



## Articulações entre as diretrizes curriculares, os projetos pedagógicos e as práticas pedagógicas de professores de educação física

*Articulations between curriculum guidelines, pedagogical projects and pedagogical practices of physical education teachers*

Arestides Pereira da Silva Júnior, Carmem Elisa Henn Brandl

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Marechal Cândido Rondon/PR, Brasil

### HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 11 novembro 2019

Aprovado: 14 dezembro 2020

### PALAVRAS-CHAVE:

Educação Física; Diretrizes Curriculares; Prática Pedagógica.

### KEYWORDS:

Physical Education; Curriculum Guidelines; Teaching Practice.

### RESUMO

**OBJETIVO:** Analisar como os professores de Educação Física (EF) identificam a sua participação na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e suas práticas pedagógicas, a partir da implantação das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCEs).

**MÉTODOS:** A pesquisa caracterizou-se como descritiva, com a análise de documentos e aplicação de questionário. A amostra foi constituída por 42 professores de EF que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

**RESULTADOS:** Os resultados demonstraram que 97,6% dos professores de EF participaram do processo de elaboração do atual projeto político pedagógico da escola e que o documento é pautado nas DCEs. Em relação ao referencial teórico/metodológico das DCEs, 66,7% dos professores de EF compreenderam, aceitaram e incorporaram em suas práticas pedagógica.

**CONCLUSÃO:** Diante dos resultados, conclui-se que os professores de EF participantes da pesquisa consideram-se envolvidos nos projetos pedagógicos das escolas e valorizam as DCEs como documento importante em suas práticas pedagógicas.

### ABSTRACT

**OBJECTIVE:** The aim of the current study is to analyze how Physical Education (PE) teachers identify their participation in the development of school pedagogical projects as well as their teaching practices according to the implementation of the Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCEs).

**METHODS:** This descriptive research encompassed document analyses and questionnaire application. The sample comprised 42 PE teachers who participated in the Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

**RESULTS:** The results showed that 97.6% of the PE teachers participated in the development of the current school political pedagogical project and that the document is based on the DCEs. Regarding the theoretical / methodological framework of the DCEs, 66.7% of the PE teachers understood, accepted and incorporated it into their teaching practices.

**CONCLUSION:** Given the results, it is concluded that the PE teachers who participated in the study consider themselves involved in the school pedagogical projects and value the DCEs as an important document used in their teaching practices.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) nas últimas décadas passou por várias transformações, sobretudo nas dimensões conceituais e estruturais. Na dimensão conceitual, as principais mudanças dizem respeito ao reconhecimento da área como ciência, campo de intervenção e/ou prática social e pedagógica (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019; BETTI, 2009; BRACHT, 2019; FENSTERSEIFER, 2011; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Esse reconhecimento impulsionou as pesquisas e, consequentemente o surgimento de novas teorias, fortalecendo assim, a qualidade das intervenções. Já em termos estruturais, houve uma nova organização na área que, apesar dos avanços, ainda geram debates, discussões e incertezas acerca de uma definição conclusiva. Pode-se citar como exemplo, a formação profissional distinta entre o bacharelado e a licenciatura, a partir da Resolução CFE 03/1987 (BRASIL, 1987), o reconhecimento da profissão e criação dos Conselhos Federal e Estaduais de EF, com a promulgação da Lei nº 9.696/98 (BRASIL, 1998) e mais recentemente com a publicação da Resolução CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 2018), em que o ingresso do acadêmico no curso de EF é único (licenciatura e bacharelado) e a definição pela habilitação se dará a partir da segunda metade do curso.

Já no contexto educacional, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 10.793/03 provocou uma reorganização do sistema escolar, bem como uma nova compreensão da EF no interior da escola. A EF escolar, com a promulgação da LDB, passa a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica e integrado à proposta pedagógica da escola. Anterior a esta lei, a EF era considerada meramente uma atividade dentro no contexto escolar. Kravchychyn et al. (2011) e Silva Júnior (2016) ressaltam que mesmo com a legalidade da disciplina no contexto escolar com a promulgação da LDB há mais de duas décadas, o seu status não foi legitimado na prática, o que acarreta na falta de identidade e na aplicabilidade da proposta pedagógica da EF no cotidiano da escola.

Esse novo compromisso firmado a partir da LDB e de novas teorias e abordagens pedagógicas identificadas na literatura, demonstrou a necessidade de determinar algumas diretrizes para compor o currículo das escolas. Segundo Veronez et al. (2013, p. 809) na área da EF, as diretrizes curriculares têm “o papel de mediar as relações entre a formação e a intervenção do professor”.

Assim, no âmbito nacional foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998) que subsidiaram a construção dos projetos pedagógicos das escolas a partir de 1998. No Estado do Paraná, entre os anos de 2003 a 2008, foram construídas as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica - DCEs (PARANÁ, 2008), documento este que foi indicado a ser adotado pelas escolas públicas do Estado do Paraná e que serviu de base para as reformulações dos atuais projetos pedagógicos. Mais recentemente em 2017, a nível nacional, foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (BRASIL, 2017), o qual é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no con-

texto nacional.

Todas essas modificações, ocorridas no âmbito legal e teórico, nos estimularam a refletir e tentar identificar se estas propostas realmente se concretizaram de forma significativa no contexto escolar. Neste sentido, a presente pesquisa busca apresentar reflexões sobre a articulação entre as proposições teóricas, as DCEs e a prática pedagógica dos professores de EF da rede estadual de educação do Paraná. A intenção não é confrontar teoria e prática, mesmo porque se parte do pressuposto de que ambas não acontecem separadamente (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007), no entanto, se faz necessário refletir sobre o que está proposto e o que está sendo realizado.

