



Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*
Especialização em Educação Física Escolar
Campus Duque de Caxias

Jorge de Assis Júnior

UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Duque de Caxias – RJ
2019

CIP - Catalogação na Publicação

A848a Assis Júnior, Jorge de
Uma análise sobre os conteúdos de ensino da Educação Física /
Jorge de Assis Júnior. -- Duque de Caxias, RJ, 2019.
32 f. 30 cm.

Orientação: Marcelo Nunes Sayão.
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) --Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro,
Especialização em Educação Física Escolar, 2019.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física –
Currículo. 3. Educação física (Ensino fundamental). I. Título.

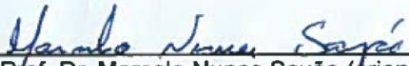
Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do
IFRJ - Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus
Nilópolis/LAC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Cassia R. N. dos Santos CRB-7/4903

Jorge de Assis Júnior


UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar do Instituto Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista.

Data da aprovação: 13/12/2019



Prof. Dr. Marcelo Nunes Sayão (orientador)
PPGEFesc - Instituto Federal do Rio de Janeiro



Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Correia de Oliveira Tavares
PPGEFesc – Instituto Federal do Rio de Janeiro



Prof. Ms. Jorge Pereira Rodrigues
Escola Municipal Silveira Sampaio – Rio de Janeiro

Duque de Caxias – RJ
2019

Jorge de Assis Júnior

UMA ANÁLISE SOBRE OS CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao programa de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar do Instituto Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Nunes Sayão

Duque de Caxias – RJ
2019

DEDICATÓRIA

A todos os membros da minha família!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pela vida.

A todos os membros da minha família: avó, pais, tia, primas e minha noiva, que sempre me apoiaram ao longo dessa trajetória. Vocês são minha motivação e inspiração sempre na busca por algo melhor.

Ao professor Marcelo Sayão, meu orientador, por toda a sua disponibilidade, incentivo e apoio nesse trabalho.

Ao professor Jorge Pereira Rodrigues e ao professor Roberto José dos Reis por abrirem as portas da escola para a realização dessa pesquisa.

Aos amigos de turma, cada um do seu jeito contribui não só para um crescimento profissional, mas um crescimento pessoal também.

A professora Ana Beatriz Tavares, ao professor Leandro Almeida e ao professor Jorge Pereira Rodrigues que aceitaram o convite para fazerem parte da banca examinadora desse trabalho.

A todos os professores da Pós graduação de educação física do IFRJ pois contribuíram muito para meu crescimento profissional e me fizeram refletir muito sobre as minhas práticas.

As coordenações da escola onde trabalho que colaboraram para que esse trabalho fosse realizado.

A todos os amigos envolvidos de forma direta e indireta.

A todos os professores entrevistados, pois ajudaram na construção desse trabalho.

JUNIOR, Jorge de Assis. **Uma análise sobre os conteúdos de ensino da educação física.** Trabalho de conclusão de curso. Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Duque de Caxias, Duque de Caxias, RJ, 2019, 32p.

RESUMO: O presente estudo visa investigar como vem se dando a aplicação dos conteúdos nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental. Parte da premissa, vigente na legislação atual, de que a disciplina possui conhecimentos historicamente construídos que precisam ser socializados. A pesquisa, que se enquadra como um trabalho descritivo de caráter qualitativo, foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada com seis docentes de duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. A investigação aponta para o entrecruzamento de fatores que interferem na seleção de conteúdos e para a diversidade de concepções e condicionantes que fundamentam e legitima diferentes formas de seleção.

Palavras-Chaves: Educação Física escolar; currículo; seleção de conteúdos.

JUNIOR, Jorge de Assis. **An analysis of the teaching contents of physical education. Completion of course work.** Lato Sensu Graduate Program in School Physical Education, Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ), Duque de Caxias Campus, Duque de Caxias, RJ, 2019, 32p.

ABSTRACT: The present study aims to investigate how the application of the contents in the physical education classes in elementary school has been taking place. Part of the premise, in force in current legislation, that the discipline has historically constructed knowledge that needs to be socialized. The research, which fits as a descriptive qualitative work, was conducted through a semi-structured interview with six teachers from two schools of the municipal network of Rio de Janeiro. The investigation points to the intersection of factors that interfere in the selection of contents and to the diversity of conceptions and conditions that underlie and legitimize different forms of selection.

Keywords: School physical education; curriculum; content selection.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	9
3. OBJETIVOS.....	16
4. METODOLOGIA.....	17
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	19
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
7. REFERÊNCIAS.....	31

1. INTRODUÇÃO

Ao cursar a graduação em educação física tive acesso a uma gama de conhecimentos, conteúdos, que compõem o campo de atuação na área e podem/devem compor também a prática pedagógica do professor de educação física em seu trabalho na escola. Na ocasião, constatei que a maior parte dos conteúdos a que tive acesso na formação profissional não me foi apresentada na minha vida escolar anterior na disciplina de educação física. Na minha vivência como estudante, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, fiquei restrito a apenas um conteúdo, que foi o esporte, e a quatro de suas modalidades: futsal, handebol, voleibol e basquete.

Da mesma forma, na minha vida profissional após a faculdade, me formei em 2004 e comecei a trabalhar na área escolar em 2007, presenciei situação semelhante. Até hoje trabalhei em três escolas. Nas três escolas me deparei com a restrição de conteúdos, onde o ano letivo era dividido por quatro bimestres e em cada bimestre era trabalhada uma das quatro modalidades (futsal, handebol, basquete e voleibol). Essa situação pôde ser constatada tanto por meio dos relatos dos alunos quanto pelo contato com o trabalho dos demais professores de Educação Física.

Essas vivências aumentaram ainda mais o meu incômodo com a restrição de conteúdos na atuação do professor de Educação Física na escola, e me fizeram/fazem refletir e indagar acerca dos motivos que produzem essa situação.

Partindo desta inquietação, o presente trabalho visa investigar como vem se dando a aplicação dos conteúdos nas aulas de educação física escolar, em especial no ensino fundamental. Parte da premissa, vigente na legislação atual sobre a área, de que a disciplina possui conhecimentos historicamente construídos que precisam ser socializados, já que o acesso aos mesmos é um direito de cidadania. Nesta perspectiva, usa como referência os PCNs, que definem os jogos, esportes, dança, luta, ginástica, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo como os conteúdos a serem trabalhados na escola. Fundamenta-se em pesquisas e estudos sobre a temática realizados no interior da área de educação física.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Entre algumas possibilidades surgidas com as pesquisas e análises na área de educação física sobre a temática da seleção de conteúdos, uma das mais destacadas aponta para o processo de esportivização. Segundo Ilha e Hypolito (2016), a esportivização se refere à ocupação demasiada de espaço em relação às possibilidades de conhecimentos a serem trabalhados pela disciplina, além da forma de tratamento que segue os princípios do esporte de alto rendimento.

