

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

Tairone Girardon de Vargas

**O PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS DIMENSÕES  
CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO *SPORT  
EDUCATION MODEL***

Santa Maria, RS  
2018



**Tairone Girardon de Vargas**

**O PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS DIMENSÕES CONCEITUAL,  
PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO *SPORT EDUCATION MODEL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. Rosalvo Luís Sawitzki  
Coorientador: Prof. Dr. Fernando Jaime González

Santa Maria, RS  
2018

Vargas, Tairone Giradon de

O planejamento e sistematização das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física: uma experiência através do Sport Education Model / Tairone Giradon de Vargas.- 2018.

127 p.; 30 cm

Orientador: Rosalvo Luís Sawitzki

Coorientador: Fernando Jaime González

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2018

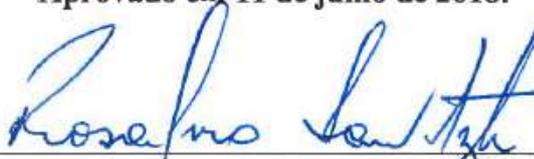
1. Educação Física Escolar 2. Dimensões do Conteúdo 3. Sport Education Model I. Sawitzki, Rosalvo Luís II. González, Fernando Jaime III. Título.

**Tairone Girardon de Vargas**

**O PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS DIMENSÕES CONCEITUAL,  
PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO *SPORT EDUCATION MODEL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

**Aprovado em 11 de julho de 2018:**



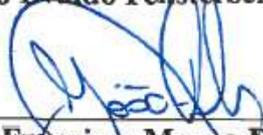
**Rosalvo Luís Sawitzki, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)



**Fernando Jaime González, Dr. (UNIJUÍ)**  
(Coorientador)



**Paulo Evaldo Fensterseifer, Dr. (UNIJUÍ)**



**João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)**



**Paulo Carlan, Dr. (UNIJUÍ)**

Santa Maria, RS  
2018



## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Centro de Educação Física e Desportos, pela oportunidade de realizar o curso de Mestrado.

À Maríndia, noiva, amiga, companheira, parceira e colega. Pessoa admirável que durante toda a minha formação esteve presente, participando em todas as atividades desse espaço acadêmico e fora dele. Agradeço pela tranquilidade e serenidade nos momentos de alegria e angústia. Grato pela colaboração na produção desse trabalho, pela diversão e discussões acadêmicas realizadas nas inúmeras viagens feitas até Santa Maria em virtude dos nossos Mestrados. Obrigado, por seres a pessoa que és, por estar presente na minha vida, apoiando no meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos pais, Ilzonete e Cleneci por terem acreditado na minha formação acadêmica. Obrigado pelo apoio, quando ainda lá no final do 1º Semestre de 2009, em uma manhã fria que estávamos juntos na lavoura optei em cursar uma graduação e apesar das dificuldades tive o apoio para prosseguir essa caminhada de estudos. Também, a minha irmã Camila, pelas conversas realizadas sobre esse ambiente de estudo.

Ao professor e orientador Rosalvo, pelo acolhimento junto ao programa, por ouvir e refletir sobre as necessidades e anseios desse trabalho. Grato pelo seu envolvimento profissional e principalmente humano nessa formação. Obrigado por acreditar que seria possível realizar este trabalho.

Não poderia ficar fora dessa lista o professor Fernando, o orientador da iniciação científica e também coorientador desse trabalho. Obrigado pelas contribuições acadêmicas realizadas.

Aos professores da banca, pelas contribuições feitas nesse trabalho.

À professora colaboradora da pesquisa, pelo seu envolvimento e dedicação. Também a escola que abriu suas portas para realização deste estudo.

Ao Alison, Emília e Benjamim, por disponibilizarem seu lar para inúmeras estadias feitas em Santa Maria, no período de aulas e orientações de estudo.

A todos, que de uma forma ou de outra contribuíram para a concretização desse trabalho.

Obrigado a Todos!



## RESUMO

### **O PLANEJAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS DIMENSÕES CONCEITUAL, PROCEDIMENTAL E ATITUDINAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO *SPORT EDUCATION MODEL***

AUTOR: Tairone Girardon de Vargas  
ORIENTADOR: Prof. Dr. Rosalvo Luís Sawitzki  
COORIENTADOR: Prof. Dr. Fernando Jaime González

A Educação Física escolar, ao longo de sua história, foi reconhecida como uma atividade exclusivamente prática influenciada pela saúde, pela instituição militar e pelo esporte. A partir dos anos 80, o movimento renovador buscou legitimar a área enquanto componente curricular, afirmando que ela possuía saberes que estavam além do simples fazer, pois apresentava conteúdos, inclusive, conceituais. Propostas curriculares têm sido discutidas na perspectiva de que a Educação Física deve ser desenvolvida de tal forma que contemple três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. No entanto, os docentes têm demonstrado dificuldades para desenvolver suas aulas nessa perspectiva. Nesse sentido, esta pesquisa procura investigar o desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física em uma escola pública do noroeste gaúcho através de uma experiência com *Sport Education Model*. O trabalho caracterizado por ser uma pesquisa-ação consistiu-se em desenvolver juntamente com uma professora colaboradora um processo cíclico de planejamento, ação, observação e reflexão. Os instrumentos utilizados foram: a observação participante, que se desenvolveu, a partir do acompanhamento do planejamento e das aulas de Educação Física durante a unidade didática de Danças Gaúchas em uma turma de segundo ano do ensino médio; a entrevista semiestruturada com a docente, que discutiu as dificuldades e as potencialidades de se utilizar do *Sport Education Model* para a articulação das três dimensões do conteúdo; e grupo focal com os alunos, para avaliar o desenvolvimento da unidade didática. Os dados foram analisados com base na triangulação das informações obtidas com os três instrumentos. A partir disso, apresentamos os resultados descrevendo seis características que definem o *Sport Education* (época esportiva, filiação, competição interna, registro estatístico, festividade e evento culminante), analisando como as dimensões do conteúdo foram articuladas em cada uma delas. Desse modo, a partir do estudo, conseguimos interpretar que a experiência do *Sport Education Model* contribuiu para a articulação das três dimensões do conteúdo no decorrer de uma unidade didática; também oportunizou aos alunos colaborados da pesquisa o desenvolvimento de uma competência culta sobre os conhecimentos trabalhados, um saber profícuo, e, principalmente, um entusiasmo por parte dos discentes no transcorrer das aulas. Portanto, a articulação das três dimensões do conteúdo através do *Sport Education Model* contribuiu para o reconhecimento da Educação Física como um componente curricular composto de diferentes práticas corporais presentes nas diversas manifestações da cultura corporal de movimento.

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar. Dimensões do Conteúdo. *Sport Education Model*.