Se fizermos a análise das pesquisas referente ao tema EF escolar produzidas e publicadas nos últimos anos, pode-se perceber que existe a preocupação com “mudanças” e possíveis “avanços”, seja na identidade, reconhecimento e, sobretudo nas práticas pedagógicas dessa disciplina no seu contexto escolar. No entanto, parece que ainda falta uma “ponte” que ligue o campo científico e acadêmico ao campo prático. Pesquisas sobre o mapeamento da produção do conhecimento sobre o tema EF escolar, como as de Betti, Ferraz e Dantas (2011); Bracht et al. (2011); Matos et al. (2013); Anversa et al. (2018), evidenciaram a necessidade de maior aproximação entre os programas de pós-graduação com a EF escolar, direcionamento das pesquisas às realidades e necessidades do contexto escolar, bem como demonstraram que ainda há predominância de metodologias tradicionais e o conteúdo esportivo como prática central da EF escolar.

A história da EF tem mostrado avanços e retrocessos no que diz respeito às práticas pedagógicas identificadas no interior das escolas públicas. Muitas propostas foram elaboradas desde a inclusão da EF nas escolas. A maioria delas por força da lei, outras foram conquistadas por parte da classe de educadores. O fato de haver mudanças nas propostas pedagógicas das escolas, não garante a materialização das mesmas. No entanto, quando estas se apresentam profícuas para a melhoria da qualidade das aulas, vale a pena realizar esforços para efetivá-las. O presente estudo se justifica, tendo em vista a necessidade de avaliar as aulas de EF das escolas da rede estadual do Paraná, uma vez que todas tiveram orientação para modificar seus projetos pedagógicos e consequentemente suas práticas pedagógicas, tendo como diretriz o documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), as DCEs. A partir dessa avaliação, é que se pode identificar se o documento condiz com a realidade e as possibilidades das escolas investigadas.

Tendo em vista a problemática e a justificativa apresentada, o objetivo geral do estudo foi analisar como os professores de EF identificam a sua participação na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e suas práticas pedagógicas, a partir da implantação das DCEs.

## MÉTODOS

A pesquisa caracterizou-se como descritiva com abordagem de métodos mistos - qualitativa e quantitativa (GIL, 2010). O universo de abrangência da pesquisa diz respeito aos municípios de atuação dos professores de EF participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da SEED/PR,

<sup>1</sup> Devido a sua implementação recente e ao período em que foi realizado a coleta de dados (antes da implementação), a BNCC apenas é citada e considerada como um documento oficial, mas não está contemplada nas respostas dos participantes dessa pesquisa.

vinculados a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), da região oeste e sudoeste desse Estado, representadas pelas escolas dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) de Assis Chateaubriand, Toledo, Cascavel, Foz do Iguaçu, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão. Desta forma, foram convidados a participar desta pesquisa professores de EF pertencentes a estes núcleos e que já haviam concluído ou que estavam cursando o PDE. Assim, a amostra foi constituída por 42 professores de EF que aceitaram participar da pesquisa.

O PDE consistiu num Programa de Educação continuada para os Professores da Educação Básica da Rede Pública do Estado do Paraná. Foi uma proposta da SEED-PR, em parceria com as universidades públicas e teve por objetivo formar professores pesquisadores buscando solução para os problemas da escola<sup>2</sup>. Neste sentido, justifica-se a seleção da amostra por entender que os professores do PDE foram capacitados e atualizados, bem como por possuírem uma vasta experiência no campo educacional.

Para a coleta das informações foi utilizado como instrumentos a análise documental das DCEs e a aplicação de um questionário, composto por oito questões mistas (abertas e fechadas). As questões foram elaboradas pelos pesquisadores, testadas com um grupo de professores da rede pública para verificar a clareza e objetividade das mesmas. O questionário abordou questões pertinentes aos projetos pedagógicos das escolas, à prática pedagógica dos professores, especialmente em relação aos conteúdos ministrados, metodologias de ensino aplicadas, além de questões relativas ao processo de implantação, aplicabilidade e contribuições das DCEs.

Todos os participantes foram informados dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, de acordo com as normas e diretrizes do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam as pesquisas científicas envolvendo seres humanos (Resolução 466/2012). Este estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, registrado através do parecer consubstanciado n. 353048. Esta aprovação garantiu o respeito à dignidade humana e o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

O procedimento adotado para a coleta de informações, foi o envio de um e-mail aos professores, convidando-os a participar. Aqueles que se dispuseram e concordaram em participar do estudo responderam ao termo de consentimento livre e esclarecido remetendo ao pesquisador. Posteriormente ao acordo firmado, foi encaminhado, também via e-mail, o questionário que foi preenchido de forma individual pelos professores participantes da pesquisa e devolvidos via e-mail.

Em relação à apresentação e análise dos resultados das questões objetivas, foram apresentados de forma descritiva mediante frequência relativa (%). Para a análise dos resultados das questões abertas foram seguidos os procedimentos sugeridos por Laville e Dione (1999): triagem das informações relacionadas aos objetivos e necessidades da pesquisa contida no questionário, transcrição do conteúdo, categorização e quantificação das informações relevantes, interpretação e escrita em forma de texto confrontando com o referencial teórico.

<sup>2</sup> O PDE é uma política pública do Estado do Paraná, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. No entanto, essa lei não vem sendo cumprida no Estado, desde o ano de 2016 esse Programa está suspenso.

## RESULTADOS

As DCEs do Paraná foram elaboradas a partir de reuniões coletivas, encontros, fóruns, seminários e simpósios de estudos pedagógicos com os professores das diversas disciplinas do Currículo Básico do Estado do Paraná, disponibilizando a versão preliminar em 2006 e a final em 2008. No documento é possível perceber a consideração e ênfase às tensões que ocorrem entre o currículo documento e o currículo como prática, bem como a apresentação de base para três grandes matrizes curriculares, sendo: o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo; o currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno; e o currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas. Ainda é importante destacar que as Diretrizes são divididas em duas partes, sendo a primeira sobre a Educação Básica, sua organização curricular e a concepção de currículo (esta parte idêntica para todas as disciplinas). Na segunda, refere-se à especificidade da disciplina de formação/atução (PARANÁ, 2008).