Em seu trabalho, estes autores apontam o processo de esportivização como um elemento que acaba por interferir de forma decisiva na conformação da prática pedagógica dos professores de educação física. Nessa perspectiva, o esporte se afirma como conteúdo de referência na organização curricular da disciplina, seja pela presença hegemônica ou pela afirmação de algumas das suas características, em especial a hipervalorização da competitividade e do desempenho. Ainda de acordo com os autores, algumas modalidades do esporte são privilegiadas, os esportes coletivos, em especial, o futebol.

Na área de educação física, outros autores já haviam tratado da influência do esporte sobre a escola. O Coletivo de Autores (1992) afirmou a existência de uma subordinação da educação física escolar aos códigos e sentidos da instituição esportiva. Para Kunz (1989) a hegemonia do esporte na escola fez com que outros sentidos ligados aos conhecimentos a serem trabalhados na área, como o expressivo, o comunicativo e o criativo, acabassem não sendo contemplados na educação física escolar. De forma semelhante, Betti (1999) apontou para uma predominância, praticamente uma exclusividade de conteúdos esportivos.

Araujo, Rocha e Bossle (2018) também apontam para a presença de uma monocultura esportiva na prática de professores de educação física. De acordo com os autores, a persistência da hegemonia da monocultura esportiva indica que as importantes reflexões e ações críticas produzidas na área desde os anos 80 ainda não se constituíram efetivamente como uma cultura contra hegemônica capaz de alterar significativamente a hegemonia do esporte.

De todo modo, apesar do efeito significativo produzido pela esportivização na seleção dos conteúdos da educação física escolar, este aspecto não é capaz de, isoladamente, dar conta de explicar a restrição de conteúdos trabalhados na área. Nesse sentido, cabe indagar porque o processo de esportivização não levou a uma

ampliação e diversificação dos conteúdos esportivos trabalhados na educação física escolar. Assim, se por um lado é possível vislumbrar o efeito do processo de esportivização na redução das possibilidades de conteúdos a serem abordados, por outro, a esportivização não dá conta de explicar porque outros esportes não foram contemplados nas aulas de educação física.

Cabe mencionar que a legislação anterior à lei 9394/96 considerava a educação física como uma atividade e não como uma disciplina detentora de conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Essa forma de compreender a atuação da área na escola já era por si só uma forma de reduzir as possibilidades de atuação da educação física. Segundo Bagnara e Fensterseifer (2019) por mais de um século, primeiramente a ginástica e depois a educação física estão inseridas no contexto escolar, entretanto esse período não contribuiu para a configuração de uma tradição curricular que se constituísse em uma referência para orientar as ações, como ocorreu com outras disciplinas escolares.

Nesta perspectiva, a educação física tratada como uma atividade não tinha como função transmitir conhecimentos, conteúdos, mas estava fundamentada em uma tradição que preconizava uma busca, denominada por Gonzales e Fensterseifer (2009) como de exercitar para um determinado fim, seja para a aptidão física, a saúde, o aprimoramento do caráter, o desenvolvimento do sujeito integral, a disciplina.

Na década de 80, período conturbado no contexto social e político, acirram-se os conflitos na área, com o incremento das críticas à concepção hegemônica, da aptidão física. Surgem então novas perspectivas de ver/compreender a educação física que abrem outras possibilidades para a sua atuação, em especial na escola. Algumas destas concepções buscam equiparar a educação física com as demais disciplinas na escola, tratando-a como detentora de conhecimentos historicamente produzidos e que deveriam ser socializados.

Esta perspectiva se contrapõe a ideia de educação física enquanto atividade e possibilita a ampliação dos conteúdos a serem trabalhados, a partir do mapeamento dos conhecimentos que fazem parte do campo de intervenção\atuação na área.

Esta concepção se dissemina e ganha espaço nas políticas públicas do campo educacional, como a LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares, apontando para a necessidade de uma ampliação dos conteúdos a serem trabalhados na

escola, para além da preparação física e do esporte. Entretanto, como já mencionado, tanto a vivência pessoal quanto diversos estudos da área têm apontado para a persistência de uma atuação na qual os conteúdos trabalhados são restritos às quatro modalidades esportivas mais conhecidas.

Dessa forma, a educação física passa a estar imersa em um processo de transformação caracterizado por González e Fensterseifer (2009, 2010) como entre o “não mais e o ainda não”, em que a atuação do professor de educação física na escola deixaria de estar pautada na busca da aptidão física, no exercitar para, mas ainda não estaria consolidada como um componente curricular fundamentado em projeto pedagógico e em uma responsabilidade social assim como as demais disciplinas.

Assim, no interstício de uma tradição que perde força e de outra que se busca constituir, a elaboração de um projeto curricular para a educação física se manifesta como uma tarefa complexa e de grandes proporções, como apontam Bagnara e Fensterseifer (2019). Isso ocorre devido às muitas dificuldades, obstáculos que emergem na conformação das práticas pedagógicas e curriculares para os quais se faz necessário debater conceitualmente as formas para abandonar a ideia de atividade e de adoção da forma de um componente curricular com saberes específicos a serem transmitidos. Nesta perspectiva é possível apontar algumas dificuldades e obstáculos que podem contribuir para a reflexão acerca da restrição de conteúdos, alguns deles estreitamente relacionados a esta questão.

A seleção de conteúdos em função de aspectos subjetivos, preferências, gostos e/ou habilidades dos docentes é um primeiro elemento citado por Bagnara e Fensterseifer (2019) que contribui para a reflexão sobre a restrição dos conteúdos. Para estes autores, ao mesmo tempo em que a seleção de conteúdos por preferência dos docentes pode ser justificável, “natural”, pelo domínio que o docente tem acerca de um conteúdo específico, por outro lado pode levar a uma naturalização, produzindo uma repetição ano a ano sem que haja uma problematização. Com isto vai se consolidando uma seleção de conteúdos pelos “gostos” pessoais do docente, que pode levar a uma consequente restrição, a partir destas preferências pessoais, do que é trabalhado na disciplina.