## ABSTRACT

### **THE PLANNING AND SYSTEMATIZATION OF THE CONCEPTUAL, PROCEDURAL AND ATTITUDINAL DIMENSIONS IN THE CLASS OF PHYSICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE THROUGH SPORT EDUCATION MODEL**

AUTHOR: Tairone Girardon de Vargas  
ADVISOR: Prof. Dr. Rosalvo Luís Sawitzki  
CO-ADVISOR: Prof. Dr. Fernando Jaime González

School Physical Education, throughout its history, has been recognized as an exclusively practical activity influenced by health, military institution and sport. From the 80's, the renovating movement sought to legitimize the area as a curricular component, stating that it possessed knowledge that was beyond simple to do, since it contained contents, even conceptual ones. Curricular proposals have been discussed in the perspective that Physical Education should be developed in such a way as to contemplate three dimensions of content: conceptual, procedural and attitudinal. However, teachers have shown difficulties in developing their classes in this perspective. In this sense, this research seeks to investigate the development of the conceptual, procedural and attitudinal dimensions in Physical Education classes in a public school in the northwestern state of Rio Grande do Sul through an experience with Sport Education Model. The work characterized by being an action research consisted in developing together with a collaborating teacher a cyclical process of planning, action, observation and reflection. The instruments used were: participant observation, which developed, from the planning accompaniment and Physical Education classes during the didactic unit of Gaucho Dances in a second-year high school class; the semi-structured interview with the teacher, who discussed the difficulties and potentialities of using the Sport Education Model to articulate the three dimensions of content; and focus group with the students, to evaluate the development of the didactic unit. The data were analyzed based on the triangulation of the information obtained with the three instruments. From this, we present the results describing six characteristics that define Sport Education (sports season, membership, internal competition, statistical record, festivity and culminating event), analyzing how the content dimensions were articulated in each of them. Thus, from the study, we can interpret that the experience of the Sport Education Model contributes to the articulation of the three dimensions of content in the course of a didactic unit; also gave opportunities to the students collaborating in the research to develop a cultured competence about the knowledge worked, a useful knowledge, and, mainly, an enthusiasm on the part of the students in the course of the classes. Therefore, the articulation of the three dimensions of content through the Sport Education Model contributes to the recognition of Physical Education as a curricular component composed of different corporal practices present in the diverse manifestations of the body culture of movement.

**Keywords:** School Physical Education. Content Dimensions. Sport Education Model.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momentos da pesquisa-ação .....	55
Figura 2 – Fachada da escola.....	57
Figura 3 – Pátio interno .....	57
Figura 4 – Quadra poliesportiva .....	58
Figura 5 – Pátio externo .....	58
Figura 6 – Organização curricular da Educação Física para o ensino médio 2017.....	59
Figura 7 – Triangulação dos dados da pesquisa .....	67
Figura 8 – Organização da análise dos dados.....	67
Figura 9 – Cartaz: Concepções de antes e depois da unidade didática de Danças Gaúchas ....	83
Figura 10 – Convite da Sistematização de Danças Gaúchas .....	97



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horário da professora colaboradora do estudo .....	61
Quadro 2 – Cronograma de atividades que serão desenvolvidas na pesquisa-ação .....	64
Quadro 3 – Plano de unidade de Danças Gaúchas .....	73
Quadro 4 – Planos de aula da unidade didática de Danças Gaúchas.....	75



## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA .....	25
1.2. OBJETIVO GERAL.....	25
<b>1.2.1 Objetivos Específicos.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA: UM COMPONENTE CURRICULAR.....</b>	<b>27</b>
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ATIVIDADE EXCLUSIVAMENTE PRÁTICA .....	28
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM COMPONENTE CURRICULAR.....	31
<b>CAPÍTULO 3 – AS TRÊS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>35</b>
3.1 DIMENSÕES CONCEITUAIS DO CONTEÚDO.....	38
3.2 DIMENSÕES PROCEDIMENTAIS DO CONTEÚDO.....	40
3.3 DIMENSÕES ATITUDINAIS DO CONTEÚDO .....	43
<b>CAPÍTULO 4 – O SPORT EDUCATION MODEL .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
5.1 PESQUISA-AÇÃO .....	53
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	56
<b>5.2.1 A escola .....</b>	<b>56</b>
<b>5.2.2 A Educação Física na escola pesquisada .....</b>	<b>58</b>
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
<b>5.3.1 Professora colaboradora .....</b>	<b>60</b>
<b>5.3.2 Alunos participantes.....</b>	<b>61</b>
5.4 INSTRUMENTOS .....	62
5.5 PROCEDIMENTOS.....	63
5.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	66
5.7 QUESTÕES ÉTICAS.....	68
<b>CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>69</b>
6.1 A UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇAS GAÚCHAS COMO PARTE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....	69
6.2 AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO DENTRO DAS CARACTERÍSTICAS DO <i>SPORT EDUCATION MODEL</i> .....	81
<b>6.2.1 Época esportiva.....</b>	<b>81</b>
<b>6.2.2 Filiação.....</b>	<b>86</b>
<b>6.2.3 Competição interna .....</b>	<b>90</b>

<b>6.2.4 Registro estatístico .....</b>	<b>92</b>
<b>6.2.5 Festividade .....</b>	<b>93</b>
<b>6.2.6 Evento culminante/sistematização .....</b>	<b>95</b>
6.3 RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DO <i>SPORT EDUCATION MODEL</i> E AS TRÊS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇAS GAÚCHAS.	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>113</b>
APÊNDICE 01: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....	115
APÊNDICE 02: TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO DA PROFESSORA .....	117
APÊNDICE 03: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO ALUNOS .....	119
APÊNDICE 04: PROTOCOLO DO EVENTO CULMINANTE.....	121
APÊNDICE 05: QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE.....	125
APÊNDICE 06: QUESTÕES DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES .....	127

## INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nesta dissertação – intitulada *O planejamento e sistematização das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas de Educação Física: Uma experiência através do Sport Education Model* – foi realizada em uma escola pública estadual de ensino médio, situada na região noroeste do Rio Grande do Sul. O trabalho consistiu na investigação sobre as possibilidades de articulação das dimensões do conteúdo utilizando o *Sport Education Model*.

O que motivou o desenvolvimento desta pesquisa foram os anos como bolsista de iniciação científica, durante a graduação, em que observei aulas de Educação Física dessa mesma instituição e da mesma professora colaboradora. Nesse período foi possível perceber que a docente apresentava dificuldades para articular as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal nas aulas. Dessa forma, visando contribuir com mudanças no planejamento da professora e utilizando novas metodologias como o *Sport Education Model*, desenvolvemos uma pesquisa-ação. Para melhor explicar as etapas e os resultados desta pesquisa apresentaremos uma organização de seis capítulos. A seguir, sintetizamos brevemente o conteúdo de cada um.

No *Capítulo 1 - Apresentação e delineamento da pesquisa* descrevemos a origem do estudo e a forma como surgiram os questionamentos que resultaram no problema e nos objetivos a serem investigados. Na sequência, nos *Capítulos 2, 3 e 4*, desenvolvemos um referencial teórico sobre a pesquisa. De forma específica, no *Capítulo 2 - Educação Física: um componente curricular* sintetizamos as influências da área no seu contexto histórico, até a sua definição como um componente curricular obrigatório da educação básica; para isso, pontuamos os principais aspectos que subordinaram e orientaram a prática pedagógica ao longo dos anos.

Em seguida, no *Capítulo 3 - As três dimensões do conteúdo nas aulas de Educação Física*, buscamos teorizar de forma articulada os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. A partir de então, evidenciamos a importância dessa relação nas aulas do componente curricular, isso porque a centralidade do trabalho é identificar, ou não, essa articulação nas aulas de Educação Física trabalhadas em uma turma do ensino médio de uma escola pública, em que foi desenvolvida uma experiência com o *Sport Education Model*. Nesse sentido, o *Capítulo 4 - O Sport Education Model* apresenta as características dessa metodologia de ensino, dialogando com estudos que mostram as possibilidades para uma

prática pedagógica autêntica, desenvolvendo nos alunos uma autonomia nos temas e subtemas trabalhados.