No que se refere à EF, é clara a ênfase dada na contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Silva Júnior e Brandl (2012) afirmam que, mesmo que de forma indireta, as DCEs da disciplina de EF apresentam um posicionamento dirigido à abordagem pedagógica crítico-supera-dora, tendo em vista a ênfase à Cultura Corporal (CC) como objeto de estudo e ensino, na qual está inserida no intuito de promover o acesso ao conhecimento, a reflexão e a criticidade frente às manifestações e/ou práticas corporais produzidas pela humanidade.

Após esta breve apresentação e caracterização das DCEs, tanto no seu contexto educacional geral quanto na especificidade da EF, os autores dessa pesquisa procuraram não se posicionar favorável ou contrário as DCEs, mas sim apresentar de forma prudente, crítica e reflexiva os contrapontos que possam expor as potencialidades e/ou fragilidades deste documento e das questões investigadas e suas inter-relações na EF escolar.

Nesse sentido, um dos aspectos valorizados nas DCEs e questionado na pesquisa é o Projeto Político Pedagógico (PPP), considerado por Baysdorf e Silva (2010) como um documento composto por diretrizes políticas, administrativas e técnicas que regem e norteiam a prática pedagógica da comunidade escolar, permitindo à mesma a constituição da autonomia e o delineamento de sua identidade. Veiga (1996) ressalta a necessidade de o PPP manter-se constantemente atualizado no sentido de conferir aos professores a possibilidade de construção de alternativas metodológicas coerentes com o tempo atual. Vale destacar que até 1997, as escolas públicas paranaenses tinham como referência o Currículo Básico do Paraná (PARANÁ, 1990) e, com a elaboração dos PCNs (BRASIL, 1997), por parte do Governo Federal, essas escolas passaram a adotar as orientações desse documento para elaboração de seus projetos pedagógicos. Com a mudança de governo, a partir de 2008, novamente houve a alteração dos PPP das escolas, tendo como referencial as DCEs (PARANÁ, 2008).

Considerando os princípios de autonomia, identidade e atualização, na primeira questão perguntou-se aos professores de EF sobre a participação deles no processo de elaboração do atual PPP da sua escola. 97,6% responderam que

participaram e somente 2,4% dos professores afirmaram não ter participado. Ainda que restritos, os estudos sobre o PPP na EF escolar têm sido objeto de preocupação e investigação (BARTHOLO, 2000; BAYSDFORF; SILVA, 2010; OLIVEIRA et al., 2011; VENÂNCIO; DARIDO, 2012). Estes estudos buscam de diferentes formas, apresentar a importância do PPP na EF, a relevância da construção coletiva por todos os agentes do segmento escolar, a valorização do professor de EF na elaboração e avaliação, bem como a necessidade de manter o PPP atualizado frente ao processo dinâmico e não linear que envolve o contexto escolar.

Em complemento à questão anterior, objetivou-se verificar se o PPP da escola foi pautado nas DCEs, novamente 97,6% dos professores responderam que sim e 2,4% citaram que não sabiam, pois não participaram da elaboração. Em outra pesquisa, Brandl (2003) acompanhou a elaboração e implantação dos projetos pedagógicos das escolas públicas de um município da região oeste do Paraná e constatou que 100% dos professores participaram da elaboração. Conforme relataram os orientadores pedagógicos das escolas, as formas de participação dos professores na elaboração, naquela ocasião, “foram realizados vários encontros inicialmente com uma abrangência geral e posteriormente divididos por área de conhecimento e por disciplina” (p. 75). Nesses encontros foram elaborados os referenciais teóricos, bem como o planejamento para cada disciplina.

Tanto esta pesquisa quanto a que foi referenciada anteriormente demonstram o envolvimento do professor de EF na escola, colaborando assim para o reconhecimento e a valorização da área. Neste sentido, as DCEs reconhecem e enfatizam que a EF “é parte do projeto geral de escolarização e, como tal, deve estar articulada ao projeto político-pedagógico, pois tem seu objeto de estudo e ensino próprios, e trata de conhecimentos relevantes na escola” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Tendo em vista que quase todos os projetos pedagógicos foram pautados nas DCEs, a segunda pergunta pretendeu verificar se os professores consideram que houve, por parte do governo estadual, ações para implementação das DCEs na área da EF. 92,9% responderam que sim, justificando que ocorreram cursos de capacitação, grupos de estudos e encontros de área, em que foram discutidos assuntos pertinentes a elaboração e implementação das DCEs, fazendo com que se consolidasse como uma proposta construída coletivamente. Também aconteceram encontros denominados de “DEB Itinerante” e “Núcleo Itinerante”, realizados pelos NRE. Somente 7,1% responderam que não houve ações por parte do governo estadual, e entre esses, um professor justificou que não ocorreu uma análise preliminar da realidade e necessidade de cada escola, os demais não justificaram.

Outras justificativas e explicações apontadas pelos professores sobre as ações do governo para implantação das DCEs foram: a SEED encaminhou a cada professor as DCEs; ocorreram encontros a partir de uma estrutura de referencial já pré-definido, no qual não foi possível estabelecer todas as alterações necessárias; houve a ampliação da quantidade de bibliografias em consonância com o referencial teórico das DCEs na biblioteca do professor; foram encaminhados materiais para a disciplina de EF, viabilizando o desenvolvimento de aulas com mais qualidade; houve investimento na formação

profissional e continuada; criação e ampliação do PDE; fiscalização da SEED para que cada escola elaborasse a sua proposta pedagógica curricular de acordo com as DCEs; instalação de equipamentos tecnológicos que auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem (Laboratórios de informática, TV Pen-Drive); a elaboração do Livro Folhas no Ensino Médio; e, realização de reuniões coletivas por NRE para estruturação do plano de trabalho docente.