Betti (1999) acrescenta a seleção pelas preferências do docente à exclusão de conteúdos por insegurança em relação ao domínio sobre os mesmos. Segundo a autora, o senso comum traz a ideia de que o professor de educação física é um

superatleta que deve saber executar todos os movimentos da disciplina, e que a demonstração do movimento é fundamental para a aprendizagem do aluno. Isso pode fazer com que o professor fique envergonhado em assumir que não domina todos os gestos de todos os conteúdos da educação física, levando-o a só trabalhar com os conteúdos que domina e consegue demonstrar. Desse modo, as dificuldades frente a alguns conteúdos, como a falta de conhecimento ou a falta de domínio da técnica, conjugada a uma concepção de que o domínio da técnica é o principal componente a ser ensinado e precisa ser respaldada na habilidade do próprio professor, acabam por contribuir para a restrição de conteúdos.

Segundo Gariglio (2013), a seleção de determinados conteúdos além de poder ser fonte de satisfação pessoal também pode proporcionar ao docente maiores facilidades para realizar seu trabalho, já que a familiaridade e o domínio tem como efeito, no mínimo, um menor dispêndio de energia. Para Bagnara e Ferstesnfeifer (2019) a dimensão temporal pode ser considerada uma dificuldade a mais quando se busca trabalhar com conteúdos novos, que o docente não domina, gerando uma insegurança frente à possibilidade de se trabalhar com esses conteúdos. Nesse sentido, os autores afirmam que um trabalho aberto à inserção de novos conteúdos se insere em uma lógica experimental, incluindo riscos. Assim, fica patente que a disposição para experimentar e correr riscos no trato com os conteúdos é um elemento importante a se considerar quando se busca compreender os motivos que levam a restrição de conteúdos nas aulas de Educação Física.

Ainda sobre as “facilidades”, Gariglio (2013) aponta outro aspecto fundamental que interfere na seleção dos conteúdos: um menor esforço para convencer os alunos, decorrente da seleção de conteúdos com os quais os mesmos já têm familiaridade. Com isso, evita-se o esforço de ter que convencê-los acerca da importância e necessidade de ter contato com conteúdos que não fazem parte da sua cultura cotidiana. Araujo, Rocha e Bossle (2018) ressaltam que em muitas situações o gosto dos estudantes reflete a hegemonia de uma determinada manifestação, no caso em especial, a monocultura esportiva, em particular, do futebol, fazendo com que esta monocultura acabe por determinar de forma arbitrária os conteúdos a serem trabalhados nas aulas. De acordo com os autores, os argumentos em prol da manutenção da monocultura esportiva em muitos momentos se alternam entre o atendimento às preferências dos alunos e a praticidade de se trabalhar com um conteúdo e um modelo de aula específica.

Ilha e Hipólito (2016) apontam que o discurso de que é preciso considerar os interesses dos alunos na organização curricular é bastante aceito no campo da educação, sendo concebido como um aspecto fundamental para a consideração das culturais locais e das realidades educativas. Os autores apontam ainda que este discurso é muito aceito também no campo da educação física, pautando-se na ideia de que deste modo haverá maiores possibilidades para que os alunos se motivem a participar das aulas, se comprometam com a disciplina e se envolvam nas atividades. No entendimento dos autores, não seria questionável considerar os interesses dos alunos na seleção dos conteúdos e na organização curricular da disciplina, mas limitar e restringir o que é trabalhado a um mínimo de atividades e conteúdos apontados pelos estudantes.

Infraestrutura e material são outros dois elementos apontados como cruciais para a organização curricular e seleção dos conteúdos. Betti (1999) ao mesmo tempo em que enfatiza a existência de muitas escolas sem um espaço apropriado para a disciplina, afirma que muitas vezes a restrição acaba por ser determinada pelo próprio professor. De acordo com a autora, uma causa que comumente explica esta restrição é a associação da aula de educação física com o esporte de alto rendimento. Nessa lógica, o professor entende que só é possível trabalhar um conteúdo se as condições da prática forem equivalentes às atividades praticadas em alto rendimento ou alto desempenho, seja o esporte, ou outra prática corporal. A autora aponta que o mesmo ocorre em relação aos materiais.

Ilha e Hipólito (2016) também apontam a centralidade deste argumento para a seleção de conteúdos. De acordo com os autores, muitas das justificativas apontadas pelos docentes para a pouca diversificação dos conteúdos se baseiam na falta de estrutura física e de materiais nas escolas, sendo estas, muitas das vezes, umas das principais reclamações dos professores frente a necessidade de sistematizar a prática curricular. Os autores enfatizam ainda que este argumento acaba ainda mais fortalecido em função da sua utilização por outros membros da comunidade escolar, sejam alunos, pais e/ou gestores. Seguindo a linha traçada por Betti (1999), Ilha e Hipólito (2016) reiteram a importância da infraestrutura e do material para a disciplina, mas enfatizam a existência de uma dependência de certos padrões de material e espaço físico, geralmente àqueles associados ao esporte de alto rendimento. Além disto, também fazem menção a dificuldade de se pensar a educação física para além do trabalho motor e físico.

A dificuldade de se trabalhar conteúdos além dos tradicionais e de abordar os conteúdos de forma ampla, não somente nos aspectos motores e físicos, remete a outro ponto comumente associado à restrição dos conteúdos: a falta de embasamento dado pela formação inicial. Betti (1999) afirma categoricamente que a falta de conhecimento devido à formação não deve se constituir como argumento para não trabalhar determinados conteúdos. Para a autora, a possibilidade de diversificação de conteúdos quanto à ampliação da forma como abordá-los devem ser considerados como sendo temas de estudo do professor, que precisa reconhecer a necessidade permanente de aprofundar seus conhecimentos.

Bagnara e Ferstesnfeifer (2019) ressaltam a existência de um “buraco formativo” caracterizado por um deficiente domínio de aporte teórico capaz de fundamentar a atuação docente na educação física. Nessa perspectiva, os autores apontam para a conformação de uma tendência a aplicação “automática” dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Além disso, afirmam que esta aplicação acaba por se restringir as atividades corporais, motoras, o que por sua vez acaba muitas vezes por produzir uma acomodação em torno da aplicação de conteúdos que já são dominados pelo docente, constituindo assim uma “zona de conforto”. Para os autores, o fato de determinadas problematizações e conteúdos não terem sido abordados, ou terem sido abordados sem profundidade, na formação inicial não isenta o professor de buscar enfrentar os problemas decorrentes dessas ausências e insuficiências, afinal, a pesquisa, o estudo, o aprofundamento da compreensão e do domínio do conhecimento são inerentes ao trabalho docente. Ao mesmo tempo, Bagnara e Ferstesnfeifer (2019) ressaltam que a busca por soluções e aprimoramento do trabalho curricular não é somente de responsabilidade do docente, devendo envolver a escola, o sistema educacional e as instâncias de formação.