No *Capítulo 5 - Percorso metodológico* apresentamos como foi realizada a pesquisa, buscando alcançar os objetivos pretendidos. Esse espaço foi dividido em uma sequência de itens, que ajudam a esclarecer a abordagem, o tipo de pesquisa e os instrumentos que foram utilizados para a produção dos dados. Além disso, descrevemos o contexto e apresentamos os participantes do estudo. Nessa parte do trabalho também destacamos como os dados produzidos foram analisados e interpretados, seguindo os cuidados éticos da pesquisa.

No *Capítulo 6 - Discussão e análise dos dados* apresentamos os resultados alcançados com a pesquisa. Em um primeiro momento, destacamos a elaboração da unidade didática de danças gaúchas dentro da organização curricular estudada. Na sequência, em um segundo momento, apresentamos as dimensões do conteúdo a partir das características do *Sport Education Model* (época esportiva, filiação, competição interna, registro estatístico, festividade, evento culminante). Por fim, em um terceiro momento, sistematizamos a relação entre as três dimensões do conteúdo a partir dos objetivos do *Sport Education Model* dentro da unidade didática de danças gaúchas. Portanto, sistematizamos, com este trabalho, que se fazem necessárias novas pesquisas em diferentes ambientes e contextos com unidades didáticas diversificadas, para, assim, investigar novas alternativas que possibilitem o desdobramento de conhecimentos similares ou diferentes dos que apresentamos no referido estudo.

## CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Durante a graduação de licenciatura em Educação Física na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica. Nesse período, desenvolvi atividades relacionadas ao grupo de pesquisa Paidotribas<sup>1</sup> dentro de um projeto denominado “Transformações da Educação Física Escolar: limites e potencialidades das tecnologias em experiências colaborativas de formação continuada”. O objetivo dessa pesquisa era produzir conhecimentos sobre a atuação docente dos professores de Educação Física e o compartilhamento de suas práticas inovadoras com os demais professores da área.

Este projeto maior estava dividido em dois subprojetos, nos quais tive a oportunidade de trabalhar. O primeiro era apoiado pelo PIBIC/CNPq e se intitulava “O envolvimento de docentes com práticas tradicionais no processo de (re)formulação coletiva da disciplina de Educação Física em uma escola de ensino médio”. Por um período de, aproximadamente, doze meses (2013-2014) trabalhamos com professoras colaboradoras na perspectiva de promover uma reorganização colaborativa do componente curricular.

As atividades desenvolvidas nesse processo se dividiram em duas etapas. A primeira consistiu na observação da atuação docente das professoras de Educação Física na escola investigada. Nesse espaço, realizamos o acompanhamento de uma sequência de aulas, com turmas específicas para visualizar o contexto da escola pesquisada. Concomitantemente, desenvolvemos a segunda etapa, com encontros semanais com as professoras participantes do estudo, com o objetivo de (re)formular a Educação Física do ensino médio.

A partir da observação das aulas das professoras e também da (re)formulação do componente curricular Educação Física, identificamos alguns avanços. No início dos estudos, percebemos que a prática pedagógica das professoras era desarticulada de um projeto comum, ou seja, eram desenvolvidas vivências esporádicas de práticas esportivas conforme o interesse das professoras e também dos alunos (VARGAS; GONZÁLEZ, 2013). Com o decorrer dos encontros de estudos, as professoras perceberam a necessidade de seguir um plano comum de ensino, uma sequência de unidades didáticas previamente definidas e planejadas. Assim,

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa Paidotribas – Educação, Corpo e Cultura: tem três focos diferentes de investigação, os quais dialogam entre si. O primeiro centra-se no estudo dos processos educativos materializados no e pelo ensino das Práticas Corporais no universo da educação formal. O segundo focaliza o estudo dos processos de sociabilidade e de socialização mediados pelo envolvimento em Práticas Corporais diversas, realizadas em diferentes contextos sociais na contemporaneidade. O terceiro foco tem como campo de pesquisa a interfase entre Práticas Corporais e Saúde a partir de uma aproximação desde a educação e as ciências sociais e humanas.

deixaram de reproduzir diferentes práticas esportivas desarticuladas de uma proposta pedagógica para seguir uma nova organização curricular que produziram de forma colaborativa (MORISSO; VARGAS; GONZÁLEZ, 2014).

O segundo subprojeto, que participei enquanto bolsista PROBIC/FAPERGS entre 2014-2015, tinha como título “O compartilhamento (sistematização) de práticas pedagógicas em Educação Física: uma experiência através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)”. Esse estudo se articulou com o primeiro, pois investigamos o uso de diferentes tecnologias que poderiam auxiliar a atuação docente da professora<sup>2</sup> colaboradora do estudo. Utilizamos grupos em redes sociais, para compartilhar materiais das aulas e possibilitar o diálogo entre professora-alunos e alunos-alunos fora do ambiente escolar. Também fizemos uso de ferramentas de vídeos e imagens para facilitar o desenvolvimento das aulas, auxiliando a docente em uma atuação inovadora (VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2014).

O percurso da iniciação científica me encaminhou para a realização do trabalho de conclusão de curso junto a esse mesmo espaço de investigação. Pontualmente, a pesquisa consistiu em dialogar e refletir com a professora sobre sua prática antes e depois do processo de (re)formulação da disciplina. Esse trabalho possibilitou sistematizar o envolvimento dessa professora no processo reorganização da Educação Física na escola pesquisada. O estudo mostrou que a docente necessitava de um trabalho colaborativo, ou seja, um espaço de diálogo para auxiliá-la no desenvolvimento da prática pedagógica. De maneira pontual, a investigação demonstrou que a própria professora reconheceu que, antes das mudanças, não tinha planejamento e, ao final desse período, percebeu que para a realização de aulas de Educação Física que promovessem a produção de conhecimento deveria seguir um plano previamente estruturado e bem elaborado (VARGAS, 2015).

É a partir desse contexto de iniciação científica e também do trabalho de conclusão de curso que identificamos a necessidade de continuar os estudos nesse campo. Através das pesquisas realizadas desde 2013, percebemos algumas fragilidades, especificamente a dificuldade da professora colaboradora em desenvolver as três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) de maneira articulada. Normalmente, a docente se preocupava em passar todos os conceitos programados com rapidez para depois realizar as atividades práticas. No seu discurso, “prática e teoria” (como ela denominava) aconteciam em aulas separadas ou em momentos diferentes da mesma aula (VARGAS, 2015).

---

<sup>2</sup> Nesse segundo momento, apenas uma professora seguiu trabalhando na escola investigada. A outra docente passou a trabalhar em uma escola de outro município.

Diante disso, desenvolvemos a atual pesquisa a partir de um novo ciclo de pesquisa-ação, acompanhando todas as etapas de uma unidade didática de Danças Gaúchas que a professora trabalhou no 2º trimestre de 2017 com os alunos do ensino médio. Além disso, dentro desse espaço, observamos os elementos do *Sport Education Model* na articulação entre as três dimensões do conteúdo.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais as interfaces do desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física utilizando uma experiência baseada no *Sport Education Model*?

## 1.2. OBJETIVO GERAL

Investigar o desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física em uma escola pública do noroeste gaúcho através de uma experiência com *Sport Education Model*.

### 1.2.1 Objetivos Específicos

- Verificar a articulação das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais no planejamento das aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública;
- Analisar as intervenções pedagógicas que consideram as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal na prática pedagógica estruturada a partir do *Sport Education Model*;
- Compreender articulação das dimensões do conteúdo a partir do *Sport Education Model* na perspectiva dos agentes envolvidos.