Apesar das diferentes iniciativas para a implantação das DCEs por parte do governo estadual, os professores ainda responderam que há necessidade de manter cursos de formação continuada, devido à necessidade de atualizações, especialmente para os professores novos que não tiveram acesso ao processo inicial.

Encontra-se nas DCEs que a disciplina de EF é pautada por um referencial teórico-metodológico que visa proporcionar o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, na busca de contribuir com ideal mais amplo de formação de um ser humano crítico e reflexivo (PARANÁ, 2008). Sendo assim, na terceira questão perguntou-se aos professores se na elaboração do PPP, o referencial teórico-metodológico foi simplesmente reproduzido (copiado) das DCEs ou houve estudos e debates para sua construção. No Quadro 1 são apresentadas as respostas dos professores, a partir de categorias.

**Quadro 1.** Categorização e justificativas em relação à elaboração do PPP.

Categorias/Justificativas	Frequência
<b>O referencial teórico foi debatido</b>	
Necessidade de adaptação à realidade, inclusive às condições físicas e materiais.	62%
Os debates foram pautados nos referenciais das DCEs.	
Houve orientação dos pedagogos.	
Foram realizados encontros coletivos constantes.	
<b>Foi debatido e reproduzido</b>	
Apesar de haver debate, tiveram que seguir as DCEs para ser aprovado pelo NRE.	23,8%
A falta de tempo para debate levou à reprodução.	
Foram levadas em consideração as concepções dos professores, somadas as DCEs.	
Os professores de EF, em sua maioria, não dão importância às teorias.	
<b>Foi somente reproduzido</b>	
A sequência de conteúdos vem pronta do NRE e deve ser seguida.	11,8%
Outros professores somente justificaram que não houve debate.	
<b>Não responderam</b>	2,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo em vista que a maioria teve oportunidade de debater e estudar este referencial, a quarta questão refere-se se este foi compreendido, aceito e incorporado nas suas práticas pedagógicas, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2.** Categorização sobre a compreensão, aceitação e incorporação do referencial teórico-metodológico das DCEs.

Categorias	Frequência
Sim	66,7%
Não	7,1%
Em parte	23,8%
Não responderam	2,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados apresentados indicam que dois terços dos professores compreenderam, aceitaram e incorporaram o referencial teórico metodológico das DCEs. Além destes, 23,8% consideram-se parcialmente contemplados a estes aspectos, e apenas 7,1% não apresentam conhecimento ou integrados à proposta das DCEs. Se fizermos a avaliação a partir da ótica da SEED-PR, pode-se considerar que os resultados da pesquisa são satisfatórios, uma vez que a maioria dos professores da rede, ao menos em seus discursos, acolheu a proposta governamental. Ressalta-se que a presente pesquisa se limitou a opinião dos próprios professores e não houve uma avaliação in loco, mas mesmo assim, considerando a auto avaliação dos professores, os resultados indicam um avanço frente a uma realidade culturalmente estabelecida, na qual Daolio (2006) afirma que a formação dos professores de EF apresenta limitações quanto à falta de estímulo para o embasamento teórico, o que fragiliza a transformação de sua prática.

Entre aqueles que responderam que compreendem, aceitam e incorporam o referencial teórico, apresentaram justificativas como: contemplação de todos os conteúdos por meio de metodologias que oportunizassem práticas e reflexões teóricas; formação de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e com senso de responsabilidade; incentivo à participação em grupos de estudo e incorporando gradativamente; consideração à proposta das DCEs; valorização da realidade e particularidade de cada escola, turma e aluno, estabelecendo relação dos conteúdos com o cotidiano; participação das discussões; valorização das formas de expressão variadas nas avaliações; incentivo à atualização permanente; realização de trocas de experiências; respeito à autonomia; reconhecimento da humildade no exercício docente.

Por outro lado, se o olhar partir da possibilidade de autonomia dos professores quanto à escolha do referencial teórico/metodológico, percebe-se tal “direcionamento linear” e até mesmo um “engessamento” nas possibilidades didáticas e pedagógicas dos professores de EF, o que poderá acarretar no reducionismo da proposta educacional, apesar das DCEs deixarem claro que o currículo adotado transcende a ideia de um documento impresso com orientações pedagógicas sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola com a listagem básica dos objetivos, métodos e conteúdos necessários para os saberes escolares. Na proposta, as DCEs contemplam “uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social” (PARANÁ, 2008, p. 16).

O processo de mudança realmente se dá de forma gradativa e o professor precisa, além de compreender e ter interesse

em mudar, fazer um esforço constante de autoavaliação e reflexão sobre suas ações. Incorporar o referencial teórico e metodológico proposto neste documento implica em mudanças profundas, inclusive no processo de formação continuada. Se a proposta prevê nas ações metodológicas junto aos alunos a atitude pautada na “ação-reflexão-ação”, também o processo de formação exige esta postura. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) na pesquisa sobre o processo de constituição histórica das DCEs de EF revelaram que o processo de incorporação deste documento não se trata de trocar o “velho” pelo “novo” de forma simplista, pois se não houver uma mudança no âmbito das mentalidades, do pensamento hegemônico, as mudanças ficarão apenas no “papel”. Neste sentido, os mesmos autores afirmam que o processo de formação de professores é fundamental.

As questões cinco, seis e sete estão relacionadas diretamente com a prática pedagógica do professor, mais especificamente sobre a metodologia de ensino e conteúdos.