Essa intrincada relação entre o trabalho do professor, o sistema educacional e a sociedade que o envolve aponta mais uma vez para a complexidade da construção curricular na disciplina (obviamente, não somente). Assim, para buscar compreender os processos de seleção dos conteúdos pelos docentes é preciso avaliar não somente os conceitos que perpassam a ação docente, mas também os condicionantes que os atravessam. Nesta perspectiva, a restrição de conteúdos pode ser reforçada pelas próprias orientações do sistema de ensino, como demonstrado no trabalho de Ilha e Hipólito (2016), no qual as orientações

curriculares apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas/RS estão totalmente fundamentadas na lógica da esportivização.

Da mesma forma, a constituição de uma monocultura esportiva, e a consequente restrição de conteúdos decorrente da mesma, pode se dar por meio da reprodução da cultura hegemônica a partir da valorização de práticas que a reforçam, seja pelo sistema de ensino, seja pela escola, como demonstram Araujo, Rocha e Bossle (2018). No caso pesquisado pelos autores, a escola incentivava a participação em competições, valorizando extremamente os resultados obtidos e estimulando a disciplina de educação física a ser um espaço de treinamento e seleção dos talentos da escola, o que servia para reforçar a monocultura esportiva e a restrição dos conteúdos trabalhados.

Outro fenômeno que tem produzido restrição de conteúdos na disciplina é o abandono do trabalho docente¹. Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) demonstram que este fenômeno, comumente atribuído exclusivamente a uma decisão individual do professor, pode ser reforçado e até mesmo valorizado a partir de uma funcionalidade instituída pela cultura escolar. Como apontam os autores, em um contexto no qual a educação física tem a função de recompor ou gastar a energia dos alunos, recrear, ocupar o tempo, sendo reconhecida e valorizada por esta atuação, e o que é feito de diferente pode gerar conflitos desgastantes, e uma atuação que restrinja os conteúdos a partir das perspectivas mencionadas pode ser muito apreciada pela comunidade escolar.

Assim, partindo das discussões realizadas na área de educação física, e considerando a intrincada relação entre o trabalho do professor, o sistema educacional e a sociedade, este trabalho busca investigar como vem se dando a seleção de conteúdos para a disciplina de educação física, objetivando verificar a ocorrência da restrição de conteúdos e seus possíveis condicionantes.

¹ Pich, Schaeffer e Carvalho (2013) definem o abandono do trabalho docente como qualquer prática pedagógica não fundamentada em um projeto de ensino-aprendizagem e sem a preocupação de atender a todos os alunos. Para os autores, o abandono do trabalho docente se configuraria em uma não-aula, ou seja, não haveria uma intervenção com a intenção de promover o acesso a um conteúdo ou desenvolver uma capacidade, que seriam de responsabilidade da escola e fariam parte de um projeto pedagógico de ensino-aprendizagem.

3. OBJETIVO

Considerando que a literatura da área de educação física e as políticas educacionais, em especial os PCNs, apontam para uma gama diversificada de conteúdos a serem trabalhados pela disciplina na escola, este estudo tem com objetivo investigar como vem se dando a seleção dos conteúdos nas aulas de educação física.

Objetivos específicos

Averiguar quais conteúdos vem sendo aplicados nas aulas de Educação Física.

Mapear os elementos que interferem na seleção de conteúdos realizada pelos professores.

Verificar a utilização de referenciais curriculares, em especial os PCNs, pelos professores.

4. METODOLOGIA

Este estudo enquadra-se como um trabalho descritivo de caráter qualitativo. Como forma de obtenção de dados, foi utilizada uma entrevista semiaberta, por meio do qual foram entrevistados seis professores de duas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A escola situada na zona oeste do Rio de Janeiro possui cinco professores de educação física e três foram entrevistados. A escola situada na zona norte do Rio de Janeiro possui quatro professores e três foram entrevistados. Todos os docentes entrevistados atuam com turmas dos anos finais do ensino fundamental.

Foram sujeitos da pesquisa professores da Rede Municipal de Educação-RJ atuantes há cinco anos ou mais na própria rede. Todos os entrevistados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escolha por uma das instituições foi feita pela facilidade de acesso ao pesquisador. Já a outra se deu em função da disponibilidade de seus docentes para participar da pesquisa. Foi considerado fator de exclusão a escola que não possuía quadra em sua estrutura para aula de educação física, já que a existência da mesma é a garantia de um espaço para a realização das aulas, garantia essa que se configura como uma interferência fundamental nos trabalhos a serem desenvolvidos pelos docentes. A escola situada na zona oeste do Rio de Janeiro possui duas quadras, sendo uma coberta e a escola situada na zona norte possui uma quadra. A escolha dos professores acima de cinco anos de rede municipal se justifica como uma tentativa de evitar a influência de uma possível insegurança seja pela inexperiência profissional ou pela inexperiência de trabalho no município.

As decisões referentes à metodologia foram tomadas menos em função de uma classificação, caracterização e enquadramento em uma linha teórica ou metodológica específica e mais a partir de algumas reflexões conceituais que serviram de inspiração para a trajetória realizada. Neste sentido, a definição por duas escolas se deu por uma não pretensão de universalização das análises por todas as escolas da rede municipal, mas por uma busca de compreensão de uma realidade contextualizada. Além disso, a pesquisa não tinha como intenção descobrir “verdades” em relação à seleção e restrição dos conteúdos no ensino da educação física, mas indicar alguns fatores, a partir das falas dos entrevistados, que interferem

na seleção dos conteúdos e colaboram para uma não diversificação, diante de uma gama de possibilidades de conhecimentos da disciplina.

Com inspiração em Fischer (2001), ao analisar as falas, consideradas como elementos do discurso, entende-se que é possível compreender relações históricas, práticas concretas, conceitos, que são postos em circulação pelos discursos e por meio dos quais se produzem efeitos no contexto em que se inserem. De acordo com a autora, “os enunciados são sempre históricos” (p. 215), ou seja, os discursos têm uma história que aponta tanto para as condições da sua emergência quanto para as funções que exerce em determinado contexto.