## **CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA: UM COMPONENTE CURRICULAR**

Dentro de seu contexto histórico, a Educação Física sempre se fez presente nas instituições escolares, porém suas primeiras aparições foram desenvolvidas por meio de atividades exclusivamente práticas. Essa condição permaneceu por um longo período e foi marcada por três influências: a higiênica, a militarista e a esportiva (MENDES; NOBREGA, 2008). A primeira era orientada pelos saberes médicos. Já, a segunda desenvolvida por instrutores militares através de métodos ginásticos e a terceira visava preparar uma população apta ao esporte, sendo ministrada por técnicos que buscavam a formação de um aluno-atleta.

Ao longo dos anos em que predominaram essas influências, pudemos observar mudanças na legislação. No artigo 22 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, a Educação Física aparece como sendo obrigatória nos cursos primário e médio até os 18 anos. Segundo Souza Júnior e Darido (2009), nessa legislação, a Educação Física se referia, exclusivamente, à capacitação física do aluno; o objetivo era formar um trabalhador, e isso era necessário para o processo de industrialização que o país vivia.

Dez anos depois, a LDB é revista e a Educação Física tem uma descrição especial. O artigo 1º da lei de 1971 destaca que “A educação física, atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. Portanto, a lei definiu que o componente curricular deveria integrar o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino, preocupando-se com o desenvolvimento da aptidão física dos alunos e incluindo o esporte a partir da quinta série do ensino fundamental.

Posterior a esses períodos e suas respectivas influências surgiu na Educação Física um movimento de renovação que pautou pelo reconhecimento da área como um componente curricular e não mais como uma atividade exclusivamente prática. Decorrente de tais reivindicações, a LDB 9394/96 definiu a Educação Física como um componente curricular obrigatório da educação básica. Outrossim, outras políticas públicas buscaram discutir e orientar a prática pedagógica do professor de Educação Física, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante desse breve contexto apresentado, procuramos neste capítulo desenvolver os elementos acima mencionados. Na parte inicial, trabalhamos com uma breve síntese da historicidade da Educação Física e suas influências enquanto atividade. Na sequência,

descrevemos as situações que impulsionaram o desenvolvimento do movimento renovador. Essa descrição é articulada com alguns elementos apresentados nas políticas públicas que orientam a área enquanto um componente curricular.

## 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ATIVIDADE EXCLUSIVAMENTE PRÁTICA

A Educação Física está, há muito tempo, presente nas instituições escolares, mas, ao longo dos anos, seu desenvolvimento foi subordinado a atividades exclusivamente práticas. Três fortes influências marcaram a história da área. Uma foi reconhecida com higienista e priorizou o conhecimento biológico. A segunda foi orientada por métodos ginásticos e desenvolvida pelas instituições militares. Já, a terceira, subordinou a Educação Física à instituição esportiva, com o objetivo de desenvolver talentos para representar a nação. Nesse contexto, sintetizaremos os principais elementos que conduziram as atividades práticas da Educação Física por meio da influência higienista, instituição militarista e posterior à subordinação ao esporte.

No que condiz à Educação Física primando pelas atividades físicas subordinadas pelo movimento higienista, encontramos dois influenciadores dessas práticas. O primeiro tem um cunho literalmente biológico, de caráter médico na prevenção e combate a doenças e epidemias da época. Sobre isso, o trabalho de Mendes e Nobrega (2008, p. 210) apresenta que “as bases da educação física brasileira começam a ser construídas em um período no qual se busca a afirmação da ciência em meio à luta contra as epidemias que assolavam o país”. Além do mais, esse movimento de eugenia teve um caráter de transformação social. Para isso, fez-se uso dos conhecimentos da medicina para regenerar a raça brasileira, ou seja, “Para modelar os indivíduos e alcançar uma nação perfeita, bela, sem defeitos ou doenças” (MENDES; NOBREGA, 2008, p. 215).

Na busca de uma população sem epidemias, a medicina postulava algumas orientações pertinentes à prática de atividades físicas. Assim, “aos rapazes que não haviam ainda se casado era indicada a prática regular de exercícios para amainar o impulso sexual. Considerando a maturidade um período de declínio fisiológico, aos homens de meia-idade indicava-se exercícios moderados” (PAIVA, 2004, p. 58). Já para as mulheres, as orientações eram que evitassem “espasmos abortivos, usassem vestimentas leves e confortáveis, praticassem exercícios moderados, destacando-se os passeios a pé, e se fartassem de alimentos nutrientes, sem condimentos e de fácil digestão” (p. 59).

Essas influências médicas proporcionaram os primeiros avanços da ginástica como uma atividade física importante à saúde de seus praticantes. Para Paiva (2004, p. 62), “a ginástica era tida como excelente formadora de hábitos na educação física dos meninos, colaboradora na formação de hábitos higiênicos, não sendo ela, entretanto, a única forma de exercitação aconselhada”. A mesma autora ainda complementa: “em síntese, ginástica, natação, dança, jogos e canto são exercícios corporais autorizados pela medicina que deveriam ser praticados desde a infância para que pudessem contribuir com a educação física da mocidade” (p. 68).

Posteriormente ao período de orientação exclusivamente médica, através de uma perspectiva de prevenção e combate a doenças e epidemias, passa-se a desenvolver a ginástica de maneira pedagógica. Ou seja, os exercícios físicos eram desenvolvidos para além da saúde biológica, eram orientados para melhores desempenhos em competições. Nesse momento, o “ideal da educação física regulava-se pelo índice de robustez e pelo desempenho em provas atléticas, que determinavam a aptidão física de cada pessoa” (MENDES; NOBREGA, 2008, p. 216).

Nesse contexto, surge a Educação Física por meio das instituições militares, com um caráter disciplinador e um respeito hierárquico de obediência (BETTI, 1991). Desse modo, perpetuou-se uma Educação Física de exigência disciplinar, que garantisse uma “estreita obediência às ordens recebidas” (ROLIM, 1935, p. 35 apud BETTI, 1991, p.74). Essa maneira de conduzir e desenvolver a prática da Educação Física preserva os interesses das instituições governamentais, pois estava enfatizando a defesa do estado pela robustez da sua população.

O desenvolvimento dessa Educação Física subordinada por meio das instituições militares, na preparação de corpos sadios, era orientada por instrutores. Para melhor esclarecer tal fato, usufruímos do trabalho de Bracht (1997), que define que os alunos participavam desse processo como “recrutas” e seus professores como “instrutores”. Isso porque a Educação Física exercia, por meio dos métodos ginásticos, saberes físicos que primavam pela ordem civil da população. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas pelos instrutores de Educação Física superavam os valores da eugenia sustentados anteriormente pela medicina. Os militares, que orientavam tais práticas, primavam pelo desenvolvimento de corpos sadios, para, assim que necessário, terem condições físicas para defenderem a nação.

Depois de a Educação Física ser fortemente influenciada pelos métodos ginásticos, de ordem médica e militar, sua prática foi subordinada ao esporte. Nesse momento, as aulas eram organizadas numa perspectiva de competição. Conseqüentemente a isso, poderia surgir em

meio aos jogos escolares o descobrimento de talentos esportivos que, posteriormente, representariam o país.

Betti (1991, p. 100) apresenta que esse “período assinalou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio, Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo”. Portanto, esse período provocou uma demanda muito grande da prática esportiva no interior das escolas, surgindo uma equivalência entre esporte e Educação Física. Assim, a formação humana dos alunos nas aulas de Educação Física era prioritariamente desenvolvida pela imposição do sistema esportivo.