No Quadro 3 são apresentadas as respostas dos professores sobre a metodologia de ensino predominante em suas aulas. Houve uma grande variedade de respostas, e muitas delas apontaram estratégias, teorias e abordagens pedagógicas, ou seja, os professores, em suas respostas relacionaram mais de uma forma de trabalho e a maioria deles não identificou (classificou) uma metodologia. Neste sentido, a partir da relação entre as unidades de significado “pinçadas” das repostas dos professores e a bibliografia consultada identificou-se três categorias de análise que se reportam às concepções pedagógicas: Pedagogia tradicional, construtivista e histórico-crítica. A seguir são apresentadas as características básicas das concepções pedagógicas, a partir de referenciais teóricos da Educação (BECKER, 2001; GASPARIN, 2009; LIBÂNEO, 2008; SAVIANI, 2011) e da EF (OLIVEIRA, 1997; DARIDO; RANGEL, 2005).

**Pedagogia Tradicional:** os conteúdos, procedimentos didáticos e relação professor-aluno não têm vinculação com o cotidiano do aluno, nem com as realidades sociais. Nesta concepção de ensino-aprendizagem, predomina a palavra do professor, as regras impostas, o culto exclusivo ao intelectual. A exposição verbal, a demonstração, a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos e fórmulas, na memorização, visando disciplinar a mente e formar hábitos;

**Pedagogia Relacional/Construtivista:** a concepção de ensino-aprendizagem e o conhecimento são construídos em conjunto entre professor e alunos. Nesta forma de ensinar são respeitados e valorizados os conhecimentos prévios dos aprendizes. Acredita-se na capacidade dos alunos em resolver problemas. Procura-se atender e entender a individualidade e os aspectos afetivos, ao mesmo tempo em que se propicia o “jogo democrático”. Considera-se o contexto, e as pessoas têm espaço para se manifestarem criativamente e criticamente, e são incentivadas a tomarem iniciativas;

**Pedagogia Histórico-Crítica:** está pautada no materialismo-histórico e na compreensão dialética da realidade. Sua proposta pretende ir além das teorias da reprodução para que possa contribuir no processo de transformação social. Em relação à educação escolar, esta pedagogia se empenha na defesa da especificidade da escola que tem como função organizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado. O saber sistematizado tem a finalidade social

de ser integrado e aplicado no dia a dia dos alunos, implicando assim, em trabalhá-los de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento. A concepção metodológica, parte da prática, teoriza sobre ela e volta à prática para transformá-la.

Alguns dos professores, através de seus discursos, manifestaram trabalhar com diversas metodologias, adaptando suas aulas aos diferentes conteúdos e aos diferentes comportamentos das turmas, desde atitudes mais diretivas (tradicionais) a algumas situações que permitem uma pequena abertura aos alunos de participação ativa no processo de aprendizagem. Para este grupo, criou-se outra categoria, a mista.

**Quadro 3.** Categorização das concepções pedagógicas presentes nas aulas dos professores participantes da pesquisa.

Categorias	Frequência
Pedagogia Tradicional	30,9%
Pedagogia Histórico-Crítica	28,6%
Pedagogia Construtivista	16,7%
Mista	19%
Não responderam	4,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas, enquadradas como Pedagogia Tradicional retrataram unidades de significado, tais como “atividades práticas”, “aulas expositivas e dirigidas” e “tecnista, tradicional e autoritário”. Essas respostas foram classificadas dentro desta categoria por serem formas de trabalho mais conhecidas e arraigadas na disciplina, e por representarem a própria expressão da EF, que perpassa por diferentes momentos na história da área. Por muito tempo a EF foi considerada atividade dentro da escola e como tal, realizam-se simplesmente atividades práticas (não como um componente curricular, como a atual LDB determina), de forma dirigida e evidenciando as técnicas (esportivas). Castellani Filho (1988) considera que o termo “atividade” ganha conotação de um fazer prático não significativo, sem uma reflexão teórica, é uma ação não expressiva e se caracteriza no fazer pelo fazer e não como um campo de conhecimento.

Pelo que foi constatado nesta pesquisa, os professores de EF ainda mantêm a Pedagogia Tradicional em suas aulas, muito provavelmente pela formação inicial destes professores. No entanto, percebe-se também um percentual elevado de professores que se utilizam de estratégias pedagógicas relacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica, ao apontar, sobretudo unidades de significado relacionadas à “contextualização teórica”, à “reflexão da ação” e a “relação teoria e prática”.

Além disso, tiveram professores que assumem adotar a “Pedagogia histórico-crítica” ou “abordagem crítico-superadora” e a “abordagem crítico-emancipatória” em suas aulas. É importante ressaltar que as DCEs se apropriam da fundamentação teórica histórico-crítica no contexto geral da educação e a abordagem crítico-superadora na especificidade da disciplina de EF (SILVA JÚNIOR; BRANDL, 2012).

Também no Quadro 3 se podem perceber ações relacionadas à Pedagogia Construtivista na resposta de 17,6% dos professores, tendo em vista as unidades de significado “levam

em consideração o conhecimento prévio dos alunos para o desenvolvimento de suas aulas” e a citação sobre “a construção/participação”, que caracterizam esta metodologia.

Outros 19% consideram que utilizam diversas metodologias e que depende dos conteúdos e das turmas. Embora em suas respostas se possam identificar pequena abertura para participação do aluno no processo de aprendizagem, ainda assim predomina as atitudes diretivas e autoritárias, nos levando a acreditar que se enquadram, na maioria das vezes, na Pedagogia Tradicional.

Quando questionados sobre os conteúdos, mais especificamente se os professores seguem as orientações das DCEs, 59,6% responderam que seguem, 4,8% que não seguem e 35,6% que seguem em parte. Os resultados são semelhantes aos apresentados sobre a compreensão, aceitação e incorporação do referencial teórico/metodológico das DCEs. O Quadro 4 representa as justificativas dos professores em relação a esta questão.