Neste sentido, as entrevistas tiveram como objetivo averiguar como vem se dando a aplicação dos conteúdos nas aulas de educação física. A partir das mesmas buscou-se averiguar os condicionantes que levam a seleção desses conteúdos e a forma de trabalhar com os mesmos. Ainda nesta perspectiva, seguindo Costa (2007), tentamos entender as relações de poder envolvidas no processo de seleção e restrição de conteúdos, já que para esta autora, são estas relações que conformam o objeto do conhecimento pesquisado. Partindo desta compreensão, são expostas algumas análises e discussões acerca da seleção\aplicação dos conteúdos de ensino da educação física no ensino fundamental anos finais.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram entrevistados seis professores que trabalham na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com turmas do sexto ano ao nono ano do ensino fundamental anos finais, em duas escolas diferentes. As duas escolas possuem quadra e todos os professores entrevistados possuem no mínimo cinco anos de rede.

O professor A possui 59 anos de idade, 35 anos de magistério e 31 anos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Com 13 anos lecionando na escola atual.

A professora B possui 52 anos de idade, 31 anos de magistério e 16 anos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Com 16 anos lecionando na escola atual.

A professora C possui 54 anos de idade, 31 anos de magistério e mais de 17 anos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Com 14 anos lecionando na escola atual.

O professor D possui 51 anos de idade, 25 anos de magistério e 17 anos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Com 6 anos lecionando na escola atual.

A professora E possui 38 anos de idade, 15 anos de magistério e 12 anos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Com 2 anos lecionando na escola atual.

A professora F possui 37 anos de idade, 6 anos de magistério e 5 anos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Com menos de um ano lecionando na escola atual.

Os professores A, B e C trabalham na escola X, enquanto os professores D, E e F trabalham na escola Y.

Frente à pergunta sobre os conteúdos abordados, o esporte aparece com destaque na resposta de todos os entrevistados. A e C relatam que abordam basicamente vôlei, basquete, futebol, handebol e atletismo. B cita uma diversidade maior de esportes, sem mencionar outros elementos da cultura corporal. F aponta os alguns dos esportes mais tradicionais (futebol, vôlei e basquete) e enfatiza os jogos cooperativos. D amplia os conteúdos trabalhados, mencionando lutas, jogos, danças e ginástica, além dos esportes (que ficam focados nos mais tradicionais). A professora E menciona uma ampla gama de esportes (rugby, badminton, corfebol,

dodgeball, etc) além de citar outros elementos da cultura corporal, luta, ginástica, jogos e danças.

O predomínio da presença do esporte acaba por na maioria das vezes contribuir para uma não diversificação dos conteúdos. Em alguns casos, o conteúdo selecionado pelo docente se restringe aos esportes mais hegemonicamente abordados na educação física brasileira (futebol, basquete, voleibol e handebol), em outros o esporte é muito presente, mas não impede que alguns outros elementos da cultura corporal sejam citados. De forma minoritária, surgem nas falas de uma professora uma maior diversificação dos conteúdos da cultura corporal, e em outro professor um esboço neste sentido.

Como havia sido apontado anteriormente, o processo de esportivização contribui para a restrição dos conteúdos, mas isoladamente, não dá conta de explicar essa restrição, já que outros esportes poderiam ser abordados, mas isso pouco acontece, como pôde ser visto nas entrevistas. Aparecem nas entrevistas o predomínio da ocupação do espaço, em relação a outras possibilidades de conhecimentos a serem trabalhados pela disciplina e o predomínio dos esportes coletivos, da mesma forma em que foi visto no trabalho de Ilha e Hypolito (2016). Podemos afirmar que nas falas da maioria dos docentes se faz presente uma monocultura esportiva, no sentido apresentado na pesquisa de Araújo, Rocha e Bossle (2018), ou uma quase exclusividade do esporte, conforme Betti (1999). Essa monocultura, que tem um papel importante na restrição dos conteúdos, se afirma tanto na ocupação dos espaços quanto no tratamento dos conteúdos, como indicam algumas falas de docentes.

Quando chegam ao nono ano eles estão aptos a participar de qualquer jogo, qualquer competição (PROFESSOR A, 2019).

O atletismo, o primeiro que tem, ali ele aprende a correr, saltar, arremessar, lançar, características que eles vão precisar ter para outros esportes (PROFESSORA C, 2019).

Se a gente tem olimpíada no primeiro semestre a gente tenta dar enfoque nas modalidades mais complicadas, para que eles tenham algum domínio para apresentar na olimpíada (PROFESSORA B, 2019).

Nessa perspectiva, o incentivo a participação em competições pela escola, a preocupação com a preparação, a valorização do resultado, atuam como reforço da monocultura esportiva e contribuem para a restrição dos conteúdos trabalhados.

Apesar de não aparecer de forma majoritária nas entrevistas, estão presentes nas falas dos docentes indícios da educação física concebida como uma atividade. Nesta perspectiva, o trabalho do docente é concebido visando realizar um exercício para alcançar um determinado fim, que pode ser a saúde, a disciplina, o aprimoramento do caráter, etc, como apontam Gonzales e Fensterseifer (2009), e não tendo como objetivo a transmissão de conhecimentos.

A fala da professora F, que dá um peso maior para o trato das atitudes dos alunos do que para os elementos que compõem a disciplina como detentora de conhecimento é um exemplo da presença da concepção de educação física como atividade.

Eu trabalho em todas as dimensões. O conceito dentro da sala de aula, a parte procedimental que é a prática e verificando sempre nessa questão das atitudes dos alunos. Que pra mim é a mais importante. Como ele se porta com o colega, se tem a questão da comparação se não tem mais ou menos isso aí.

Outro exemplo aparece na fala da professora C, que a partir da aplicação de um questionário indaga aos alunos acerca de sua saúde, “pra gente conduzir... orientar melhor.” (PROFESSORA C, 2019)

São traços de uma presença que, como apontam Gonzales e Fensterseifer (2009), indicam para a transição entre o não mais e o ainda não, de uma educação física que permanece atravessada por uma lógica que a caracteriza como atividade ao mesmo tempo em que busca se equiparar as demais disciplinas como transmissora de conhecimentos. A permanência desta característica contribui para a restrição de conteúdos, já que para se “exercitar para” e atingir a aptidão física, a saúde, a disciplina, o aprimoramento do caráter não se faz necessário diversificar os conteúdos trabalhados.

A interferência dos aspectos subjetivos, gostos, preferências e habilidades dos docentes aparecem como um elemento importante nas entrevistas. Em algumas falas este aspecto surge de forma contundente, já em outras aparece de forma mais pontual, de todo modo, o conjunto das entrevistas traz indícios de que este aspecto é um componente legitimador da seleção dos conteúdos pelos docentes que serve, inclusive, como argumento para que o trabalho se restrinja somente a alguns dos elementos da cultura corporal, como relatam Bagnara e Fensterseifer (2019).