Esse binômio inferiu no desenvolvimento dos recursos humanos, pois passou a orientar os objetivos da Educação Física no interior das escolas. Os interesses do Estado, que, por consequência, orientava a instituição escolar, começaram a visualizar através do esporte uma projeção nacional. Para isso, um desenvolvimento “sob o prisma da formação de novos talentos esportivos, incorporando definitivamente o conteúdo esportivo no 1º e 2º graus” (BETTI, 1991, p. 106). Ou seja, dentro da instituição escola e por meio das aulas de Educação Física se proliferaria a pretensão de revelar novos talentos esportivos.

Para a descoberta desses talentos, as aulas de Educação Física eram identificadas por duas figuras. O professor era denominado um treinador, e o aluno considerado um atleta (BRACHT, 1997). Nessa relação, primava o desenvolvimento do treinamento esportivo para os discentes mais habilidosos, pois seriam os mesmos que poderiam, em um futuro próspero, ser reconhecidos como talentos esportivos e, por ventura, representariam a escola e a nação em competições nacionais e internacionais.

Bracht (1997), ainda, complementa decifrando os conteúdos que seriam incorporados nas aulas de Educação Física. Claramente, o autor apresenta códigos esportivos que conduzem as atividades práticas do professor, a competição, a comparação de resultados, as regras, o sucesso e a busca incessante pela vitória. É a partir desses códigos “que temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na escola” (p. 22).

Portanto, usufruímos das palavras de González e Fensterseifer (2009, p.10) para comentar que a “EF estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, por meio da qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF”. Compilamos, assim, que o fenômeno esportivo institucionalizado foi um dos principais condutores da organização da Educação Física escolar, conduzindo a formação técnica com potenciais discriminatórios, pois apenas os alunos aptos a uma prática esportiva eram reconhecidos e valorizados na instituição escola.

A partir dessa conjuntura de informações que interpretamos os fortes influenciadores da Educação Física. Em períodos específicos, diferentes instituições subordinaram a importância dada à disciplina; além disso, conduziram o desenvolvimento de sua função na sociedade e também na escola. Conseqüentemente a esses fatos, iniciam-se, na sequência, perspectivas de mudanças que buscariam uma legalidade e, após, legitimidade da Educação Física como um componente curricular.

## 2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UM COMPONENTE CURRICULAR

A década de 80 foi marcada por importantes movimentos que impactaram na organização do campo educacional (SAVIANI, 2013). De forma geral, as discussões se voltaram em defesa de uma escola pública e democrática que fosse acessível a todos. Segundo Saviani (2013), nesse período, alguns fatores possibilitaram o crescimento de propostas com esse objetivo, tais como: transição democrática, ascensão de candidatos opostos ao governo militar, reivindicação de eleições diretas para a presidência da república, mobilização de educadores e conferências de educação que facilitaram a produção científica crítica por parte dos programas de pós-graduação. Podemos, em síntese, dizer que “Uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2013, p. 402).

Nesse cenário de mudanças, surge também o movimento renovador da Educação Física no Brasil. O objetivo desse movimento era questionar as influências que sustentavam a área, ou seja, buscar desarticular a disciplina do exercitar-se, da aptidão física, da prática esportiva institucionalizada e passar a desenvolvê-la como um espaço de transformação social do sujeito. Isso tudo era pretendido por meio de “pedagogias progressistas, cujas propostas de ação visam colocar a educação, portanto, a prática pedagógica, na perspectiva da transformação social rumo a uma sociedade igualitária e justa” (BRACHT et al., 2002, p.10).

Essa proposta pedagógica começou a marcar na Educação Física a sua busca pela identidade, por seu real papel e sentido dentro da instituição escola. Bracht e González (2005) justificam que o movimento renovador teve a pretensão de reconhecer a Educação Física como um componente curricular. No entanto, segundo os mesmos autores, para que isso ocorresse “seria necessário demonstrar e afirmar que ela possui, assim como os outros componentes curriculares, um conhecimento, um saber (inclusive conceitual) necessário à formação plena do cidadão” (BRACHT; GONZÁLEZ 2005, p. 153).

Diante disso, o movimento renovador iniciou um processo de questionamentos sobre o desenvolvimento da Educação Física Escolar. Nesse sentido, González e Fensterseifer (2009, p.11) evidenciaram que é em decorrência desse movimento que “se coloca, talvez, pela primeira vez, um conjunto de questões que não faziam parte das preocupações da tradição desta área e que balizam as teorias pedagógicas quando buscam legitimar um componente curricular num projeto educacional”. Ou seja, se passa a emergir no meio acadêmico a necessidade de mudança, de repensar o projeto de Educação Física.

A partir de então, podemos observar que a Educação Física passa a ser entendida no quadro normativo como um componente curricular obrigatório. Segundo a LDB 9394/96, Art. 26, § 3º e parágrafo com redação dada pela lei 10.793, 1º de dezembro de 2003,

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Diante disso, podemos compreender que nessa legislação a Educação Física passa a ser uma disciplina que compõe o currículo escolar em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Entretanto, mais recentemente, discutiu-se a obrigatoriedade da Educação Física no currículo. Sobre isso, a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, definiu que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Como visualizamos na legislação, a descrição dada à obrigatoriedade da Educação Física como um componente curricular deixa de ser descrita, e passam a ser obrigatórias as práticas dessa disciplina; contudo, apesar de não estar claro como isso vai acontecer, entendemos que ela permanece em todos os níveis de ensino da educação básica.

Mas, para legitimar o espaço da Educação Física como um componente curricular, González e Fensterseifer (2009, p.12) ressaltam que “[...] é bom ter clareza de que esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade autoatribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas”. Nesse sentido, Melo (2006, p. 188) contribui com a seguinte exposição: “exige-se, também, uma participação mais efetiva dos professores de Educação Física na concepção do projeto

pedagógico, pois, ao considerá-la como componente curricular, as suas práticas deverão ser orientadas pelas diretrizes do projeto pedagógico da escola”.

A Educação Física, enquanto um componente curricular, “[...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana” (BETTI, 2005, p.148). Segundo Bracht (2004), entre os termos *cultura*, *corpo* e *movimento*, o que mais define o objeto da área é a cultura. O autor acredita que é a cultura que “melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (p. 97). Além disso, para Bracht (2004, p. 99), é importante observar que Educação Física não trata de uma “manifestação apenas biológica do corpo, mas uma construção histórica com um determinado significado social”. Assim, dialogar com os alunos sobre qual é esse significado, como ele pode ser alterado e quais as novas possibilidades contribui para que eles compreendam a manifestação cultural da prática em um sentido amplo.

Dentro de uma proposta de ensino da disciplina que privilegie o conhecimento da cultura corporal de movimento, González e Fensterseifer (2010) destacam três objetivos da Educação Física. Segundo os autores, o primeiro se refere ao se-movimentar, que é descrito “como um esforço de oportunizar, particularmente à criança, o aprofundamento do conhecimento do próprio corpo” (p. 13). O segundo está relacionado às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao “campo do lazer, o cuidado do corpo e a promoção da saúde” (p.15), em que se incluem as “[...] acrobacias, atividades aquáticas, dança, esporte, exercícios físicos, jogos motores, lutas, práticas corporais introspectivas, práticas corporais de aventura na natureza” (p. 15). Por fim, o terceiro faz referência às representações sociais entrelaçadas às “atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (p.16).