**Quadro 4.** Categorização das justificativas sobre se seguem os conteúdos determinados nas DCEs.

Categorias/Justificativas	Frequência
<b>Sim</b>	
Porque as DCEs levam o direcionamento do conteúdo a ser trabalhado.	
Seguem mas também consideram a realidade da escola.	
É o documento oficial construído coletivamente pelos professores de EF da SEED-PR.	59,6%
Tentando trabalhar teoria e prática, pelo menos uma das duas é trabalhada conforme as DCEs e considerando o tempo disponível para o ano letivo.	
<b>Não</b>	
As condições climáticas não deixam com que se efetive o trabalho com os conteúdos propostos pelas DCEs.	4,8%
Não justificaram.	
<b>Em parte</b>	
Não trabalham o conteúdo lutas, pois não se sentem preparados suficientemente, além dos alunos acharem que está sendo estimulada a violência.	
O conteúdo dança é trabalhado com pouca frequência.	
Alguns conteúdos são trabalhados apenas na parte teórica.	35,6%
Falta de estrutura geral e a falta de material e espaço físico adequado.	
Falta de comprometimento de alguns professores.	
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Palma, Oliveira e Palma (2008) nos chamam a atenção para a dificuldade que os professores de EF têm de sistematizar os conteúdos, enquanto que as demais matérias já possuem os conteúdos sistematizados indicando o que ensinar ao longo dos anos escolares. Neste sentido, uma das justificativas citadas pelos professores foi de que as Diretrizes se configuram como um documento norteador dos conteúdos.

No entanto, é importante lembrar que, embora as DCEs apresentem um quadro dos conteúdos em cada ano escolar, esse documento é apenas uma diretriz e não uma “receita”, devendo ao professor adequar e ministrar os conteúdos de

acordo com a sua realidade.

Em consonância a isso, outra justificativa apresentada pelos professores foi de que no referencial teórico metodológico das DCEs é enfatizada a valorização e ênfase na consideração aos contextos e experiências de diferentes regiões, escolas, professores, alunos e da comunidade. Também nesse documento encontra-se que os conteúdos estruturantes para a Educação Básica devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente, em que um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, tendo em vista que em cada um dos níveis de ensino os alunos trazem consigo múltiplas experiências relativas ao conhecimento que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008).

**Quadro 5.** Categorização dos conteúdos desenvolvidos nas aulas dos professores participantes da pesquisa.

Conteúdo estruturante	Frequência (%)	Conteúdo básico	Frequência (%)
Esportes	100	Coletivos	100
		Individuais	52,4
Jogos e Brincadeiras	95,2	Jogos e Brincadeiras populares	61,9
		Jogos de Tabuleiro	50
		Jogos Cooperativos	31
		Jogos Dramáticos	9,5
		Brincadeiras e Cantigas de Roda	4,8
Ginástica	90,5	Ginástica de Condicionamento Físico	61,9
		Ginástica Geral	52,4
		Ginástica Artística/Olímpica	26,2
		Ginástica Rítmica	14,3
		Ginástica Circense	14,3
Dança	88,1	Danças Folclóricas	59,5
		Danças de Salão	47,6
		Danças Criativas	23,8
		Danças de Rua	14,3
		Danças Circulares	14,3
Lutas	54,8	Capoeira	40,5
		Lutas de Aproximação	14,3
		Lutas que mantêm a distância	7,1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outra justificativa que os professores mencionam e que merece destaque é a de que as DCEs é um documento pedagógico construído coletivamente pelos professores da rede. No entanto, considerando as DCEs como um documento macro, uma vez que deve ser utilizado por todos os professores vinculados à SEED-PR, até que ponto a coletividade foi respeitada em sua elaboração? Ainda assim, apesar de sua limitação, a intencionalidade de uma produção democrática é um aspecto que merece ser valorizado nessa produção. Baysdorf e Silva (2010) ressaltam como fundamental a participação coletiva dos professores de EF na elaboração das propostas pedagógicas no planejamento educacional, pois consideram que por meio do diálogo e de uma construção democrática, fica mais viável a solução dos problemas encontrados no contexto escolar.

Ainda sobre os conteúdos, os professores foram questionados sobre quais os conteúdos estruturantes e básicos são desenvolvidos em suas aulas (Quadro 5). Pode-se verificar no Quadro 5 que alguns conteúdos se destacam nas respostas dos professores. Os esportes se confirmam como conteúdo hegemônico das aulas de EF, especialmente os coletivos que aparecem em 100% das respostas, enquanto que os individuais em 52,4%. Por mais que se tenham críticas a respeito do conteúdo esporte nas aulas de EF, Betti (1999) afirma que é notória a sua importância como fenômeno da CC no interior das escolas, desde que seja trabalhado de forma adequada e coerente, para além das modalidades esportivas tradicionais (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) e oportunizando os valores ligados ao esporte educacional (TUBINO, 2010), como à participação, inclusão, cooperação, respeito, coeducação e corresponsabilidade. Tal conotação apresenta relação com a proposta dos elementos articuladores que estão expressos e enfatizados na DCEs.