Assim, a professora E ao ser perguntada sobre o que leva em consideração na seleção dos conteúdos afirma: “normalmente, minha afinidade com a modalidade ou com a atividade que eu vou fazer” (PROFESSORA E, 2019). A professora C relata uma grande motivação em trabalhar com o handebol, talvez porque seja do seu agrado, o que faz com que ela comece a realizar treinamentos fora do horário de aula. A professora F menciona, também ao responder sobre como seleciona os conteúdos a serem trabalhados, que em um ambiente de liberdade e falta de orientação “na maioria das vezes eu trabalhava jogos cooperativos [...] uma maneira de trabalhar que eu gosto muito” (PROFESSORA F, 2019). Já o professor D ao mesmo tempo em que demonstra uma preocupação com a diversificação dos conteúdos a serem abordados reforça a influências dos gostos pessoais na seleção dos mesmos ao se recusar a negá-los como elemento determinante. Deste modo, fica patente a força dos discursos que enfatizam a legitimidade da seleção dos conteúdos a partir dos gostos do docente, o que apesar de não ser um elemento que determine a restrição de conteúdos, como demonstrado na fala do professor D, acaba por ser um aspecto que pode contribuir para esta restrição.

O professor D faz referência ainda a outro ponto importante para a seleção dos conteúdos: as facilidades, mencionadas por Gariglio (2013). Essas facilidades podem dizer respeito ao menor esforço para convencer aos alunos quanto à importância de se tratar um conteúdo diferente dos que estão presentes no seu cotidiano, ao domínio do conhecimento necessário para abordar um determinado conteúdo, à insegurança de se trabalhar com algo novo, ao temor de experimentar e correr riscos no processo pedagógico.

Então eu faço um apanhado de tudo isso e aí eu estabeleço um conteúdo e às vezes procuro ser realista de acordo com as minhas possibilidades, né? Seja de conhecimento de determinado assunto, ou da facilidade de desenvolver (PROFESSOR D, 2019).

Eles até pediram para eu fazer jogos eletrônicos, mas a escola não tem estrutura para isso e eu não sou uma pessoa que jogue. Então seria muito difícil eu trabalhar isso (PROFESSORA E, 2019).

Preferências pessoais, habilidades, domínio do conhecimento, insegurança frente a variáveis como o tempo de desenvolvimento do conteúdo, familiaridade com o conteúdo a ser abordado, tanto por parte do professor quanto do aluno acabam

configurando-se como aspectos que interferem na seleção de conteúdos e podem levar a restrição dos mesmos.

Especificamente sobre a relação estabelecida entre os desejos e escolhas dos alunos e a seleção de conteúdos as entrevistas apontaram para uma diversificação de possibilidades em relação a esta interferência. O professor A afirma categoricamente que os alunos não interferem nessa definição. B relata que as unidades a serem trabalhadas não sofrem a influência dos alunos, mas que a mesma acontece na definição da forma como são desenvolvidas as atividades. Além disto, menciona a existência de atividade livres, nas quais os alunos escolhem o que será realizado. C fala que elabora um questionário para verificar as experiências e gostos dos alunos, e que ambos são considerados na construção do planejamento. D afirma que considera tanto o desejo quanto a experiência cultural e a maturidade apresentada pelos alunos. A professora E diz que a partir de uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo procura contemplar os desejos dos alunos no primeiro bimestre, para posteriormente buscar ampliar os conteúdos trabalhados. Já F enfatiza a vivência dos alunos como um elemento a ser considerado na seleção dos conteúdos, descrevendo atividades realizadas tendo a experiência do aluno como base.

Conforme vimos em Araújo, Rocha e Bossle (2018) é preciso considerar que os gostos dos estudantes refletem em muitos momentos a hegemonia de determinadas manifestações e que se ater as preferências dos alunos pode significar a afirmação de uma monocultura esportiva, ou mesmo a restrição dos conteúdos a alguns elementos da cultura corporal. Nesse sentido, é possível perceber a circulação de falas que demonstram a preocupação de não permitir que a monocultura, em especial do futebol, se instale.

“Eles vão querer jogar futsal o tempo todo” (PROFESSORA A, 2019).

“Do sexto ao nono ano é muito forte [...] dos meninos jogarem futebol e as meninas jogarem queimado.” (PROFESSORA F, 2019)

Por outro lado, também é possível perceber a circulação de falas que, a partir da aceitação da legitimidade em acatar o desejo do aluno, acabam por contribuir para a restrição da seleção de conteúdos na medida em que reforçam a hegemonia de determinadas manifestações, em especial os esportes coletivos e o jogo de

queimado, e atuam para a não seleção de conteúdos que poderiam significar um gasto de energia maior em função da necessidade de convencimento da sua importância junto aos estudantes.

Às vezes eu trago a proposta, às vezes eu converso com eles, considero o interesse deles também. Se eu percebo que eles não têm interesse eu mudo (PROFESSOR D, 2019)

No 9º ano eu comecei a trabalhar e no meio do caminho resolvi desistir, porque eles estavam muito resistentes, e eu vi que iria ter mais problemas do que sucesso. Então eu acabei mudando (PROFESSORA E, 2019).

Cabe ressaltar que ao considerarmos a educação física como uma disciplina que, assim como as demais, tem como função a transmissão de conhecimentos, a rejeição a determinado conteúdos por parte dos alunos, fazendo com que os mesmos deixem de ser trabalhados, configura uma diferença que não ocorre tradicionalmente nas demais disciplinas. Nesse sentido, como apontam Ilha e Hipólito (2016), considerar a cultura local e as realidades educativas dos alunos, suas experiências e interesses, não seria algo a ser questionado, mas sim a limitação e restrição das atividades e conteúdos em função das indicações e gostos dos estudantes.

Infraestrutura e material são outros dois elementos comumente apontados nos trabalhos na área como fundamentais para a seleção de conteúdos, como apontaram os trabalhos de Betti (1999) e Ilha e Hypolito (2016). Considerando que a seleção das duas escolas nas quais ocorreram as entrevistas se baseou na existência de quadra, as falas apontaram para uma interferência menor da infraestrutura, assim como também da existência do material, já que os docentes relataram ter acesso a boas condições nos dois âmbitos. Entretanto, a menção a interferência desses aspectos na seleção dos conteúdos nas duas escolas está longe de ser insignificante, demonstrando uma diversidade de possibilidades na forma como esses aspectos são enfrentados.