Nesse mesmo sentido, Merida (2004, p. 56) descreve que “Educação Física deve estar inserida, atribuindo responsabilidade à escola e aos seus professores pela elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais”. Portanto, os “[...] conhecimentos culturais, dos quais a EF se ocupa, devem ser abordados em função das próprias características do universo em estudo e desta ser uma disciplina escolar, e não apenas um espaço para reproduzir/imitar o que acontece fora dela” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p.12). Assim, na compreensão dos autores, a Educação Física deve contemplar conhecimentos próprios das diferentes práticas corporais que fazem parte da

cultura corporal de movimento, oportunizando aos alunos conhecê-las e transformá-las de acordo com o ambiente em que estão inseridos.

Portanto, entendemos que a Educação Física deve ser desenvolvida no interior das escolas como um componente curricular, isso porque, tanto a legalidade quanto a legitimidade, buscam inseri-la nesse espaço. A legalidade está posta, ou seja, a atual legislação a define como uma disciplina, assim como as demais que fazem parte do currículo da educação básica. A legitimidade é um processo que está se constituindo a partir dos movimentos de ressignificação da prática pedagógica. Desse modo, pontuamos que a Educação Física escolar não é mais exclusivamente sustentada em conteúdos práticos, mas que pode oportunizar ao aluno conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento presentes na nossa sociedade de maneira articulada a dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

### **CAPÍTULO 3 – AS TRÊS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O percurso histórico da Educação Física permeou por distintas formas de apresentação de seus conteúdos. A partir dos conhecimentos apresentados no capítulo anterior, observamos diferentes influências que orientaram e conduziram os saberes que deveriam ser desenvolvidos nos respectivos períodos. Desse modo, neste capítulo, buscamos evidenciar a importância dada ao conteúdo nas aulas de Educação Física, sendo ela um componente curricular que faz parte do currículo da educação básica.

Para desenvolvermos este capítulo, trabalhamos com alguns elementos que nos apresentam a definição de conteúdo. Conseqüentemente, evidenciamos três dimensões relatando sua importância para a educação e para o componente curricular Educação Física. Desse modo, essa articulação se desenvolve por meio de um movimento de estudo estruturado a partir de obras da educação (COLL et al., 2000) e também dos conhecimentos pontuais da disciplina (DARIDO, 2012). Ambos os autores definem os conteúdos em dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

O termo *conteúdo*, utilizado no meio educacional, denota interpretações específicas para determinados autores. Segundo Coll et al. (2000), os conteúdos podem ser entendidos como “o conjunto de conhecimentos ou formas culturais, cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o desenvolvimento e socialização”. O exposto nos mostra uma questão importante para compreendermos a definição de conteúdo na educação, a necessidade de responsabilização dos conteúdos para com os alunos e do seu uso por parte dos discentes. Isso evidencia a relevância dada à apropriação dos conhecimentos que devem ser trabalhados no meio escolar e socializados fora desse espaço.

O conteúdo, nessa relação de responsabilização dos participantes do processo educativo, passa a ser referido como algo em constante dinamismo. Nesse intuito, “o conteúdo é a unidade de todos os elementos integrantes do objeto, de suas propriedades, processos, nexos, contradições, tendências internas, movimentos. É ele o elemento mais dinâmico” (ROZENGARDT, 2014, p. 145). Assim, o objeto integrante do conteúdo é algo que deve ser entendido, mas, ao mesmo tempo, é alvo de constantes mudanças e, por consequência, encontram-se dificuldades para ser desenvolvido.

Um exemplo desse empecilho para a apropriação dos conteúdos pode ser visualizado na Educação Física. Decorrente de constantes influências e subordinações, ela apresentou

conteúdos conforme suas tendências. Segundo Rozengardt (2014), podemos observar as seguintes mudanças: No período em que a influência era médica e militar, os conteúdos trabalhados eram definidos pela força, resistência e flexibilidade; quando orientada pela medicina, com peculiaridades da ginástica natural, o conteúdo que se primava era das habilidades motoras. Outra influência foi quando os conteúdos foram desenvolvidos pelo mercado esportivo; com princípios sustentados na técnica, fazia-se uso de jogos e esportes. Quando a psicologia e a psicanálise influenciaram, por meio da ideia da psicomotricidade, o conteúdo a ser trabalhado, eram as habilidades perceptivas motoras; já quando as teorias críticas passaram a influenciar, o conteúdo foi definido como a tematização da cultura corporal e, conseqüentemente, sua ideia era potencializar a ação educativa do sujeito.

Isso nos mostra que o conteúdo é algo que, conforme as tendências e influências de diferentes períodos, pode ser modificado. No entanto, cabe comentar que isso ocorre devido à percepção de que o conteúdo deve prosseguir. Ou seja, conforme as inferências de cada momento, deve-se ocorrer um processo de assimilação, uma produção de conhecimentos peculiares da época.

Sobre o desenvolvimento desses conteúdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dão destaque a três categorias. Nos PCNs, “os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual, procedimental e atitudinal, organizados em blocos inter-relacionados e são explicitados como possíveis enfoques da ação do professor” (BRASIL, 1998, p. 15). Interpreta-se que os conhecimentos devem atender às especificidades de cada categoria, mas seu desenvolvimento deve ser relacionado, pontuando a importância dada aos objetivos de trabalho do professor.

De acordo com os PCNs, o conteúdo conceitual faz referência a fatos, princípios e conceitos, o procedimental está relacionado ao fazer e o atitudinal pontua sobre normas, valores e atitudes. Porém, essa separação tem um caráter de organização, pois em um processo de aprendizagem esses conteúdos não devem ser evidenciados isoladamente. Sobre isso, os PCNs nos mostram a seguinte colocação:

Deve-se considerar que essas categorias de conteúdo (conceitual, procedimental, atitudinal) sempre estão associadas, mesmo que tratadas de maneira específica. Por exemplo, os aspectos conceituais do desenvolvimento da resistência orgânica são aprendidos junto com os procedimentais, por meio da aplicação de exercícios de natureza aeróbica e anaeróbica junto dos aspectos atitudinais de valorização (sentir-se envolvido e responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento) (BRASIL, 1998, p. 73).

Portanto, retomamos a ideia do conteúdo como algo que pode estar separado, mas seu conjunto de conhecimentos deve estar continuamente relacionado, para que, assim, possa

existir por parte do aluno uma apropriação do conhecimento apresentado e estudado por ele. Sobre isso, Coll et al. (2000, p. 12) nos mostram que “os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para seu desenvolvimento e socialização”.

Comentamos, ainda, o fato de que ensinar de maneira restrita determinado conteúdo pode não ser diretamente negativo, mas depende da maneira, dos objetivos e da pretensão do ensino. Assim, cabe observar nesse aspecto uma relação entre o que se pretende ensinar e o que é ensinado, para, com isso, acompanhar o que é aprendido. Pontualmente, isso pode ocorrer em determinadas situações, em categorias restritas, mas sempre dentro de um conjunto de objetivos pretendidos.

Para Coll et al. (2000, p. 16), “os três tipos de conteúdos podem representar uma ajuda aos professores para ajudar a sua prática docente e orientá-la para a maneira mais adequada de proceder”. Isso nos mostra que a distinção dada entre os conteúdos não tem o intuito de restringir determinada categoria, ou potencializar outra, mas sim oportunizar uma melhor organização do professor. Conseqüentemente, são necessárias percepções metodológicas que venham a contribuir para essa relação profícua, em prol de um processo de aprendizagem que auxilie o aluno na assimilação e apropriação dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, cabe pontuar que o planejamento do professor não deve ser específico para cada categoria de conteúdo, mas sim que a relação dos três se faça presente no plano de aula e também em suas respectivas atividades. Sobre essa relação, Coll et al. (2000, p.16) comenta que a “distinção não significa que devem ser planejadas, necessariamente, atividades de ensino e aprendizagens diferenciadas para trabalhar cada um dos três tipos de conteúdos”. Prosseguindo, os autores ainda complementam que “a não ser em casos excepcionais – quando é necessário reforçar certos aspectos da aprendizagem – o que se sugere é exatamente o contrário: planejar e desenvolver atividades que permitam trabalhar de forma inter-relacionada os três tipos de conteúdos” (p. 16).