**Quadro 6.** Categorização das justificativas sobre a contribuição das DCEs para as aulas de EF.

Categorias/Justificativas	Frequência
<b>Sim</b>	
Porque as DCEs levam o direcionamento do conteúdo a ser trabalhado.	
Seguem mas também consideram a realidade da escola.	
É o documento oficial construído coletivamente pelos professores de EF da SEED-PR.	59,6%
Tentando trabalhar teoria e prática, pelo menos uma das duas é trabalhada conforme as DCEs e considerando o tempo disponível para o ano letivo.	
<b>Não</b>	
As condições climáticas não deixam com que se efetive o trabalho com os conteúdos propostos pelas DCEs.	4,8%
Não justificaram.	
<b>Em parte</b>	
Não trabalham o conteúdo lutas, pois não se sentem preparados suficientemente, além dos alunos acharem que está sendo estimulada a violência.	
O conteúdo dança é trabalhado com pouca frequência.	
Alguns conteúdos são trabalhados apenas na parte teórica.	35,6%
Falta de estrutura geral e a falta de material e espaço físico adequado.	
Falta de comprometimento de alguns professores.	
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Um conteúdo que vem ganhando espaço nas aulas de EF são as lutas. No entanto, Nascimento e Almeida (2007) afirmam que a falta de experiências dos professores, à formação acadêmica limitada quanto às lutas e o preconceito ao conteúdo relacionando-o diretamente com a violência, são os principais fatores que limitam o desenvolvimento deste rico conteúdo na prática escolar. Na pesquisa, a capoeira (40,5%) é a luta mais trabalhada pelos professores.

Tendo em vista os resultados apresentados, pode-se constatar que a amplitude de conteúdos sugeridos nas DCEs é con-

templada nas aulas dos professores de EF e isso é um aspecto positivo, uma vez que é considerada a abrangência, riqueza e diversidade da disciplina. Além dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos contemplados das Diretrizes, é importante ressaltar o papel dos elementos articuladores que “alargam a compreensão das práticas corporais, indicam múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que surgem no cotidiano escolar” (PARANÁ, 2008, p. 54).

Por fim, a questão oito buscou identificar se os professores consideram que as orientações contidas nas DCEs contribuíram para melhorar as aulas de EF. Na mesma questão solicitou-se que os professores justificassem suas respostas. No Quadro 6 podemos visualizar as justificativas e o percentual geral.

Os resultados apontados no quadro anterior demonstram a valorização que os professores de EF atribuem às DCEs ao identificar o documento importante para a melhoria das aulas de EF, seja na sua íntegra (73,8%) ou em parte (26,2%). Rodrigues e Darido (2011) explicam que propostas pedagógicas podem colaborar com a condução das aulas, tendo em vista que existe uma sequência organizada de conteúdos tanto para o professor quanto para o aluno.

Entretanto, são os próprios docentes que apresentam certa resistência na aceitação de uma proposta organizada e sistematizada. Os autores também consideram que a utilização de referenciais possibilita a atualização dos professores defasados e o aprofundamento de conceitos e procedimentos pedagógicos por aqueles que compreendem a proposta como um ponto positivo.

## CONCLUSÃO

Sobre a proposta de EF das DCEs percebem-se várias contribuições para o crescimento da área, uma vez que explicita em seu referencial teórico metodológico uma concepção epistemológica de Educação e conseqüentemente de EF, pautada em princípios democráticos e preocupada com a transformação da sociedade, assim como, reconhece e valoriza a área como parte integrante da formação do cidadão crítico e reflexivo.

A elaboração das DCEs no Estado do Paraná foi um passo importante para a fundamentação do trabalho pedagógico e, conseqüentemente a contribuição de maneira decisiva para o fortalecimento da escola pública. No mesmo direcionamento, em relação à EF, pode-se entender o documento como uma forma de sustentação teórico-metodológico das ações da disciplina e o norteamento estruturado do trabalho docente, oferecendo maior legitimidade a este componente curricular, que muitas vezes é visto de forma discriminada, preconceituosa e estereotipada pelos alunos, professores e sociedade em geral.

São notórios os elementos contemporâneos, inovadores e desafiadores que as DCEs apresentam como proposta educacional, tendo como base o referencial articulado e fundamentado no materialismo-histórico. No que diz respeito à EF, a CC é o objeto de estudo e ensino apresentada no documento e está inserida no projeto de garantir o acesso ao conhecimento e à reflexão crítica das inúmeras manifestações ou práticas corporais produzidas pela humanidade na busca da formação de um sujeito cada vez mais crítico e reflexivo. Ou seja, na pro-

posta o documento apresenta uma articulação e fundamentação consistente para a disciplina de EF na atualidade e atende as características regionais do Estado.

Os aspectos que podem ser considerados de grande relevância desta proposta, com contribuições significativas para a prática pedagógica dos professores, são a organização dos conteúdos e as orientações metodológicas explicitadas no documento. Sobre os conteúdos, o documento insere todos os elementos da CC além da articulação desses com temas atuais e relevantes para a formação dos alunos. As orientações metodológicas, além de deixar claro que seu referencial está pautado na pedagogia histórico-crítica, e como tal leva em consideração a prática social inicial dos alunos, teoriza esta prática para transformá-la numa nova prática, demonstram possibilidades de uma práxis significativa para os alunos. No entanto, exige do professor esforço constante para se manter atualizado, adaptando cotidianamente suas estratégias para as situações imprevistas que acontecem no dia a dia da escola.

Ao investigar o processo de implantação das DCEs e a participação dos professores na elaboração dos PPPs das escolas dos participantes da pesquisa, se conclui que foi um processo longo, gradativo e participativo entre SEED-PR, NRE, equipe pedagógica das escolas e professores de EF. Neste período foram realizados encontros de área, cursos de capacitação e grupos de estudo para conhecer e compreender o documento. A partir desses estudos foram realizadas reuniões para debater e elaborar os projetos das escolas, pautados nesses documentos. No entanto, os professores demonstraram preocupação e consciência de que as ações desenvolvidas no processo de implantação das DCEs devem ser contínuas tendo em vista que a realidade é dinâmica.

Ao realizar a avaliação da aplicabilidade das DCEs, inseridas nos projetos pedagógicos, a partir das informações dos participantes da pesquisa sobre suas práticas pedagógicas, especialmente em relação aos conteúdos e as metodologias de ensino, conclui-se que as escolas se encontram em um processo de transição entre o que foi proposto de “novo”, o que já existia historicamente nas aulas, e que está sendo feito para melhorar.