Inicialmente, todos os docentes mencionaram a importância da infraestrutura e do material na seleção dos conteúdos, demonstrando a força deste argumento. Ao mesmo tempo, apesar dos docentes elogiarem a disponibilidade de infraestrutura e material das duas escolas, algumas falas apontam que os conteúdos só são selecionados por que existem as condições. “Temos esse material todo que te descrevi por isso a gente trabalha com todas essas unidades. Só é possível porque

temos.” (PROFESSORA B, 2019). Outras falas apontam que apesar da boa disponibilidade de material e infraestrutura, nem todos os conteúdos são atendidos por estas boas condições, fazendo com que em alguns momentos haja necessidade de adaptação, ou até mesmo que o docente desista de trabalhar alguns conteúdos por considerar que não há a possibilidade. “Ano passado eu consegui trabalhar tênis com material adaptado. Esse ano eu já não consegui” (PROFESSORA E, 2019). E surgem também falas que apontam que a existência das condições não garante o trabalho com o conteúdo. “A gente tem um palco até pra atividade de dança que a gente na verdade até trabalha pouco em função dessa distribuição” (PROFESSORA B, 2019).

Neste cenário, a interferência das condições de infraestrutura e da existência de material presente nas entrevistas traz indícios de que a dependência de certos tipos de material e espaço físico, geralmente associado ao esporte de alto rendimento, pode levar a restrição de conteúdos, como visto nos trabalhos de Betti (1999) e Ilha e Hypolito (2016). Por outro lado, também indica a existência de falas que apontam para a necessidade de tentar não se restringir pelos espaços e materiais padronizados, dentro do possível. E, finalmente, apontam que a existência das condições de infraestrutura e material (em especial aquelas próximas ao padrão idealizado) não garante a aplicação do conteúdo diretamente associados a elas, já que outros fatores que atravessam o processo de seleção podem ser mais fortes.

Betti (1999) e Ilha e Hypolito (2016) associaram ainda a questão do material e da infraestrutura uma dificuldade para pensar a educação física para além do trabalho motor e físico, o que acaba por restringir a abordagem dos conteúdos somente a estes aspectos. Na entrevista não havia uma questão diretamente relacionada à forma de abordar os conteúdos, de todo modo, cabe registrar que somente um docente fez menção a efetivação de um trabalho teórico-conceitual em separado do trabalho físico corporal.

Sobre a relação entre a seleção de conteúdos e o embasamento dado pela formação inicial, somente o professor A não mencionou ter buscado adquirir e aprofundar conhecimentos durante a sua carreira profissional. Todos os demais mencionaram ter feito cursos, realizados estudos por conta própria e com outros colegas de profissão, ou buscado alguma outra forma de dar continuidade ao aprendizado. Deste modo, não apareceu nas entrevistas o que foi apontado por Betti (1999): justificar a ausência de um conteúdo por falta de acesso ao mesmo na

formação, indicando que este discurso não possui força nos espaços pesquisados. Por outro lado, é muito presente o discurso que responsabiliza o docente, individualmente, pela continuidade da formação, fala presente em cinco das seis entrevistas, sendo que em nenhuma delas sugere qualquer menção a participação da escola, do sistema educacional e/ou das instâncias de formação como coresponsáveis pelo processo de formação continuada, conforme ressaltado por Bagnara e Ferstesnfeifer (2019).

A entrevista buscava averiguar ainda a existência e o uso de orientações curriculares oriundas do sistema educacional, da escola ou mesmo por iniciativa do próprio docente, em especial, indagava sobre a utilização dos PCNs, já que os mesmos se configuram como uma forte referência para a ampliação dos conteúdos e para a consideração da educação física como uma disciplina curricular que transmite conhecimentos, e não mais uma atividade.

O professor A afirma que o planejamento e a definição dos conteúdos são frutos da decisão exclusiva dos docentes, com alguma articulação entre os mesmos. Afirma não haver qualquer interferência da escola e do sistema educacional e que os PCNs são uma referência que pode ser utilizada, mas não faz qualquer menção a utilização do mesmo. A professora B, faz afirmações semelhantes, pontuando que utiliza os temas transversais dos PCNs no ensino médio, em outra escola. A professora C reitera que o planejamento e a seleção dos conteúdos fica a cargo dos docentes, e que apesar de reconhecer a importância dos PCNs, entende que o mesmo precisa se adequar a realidade do professor. O professor D relata que a escola não interfere nas escolhas do professor, e que os PCNs são uma fonte de conceitos para o desenvolvimento do seu trabalho, tanto relacionado à forma de compreender os conteúdos quanto do trato com os alunos. Em especial, afirma ter apreço pela concepção que vislumbra o aluno como um ser integral. A professora E é a única entrevistada a se referir à existência de orientações curriculares do sistema de ensino (rede municipal do Rio de Janeiro). A docente dialoga com estas orientações dizendo não concordar com parte do que a mesma apresenta, e que em função disto, procura seguir os conteúdos, mas questiona a ordenação e a forma de abordar. Afirma que pode falar em nome dos demais docentes da escola, que todos usam as orientações como referência, mas não ficam presos a ela. Em relação aos PCNs, a professora afirma que o mesmo ficou ultrapassado, mas ainda possui algumas referências a serem utilizadas. A professora diz ainda que a escola não

interfere nas escolhas dos docentes, e que o trabalho é muito individual, de acordo com as concepções de cada professor. Já a professora F relata que considera os PCNs uma referência importante, mas que a forma de interpreta-lo e utiliza-lo fica totalmente a critério de cada docente, sendo este quem efetivamente determina o que é trabalhado e a forma de abordagem. Como os demais de sua escola, diz que não há interferência no trabalho do docente por parte da direção ou do sistema de ensino, ficando a cargo de cada professor a definição dos conteúdos, nesse sentido, relata que na sua chegada à escola ficou totalmente sem referência do que fazer.

As falas reforçam bastante a definição dos conteúdos pelo professor, fortalecendo a ideia de que a responsabilidade e as condições para definir o que pode ser realizado, sobre o que acontece durante as aulas, são exclusivamente do docente.

Vai depender do professor. Tudo depende da postura do professor. Você pode pegar um professor muito bom que vai trabalhar de tudo. Mas também você pode pegar um professor que não queira nada com nada (PROFESSORA F, 2019).

A gente tem que saber o que seguir, mas eu acho também que aliado a isso entra a realidade de cada escola, porque não adianta eu ter uma diretriz e ter que seguir se eu não tenho um espaço físico pra trabalhar ou se eu não tenho nenhum material pra usar. Eu acho que o PCN tem que estar aliado principalmente a realidade de cada professor (PROFESSORA C, 2019).