A partir dos autores, pode-se perceber a importância dada ao conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, pois é ele que possibilitará a assimilação dos conhecimentos por parte do aluno. Contudo, para que isso ocorra de maneira produtiva é necessário que exista uma correlação dos conteúdos, ou seja, uma proximidade comum entre questões conceituais, procedimentais e atitudinais. Embora tenhamos a clareza dessa relação, para melhor visualizarmos o trabalho, apresentaremos na sequência elementos pontuais de cada tipo de conteúdo de maneira separada, mas dentro do conjunto do trabalho eles tratam de um mesmo

objetivo, que é oportunizar ao aluno uma apropriação dos conhecimentos específicos do componente curricular, no nosso caso, da Educação Física.

### 3.1 DIMENSÕES CONCEITUAIS DO CONTEÚDO

Na Educação Física escolar, os PCNs propuseram o ensino de conteúdos para além dos práticos. No entanto, o documento apresenta primeiramente informações referentes a conhecimentos conceituais decorrentes das dimensões procedimentais. Como vimos, os conteúdos pontuam sobre “regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades [que] somam-se [a] reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros” (BRASIL, 1998, p. 45).

Essa aproximação é recorrente ao fato de que ainda é forte a influência de saberes exclusivamente corporais nas aulas de Educação Física. Portanto, os primeiros movimentos colocados na dimensão conceitual pautaram sobre a interpretação de dados históricos, regras que conduziam a prática. Apesar disso, ainda é possível interpretar que as dimensões conceituais nas aulas de Educação Física não tiveram o objetivo de apenas reproduzir regras esportivas, mas sim reconhecer e valorizar esses saberes.

De acordo com os PCNs, “os conceitos e princípios constituem-se em generalizações, deduções, informações e sistematizações relativas ao ambiente sociocultural. São organizados lado a lado em função do diálogo que se estabelece na cultura corporal de movimento entre o fazer, o pensar e o sentir” (BRASIL, 1998, p. 74). Nesse momento, começa a ficar mais clara a importância dada a esse tipo de conhecimento, bem como sua necessidade de relação com o fazer, o pensar e o sentir, que estão presentes na Educação Física escolar de maneira articulada e sistematizada.

Nesse processo de valorização e articulação das dimensões conceituais com as demais devemos compreender o sentido dado ao ensino do conteúdo nas aulas. Para isso, é necessário entendermos uma diferença entre fatos e conceitos que se fazem presentes dentro de um processo de ensino-aprendizagem. Os fatos são as informações decoradas, datas e momentos lembrados, mas os conceitos são conhecimentos que são significativos aos alunos, ou seja, aqueles possíveis de se aprender e usufruir para além do ambiente escolar.

Coll et al. (2000, p. 22) apresentam que para “os dados e os fatos adquiram significados, os alunos devem dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los”. Ou seja, é necessário não apenas conhecer dados e fatos, mas sim produzir relações significativas com outras informações. Portanto, os conhecimentos nessa dimensão conceitual, caracterizam uma

nova apropriação de saberes relacionada com outros já estudados em momentos distintos, mas presentes no cotidiano escolar.

Assim, a dimensão conceitual, ou seja, o estudo de conceitos deve ser orientado para um sentido de apropriação de outros saberes, novas definições, novos significados que possibilitam ao aluno a edificação de uma autonomia perante suas proximidades. O estudo dos “conceitos baseia-se na aprendizagem significativa, que requer uma atitude ou orientação mais ativa com respeito à própria aprendizagem, na qual o aluno deve ter mais autonomia na definição de seus objetivos, suas atividades e seus fins” (COLL et al., 2000, p. 23).

Ainda nessa perspectiva de uma aprendizagem significativa a partir dos conceitos, podemos destacar que ela ocorre no momento em que o aluno recebe uma informação, mas ele já detém um conceito prévio que o auxiliará na apropriação desse dado. Ou seja, nesse momento, desenvolve-se uma compreensão que será aproximada ao cotidiano vivido pelo aluno. Sendo assim, esse conhecimento será expresso pelas palavras habituais do discente no seu contexto social.

Nessa relação de aprendizagem do aluno, Coll et al. (2000, p. 43) destacam:

É necessário que o aluno não somente procure o significado da tarefa – relacionando-a com conhecimentos que possui, mas principalmente que tende a encontrar sentido no que está aprendendo, ou seja, que descubra o que está relacionado com o que vê e com o que cerca, que “tem sentido” esforçar-se para compreender.

O estudo das dimensões conceituais supera o ato de apenas conhecer e dar significado a uma tarefa, pois possibilita desvendar suas relações com os outros saberes. Pontualmente, esse tipo de estudo deve oportunizar a aprendizagem significativa, sendo ela composta de sentido, uma capacidade de apropriação que supera o ato da reprodução do conhecimento.

Aproximando esse contexto de desenvolvimento das dimensões conceituais para com o ensino da Educação Física escolar, Darido (2012) nos apresenta exemplos do ensino desse tipo de conteúdos. Para a autora, os conhecimentos sobre os conceitos devem oportunizar aos alunos “conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física” (DARIDO, 2012, p. 52).

Sobre o ensino dos conhecimentos vinculados ao esporte, esses que inicialmente priorizaram os conhecimentos exclusivamente práticos e de caráter subordinativo às instituições esportivas, observamos, com base em Darido (2012), que podem ser desenvolvidos a partir de um sentido que supere tal reprodução. Com relação a isso, a autora

apresenta o seguinte exemplo: “conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes [...] que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão” (DARIDO, 2012, p. 52). Percebemos que pode ser possível estudar e desvelar os sentidos dados ao esporte, bem como analisar suas evoluções sem seguir reproduzindo fatos, mas compreendendo os motivos que condicionaram as suas mudanças.

Outro exemplo dessa possibilidade de reconhecimento de sentido é o desenvolvimento dos exercícios físicos relacionados às atividades diárias do indivíduo. Para Darido (2012, p. 53), é importante que as aulas de Educação Física possibilitem ao aluno “conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, sentar-se à frente do computador, realizar um exercício abdominal adequadamente”. O entendimento desses conceitos proporciona a apropriação dos conhecimentos específicos do exercício físico, relacionado com o uso diário do sujeito fora das instituições escolares.

Portanto, o ensino da dimensão conceitual nas aulas de Educação Física pode potencializar um desenvolvimento profícuo dos sentidos dado às práticas corporais. De maneira pontual, os alunos conseguiriam conhecer sobre o estudado e, a partir de suas elaborações conceituais, desenvolveriam de maneira procedimental o que aprenderam conceitualmente.

### 3.2 DIMENSÕES PROCEDIMENTAIS DO CONTEÚDO

A partir das relações já realizadas, a dimensão procedimental do conteúdo está muito próxima da dimensão conceitual, pois ambas se articulam para o desenvolvimento de práticas de ensino que proporcionam conhecimentos significativos aos alunos. Desse modo, embora a maior centralidade dos conhecimentos da Educação Física seja apontada primeiramente de maneira prática, sua correlação é extremamente importante. Sobre isso, os PCNs apresentam que “os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo” (BRASIL, 1998, p. 19).