Quanto à aplicabilidade dos conteúdos propostos nas DCEs, os resultados demonstraram que, embora os esportes predominem nas aulas, aspecto que se observa nas propostas anteriores, de alguma forma todos os outros conteúdos estão contemplados na prática pedagógica dos professores. Outra conclusão a que se chegou foi de que há uma variedade grande em todos os conteúdos da CC nas aulas de EF dos participantes da pesquisa.

Especificamente em relação às metodologias de ensino, presentes no discurso dos professores, um terço dos professores pesquisados se reconhece ou se enquadram na Pedagogia Tradicional. No entanto, verificou-se que uma parte significativa dos professores se utiliza de estratégias pedagógicas próprias da Pedagogia Histórico-crítica, proposta no documento, e da Pedagogia Construtivista, que apresenta como ponto de convergência com esta, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

Apesar dos aspectos positivos apontados pelos participantes da pesquisa, eles chamam a atenção de que as DCEs é um caminho que deve estar em contínua construção e avaliação,

pois a realidade é complexa e dinâmica e, para sua efetivação deve haver compromisso dos professores, acompanhamento e avaliações frequentes por parte da equipe pedagógica, continuidade nos cursos de atualização e melhores condições de trabalho. Além disso, é importante frisar que a amostra da pesquisa compõe um grupo seletivo e experiente, uma vez que os professores participaram do PDE. Desta forma, não é possível generalizar os achados desta pesquisa para a realidade geral do Estado do Paraná

## REFERÊNCIAS

- ANVERSA, L. B.; BOARETTO, J. D.; SILVA JÚNIOR, A. P. S.; BISCONSINI, C. R.; BOTH, J.; OLIVEIRA, A. A. B. Análise da área da educação física nos periódicos brasileiros (2010-2015). *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 1-12, 2018.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. Ginástica. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. *Ginástica, dança e atividades circenses*. Maringá: Eduem, 2014.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física escolar: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BARTHOLHO, Márcia Fernandes. A construção do conhecimento e o projeto político pedagógico da educação física. *Pensar a Prática*. vol. 3, p. 53-64, 1999-2000.
- BAYSDORF, G. C.; SILVA, J. G. O projeto político pedagógico e a participação do professor de educação física no planejamento educacional. *Revista Didática Sistêmica*, Rio Grande, Edição Especial, p 136-147, 2010.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-60, 2008.
- BETTI, I. C. R.. Esporte na escola: mas é só isso, professor? *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, 1999.
- BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 25, n. especial, p. 105-15, 2011.
- BRACHT, V. *A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser*. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BRACHT, V.; FARIA, B. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.
- BRANDL, C. E. H. A nova Política para o Ensino Médio: um estudo da Educação Física a partir das novas Diretrizes e dos novos Projetos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 71-86, 2003.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº. 03 de 16 de junho de 1987*. Disponível em: <[https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol\\_cfe\\_3\\_1987.pdf](https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf)>. Acessado em: 10 de outubro de 2019
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acessado em: 28 de setembro de 2019.
- BRASIL. *Lei no 9.696*, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm)>. Acessado em: 15 de setembro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acessado em: 15 de outubro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 06/2018. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências*. Brasília: MEC/CNE/CES, 2018. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acessado em: 20 de agosto de 2019.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- DAOLIO, J. *Cultura: educação física e futebol*. 3a ed.rev. Campinas: Editora da UNICAMP; 2006.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física: atividade epistemológica e objetivismo. *Paideia, Filosofia e Educação*, v. 3, p. 99-110, 2011.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KIOURANIS, T. D. S. Dança. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. *Ginástica, dança e atividades circenses (Práticas Corporais e a Organização do conhecimento)*. Maringá: Eduem, 2014.
- KRAVCHYCHYN, C.; CARDOSO, S. M. V.; MORETTI, L. H. T.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 107-118, 2011.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MATOS, J. M. C.; SCHNEIDER, O.; MELLO, A. S.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-48, 2013.
- NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.
- OLIVEIRA, A. A. B.; ANVERSA, A. L. B.; TEIXEIRA, F. C.; BRAZ, N. M. Q. Projeto político pedagógico: elaboração e aplicação nas escolas públicas de Maringá. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 77-94, 2011.
- OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 1, n. 8, p. 21-7, 1997.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica*. Governo do Estado do Paraná – Secretaria de Estado de Educação: Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edf.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf)>. Acessado em: 22 de setembro de 2019.
- PARANÁ. *Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná*. Governo do Estado do Paraná – Secretaria de Estado de Educação: Curitiba, 1990.
- PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. *Educação física e a organização curricular*. Londrina: Eduel, 2008.
- PEREIRA, F. M.; PINHO, S. T.; NUNES, V. V.; RODRIGUES, J. L. V.; AFONSO, M. R. Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de educação física: motivos e alternativas. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 21,

n. 2, p. 209-21, 2010.

RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. Jogos e brincadeiras. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 48-62, 2011.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da educação física**: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137p.

SILVA JÚNIOR, A. P.; BRANDL, C. E. H. A implementação das DCE's na prática pedagógica de professores de educação física participantes do PDE no Paraná. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 11, n. 5, p. 7-14, 2012.

SILVA JÚNIOR, A. P. da. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física**. 2016. 232f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TUBINO, M. J. G. **Estudos brasileiros sobre esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, 2012.

VERONEZ, L. F. C.; LEMOS, L. M.; MORSCHBACHER, M.; BOTH, V. J. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte* [online]. 2013, vol.35, n.4, pp. 809-823.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná.

## CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

## ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Arestides Pereira da Silva Junior (Autor Correspondente)

ORCID: 0000-0003-0647-1930.

E-mail: arestides.junior@unioeste.br

Carmem Elisa Henn Brandl

ORCID: 0000-0003-0518-6302.

E-mail: c.brandl@hotmail.com