São falas que fortalecem os discursos de autonomia do docente sobre o processo pedagógico, que de certa forma corroboram com os discursos de responsabilização individual sobre o trabalho, apesar das referências feitas quanto às condições de realização desse trabalho. Isto porque, fora as condições de infraestrutura e material, não aparecem falas que remetam a discussão acerca do papel de outros atores do processo educacional na construção curricular da disciplina, acerca dos condicionantes que interferem nesse processo. Nesse contexto, aspectos como a valorização da participação dos alunos em competições, ou a falta de uma busca de integração do trabalho dos docentes, ou ainda a falta de debates e reflexões conjuntas sobre o currículo, sobre o papel da educação física e da escola, entre outras questões, que poderiam fazer circular concepções que apontassem para a intrincada relação entre o trabalho do professor, o sistema educacional e a sociedade acabam sendo relacionados às escolhas individuais do

professor, o que acaba por fortalecer a concepção que remete a seleção com restrição ou ampliação de conteúdos exclusivamente as decisões do docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente foi possível perceber a força do processo de esportivização na seleção de conteúdos, já que o esporte aparece ou como conteúdo único ou como conteúdo majoritário a ser trabalhado. A hegemonia da cultura esportiva se faz presente também na presença marcante dos esportes mais tradicionalmente trabalhados no país: futebol, vôlei, basquete e handebol, assim como nas referências à lógica do alto rendimento, ratificando o que havia sido visto na revisão de literatura.

Entretanto, como havia sido apontado anteriormente, a hegemonia dos conteúdos esportivos não explica o motivo de não haver uma maior diversificação dos esportes selecionados. Assim, a falta de diversidade de conteúdos de outros esportes, presente na maioria das entrevistas, precisa ser compreendida a partir de outros elementos que também contribuem para a restrição do que é trabalhado.

O tratamento da disciplina como uma atividade, visando o exercitar para, não é tão presente nas falas, mas a caracterização da educação física enquanto detentora de conhecimentos aos quais os alunos têm direito a ter acesso também não se faz presente com força, contribuindo para que não se consolide uma necessidade de reflexão acerca de quais seriam os conteúdos a serem trabalhados e, conseqüentemente, incrementando a possibilidade de que haja uma restrição dos conhecimentos transmitidos.

A interferência dos aspectos subjetivos e preferências dos docentes aparecem com força. Assim, apesar de algumas menções a existência de um planejamento coletivo na escola X, as falas apontam para a configuração de um trabalho pautado pelas preferências dos docentes. Já na escola Y, as falas reiteram a definição dos conteúdos pelas escolhas individuais. Falas que reiteram a legitimidade das escolhas individuais e contribuem para a restrição dos conteúdos, na medida em não abrem possibilidades de enfrentamento dos condicionantes que fortalecem essa mesma restrição.

A interferência dos desejos dos alunos também se mostra como um elemento que interfere na seleção dos conteúdos, pois aparece tanto em falas que reiteram a legitimidade desta interferência quanto em relatos que apontam para a resistência dos alunos ao trabalho com determinado conteúdo. Desse modo, constitui-se como um aspecto que contribui para a restrição de conteúdos.

Da mesma forma, também é muito forte a legitimidade da seleção dos conteúdos em função da infraestrutura e do material. Entretanto, as condições favoráveis mencionadas pelos docentes apontam que estas não são garantias de ampliação e diversificação, sendo atravessadas pelos demais condicionantes.

As relações com os PCNs e outras orientações curriculares reforçam a ideia de isolamento, de autonomia e responsabilização dos docentes frente ao trabalho, já que todas as falas remetem a uma relação individualizada entre estas orientações e cada docente. Aceitação, rejeição e/ou desconhecimento são tomadas de posição individuais, sem mediação da escola ou do sistema educacional. Não há nenhum indício que aponte para a necessidade de refletir sobre os mesmos e sobre a possibilidade de sua aplicação. Nesta perspectiva, as orientações curriculares e os PCNs praticamente não aparecem nas falas dos docentes como instrumentos que possam vir a favorecer e fortalecer a ampliação dos conteúdos, já que são pontuais as menções que dialogam com as orientações propostas.

Assim, as orientações curriculares, como os PCNs, que poderiam assumir a forma de uma determinação pela ampliação dos conteúdos curriculares acabam por não fazer efeito. Isto porque, como foi visto no universo da pesquisa, aparecem imersas em um contexto no qual muitos condicionantes que contribuem para restrição dos conteúdos se mantêm fortalecidos no espaço escolar, ou seja, encontram-se respaldados e legitimados por concepções que se fazem hegemônicas e dificultam o fortalecimento de lógicas que respaldem a ampliação. Neste cenário, cabe ressaltar o entrecruzamento de fatores que interferem na seleção dos conteúdos e a diversidade de concepções e condicionantes que fundamentam e legitimam as diferentes formas de seleção e, ainda, enfatizar a força dos discursos que individualizam este processo, depositando no docente, quase de forma exclusiva, a possibilidade de enfrentar, ou não, esse debate.

7. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. N. ROCHA, L. R. BOSSLE, F. **Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola.** v. 21, n. 04, out./dez, 2018.

Bagnara, I. C. Fensterseifer, P. E. **O desafio curricular da educação física escolar: sistematizações de uma pesquisa na escola pública.** Movimento, Porto Alegre, v. 25, 2019.

BETTI, I. C. R. **Esporte na escola: mas é só isso, professor?** Motriz. V 1, n. 1, p 25-31, junho, 1999.

BRASIL, Lei de diretrizes e base da educação.

[[link](#)] – acesso em 20 de junho de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Educação Física*, 3o e 4o ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física: Coletivo de Autores.** 1. Ed. São Paulo. Cortez, 1992.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. (org) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de EF.** Ijuí: Ed Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER. P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. Cadernos de formação rbce, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER. P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** pensando saídas do não-lugar da ef escolar II. Cadernos de formação rbce, p. 9-24, set. 2010.

ILHA, Franciele Roos da Silva e HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação.** Movimento, Porto Alegre, v.22, n. 1, 173-186, jan/mar, 2016.

KUNZ, E. **O esporte enquanto fator determinante da Educação Física.** *Contexto & Educação*, v.15, p.63-73,1989.

PICH, S. SCHAEFFER, P. A. CARVALHO, L. P. **O caráter funcional do abandono do trabalho docente na educação física na dinâmica da cultura escolar.** Educação, Santa Maria. v. 38, n. 3 , p. 631-640. set./dez, 2013.