DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (coord.). Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ABSTRACT

Taking the position in favour of pedagogic practices in Physical Education, which intend to overcome limitations of the traditional teaching model for student's education, including among its objectives the instruction for democratic citizenship; considering that the application of the conceptual contents is one of the common aspects of these theories; we have decided to develop this research, analysing how two Physical Education teachers, who work at Elementary Schools, hold Master Degrees in the field and have favourable positions on new proposals, handle contents of the conceptual dimension in their classes. Through an ethnographic study, involving observation and analysis of the classes, the teaching plan and the interviews with students and other teachers, we tried to investigate what conceptual contents were used, why they were used and the ways of teaching these contents. The main handled conceptual contents refer to the understanding of meanings, objectives, principles and possibilities of knowledge concerning motor skills, physiology, health, physical capabilities, training, historical, social, economic, politic, esthetic and cultural aspects, rules, techniques, tactics of the integrating practices of the corporal culture (games, dances, fights, gymnastics, sports) due to the belief that the application of this knowledge in a suitable way will allow students to enlarge their reflections, thus their capacity of criticism, which is a fundamental element for teaching citizenship. With regards to the organizing, we have verified that different ways can lead to the achievement of established objectives and balance concerning procedure and attitude dimensions. The teacher's responsible is simply taking the option on what can suit his reality better. Nevertheless, it seemed favourable to start working on contents which are close to the student's reality and try to establish synchrony with school project subjects. The conceptual contents should be used in the entire class, but the beginning and the end of each class seem to be more suitable for it. Several strategies can be utilized for conceptual contents treatment. Those which involve expositions, discussions, reflections about practices and problem resolution, however, were the most applied ones. Others should also be quite efficient, such as: drawings, videos and researches.

Key words: Physical Education – conceptual contents – pedagogic practices

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)