O conteúdo vinculado à dimensão procedimental está relacionado ao ato de saber fazer. Mas esse movimento de conseguir desenvolver atividades não oportuniza um conhecimento de maneira significativa se não estiver devidamente estruturado, ou seja, planejado dentro de seu contexto. Nessa dimensão, “os procedimentos expressam um saber

fazer que envolva tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1998, p. 74).

Segundo Coll et al. (2000, p. 77), “quando falamos dos procedimentos no sentido que eles têm nos projetos curriculares, estamos fazendo referência propriamente aos conteúdos que os alunos devem aprender e não a alguma coisa que o professor faz ou prevê para conduzir as aprendizagens”. Portanto, é importante diferenciarmos as atividades práticas dos conteúdos procedimentais. As atividades podem se referir a exercícios descontextualizados, podendo ser desenvolvidas apenas para ocupar o tempo. Já os conteúdos procedimentais são realizados em um contexto planejado e seu desenvolvimento produz um sentido e um significado ao aluno.

Sobre isso, complementamos que “trabalhar os procedimentos significa, então, revelar a capacidade de saber fazer, de saber agir de maneira eficaz” (COLL et al., 2000, p.77). Portanto, não é o ato de reproduzir de maneira isolada, mas sim de modo que o saber fazer seja desenvolvido e articulado em um sentido de apropriação. Nesse contexto é que ocorre a aprendizagem por parte do aluno, e não na vivência de atividades esporádicas.

Essa diferenciação entre a atividade e os conteúdos procedimentais nos mostra que essa dimensão de ensino deve atingir formas profícuas de aprendizagem. Assim, a atuação do professor deve ser considerada em um contexto que usufrui de um objetivo plausível para seu desenvolvimento. De maneira específica, o ensino do conteúdo, no sentido do saber fazer, tem como “principal característica que não são realizadas de forma arbitrária ou de forma desordenada, mas de maneira sistemática e ordenada, uma etapa após a outra e que essa atuação é orientada para uma consecução de meta” (COLL et al., 2000, p.78).

A partir desse desenvolvimento, organizado e sistematizado, que o sentido dado ao saber fazer supera a reprodução de conteúdos de maneira prática. Para Coll et al. (2000, p. 78), o “saber fazer possui, de maneira significativa, formas de atuar, usar e aplicar correta e eficazmente os conhecimentos adquiridos”. Nessa perspectiva de aprendizagem significativa, o autor ainda complementa que o “saber fazer consiste em saber operar com objetos e com informações” (p. 81). Assim, o conhecimento procedimental se desenvolve em um contexto de apropriação de significados, o ato de fazer é articulado às outras dimensões e aos objetivos do trabalho.

O saber fazer está estreitamente relacionado a uma aprendizagem significativa, e isso ocorre quando o aluno consegue conhecer e desenvolver uma apropriação do conhecimento estudado ao seu contexto particular. Ou seja, para que a dimensão procedimental ocorra, o

aluno deverá “se converter numa pessoa prática, competente, hábil e o mais preparada possível para enfrentar seus ambientes particulares (COLL et al., 2000, p.93). Isso se dá no momento em que se articula o conhecimento trabalhado em aula com a realidade vivida pelo aluno.

Desse modo, a aprendizagem deve ser desenvolvida de maneira contínua e articulada. Além disso, para Coll et al. (2000, p. 110),

[...] os procedimentos também são aprendidos em atividades compartilhadas propostas em primeiro lugar de fora, como externas do aluno (porque os procedimentos já fazem parte da bagagem cultural que é apresentada ao aluno) que a sua realização é confrontada, a seguir, com outras realizações mais ou menos elaboradas que o aluno possui na sua estrutura cognitiva (os esquemas de ação, os procedimentos mais simples e mais gerais) e que são interiorizados, finalmente até tornarem funcionais.

Isso significa que, ao final de seu processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos procedimentais trabalhados devem se tornar funcionais aos alunos, ou seja, é reafirmada a ideia de apropriação dos saberes desenvolvidos. Consequentemente, as aulas conduzidas nessa perspectiva estimularão o aluno a se dedicar de maneira mais eficaz aos conteúdos estudados.

Usufruindo dessa perspectiva dos conteúdos procedimentais, os articulamos com o saber fazer específico da Educação Física. Mas esse saber específico da área determinou por um grande período de tempo os conteúdos do componente curricular; sua forma de desenvolvimento priorizou a dimensão procedimental articulada a uma reprodução das manifestações corporais presentes na sociedade. Um exemplo disso é o desenvolvimento prático de modalidades esportivas em seu contexto formal (DARIDO, 2012). No entanto, a Educação Física enquanto um componente curricular deve avançar nesse sentido dado ao saber praticar, isto é, deve ser desenvolvida de uma maneira articulada entre as dimensões e, principalmente, a apropriação dos alunos na vivência dessas práticas corporais.

Nesse contexto de desenvolvimento das dimensões procedimentais, Darido (2012) apresenta alguns conteúdos e sua relação com o saber fazer. A autora cita: “vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira” (p. 53). Observamos a presença de uma prática para além do esporte, à exemplificação da capoeira, potencializando ao aluno usufruir e se apropriar de maneira procedimental da ginga. A vivência do saber fazer supera o ato de reproduzir e se articula na lógica de utilizar da prática vivenciada em um contexto maior.

Outro exemplo trazido por Darido (2012) é referente às atividades expressivas. Nelas, os conteúdos procedimentais pautam na perspectiva de “vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras” (p. 53). Destacamos a importância dada à regionalização da dança, ou seja, o saber praticar do aluno vinculado às realidades específicas de seu espaço geográfico.

Diante dos exemplos apresentados é possível sistematizarmos que, embora a dimensão procedimental seja um elemento central da Educação Física, ela deve estar articulada às demais. Além do mais, o seu desenvolvimento não deve ser realizado por meio de atividades fora de contexto, mas sim em um movimento espiral. Desse modo, o contínuo de procedimentos oportunizará um conhecimento de apropriação da prática desenvolvida, bem como sua assimilação atitudinal.

### 3.3 DIMENSÕES ATITUDINAIS DO CONTEÚDO

De acordo com os PCNs, “os conteúdos de natureza atitudinal são explicitados como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro” (BRASIL, 1998, p. 45). O desenvolvimento dos conteúdos nessa dimensão tem como característica articular as demais em um sentido de apropriação, ou seja, desenvolver no aluno responsabilidade a partir dos conhecimentos trabalhados. Mas, para isso, esses conhecimentos devem ter sentidos e não serem apenas reproduzidos.

Conseqüentemente, o desenvolvimento de atitudes no processo de ensino-aprendizagem vem ao encontro da aproximação do conhecimento estudado, da vivência realizada e, por fim, da apropriação do aluno. Referente a isso os PCNs indicam que as “as atitudes refletem a coerência entre o comportamento e o discurso do sujeito. São as formas que cada pessoa encontra para expressar seus valores e posicionar-se em diferentes contextos” (BRASIL, 1998, p. 74). Portanto nesse conjunto, os conteúdos atitudinais sistematizam o sentido e o significado dado ao conhecimento trabalhado.

Seguindo essa mesma linha, Coll et al. (2000, p. 136) relatam que “as atitudes guiam os processos perceptivos e cognitivos que conduzem a aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo educacional, seja conceitual, procedimental e atitudinal”, isto é, essa dimensão atitudinal possibilita no aluno o desenvolvimento dos processos de aprendizagem em um sentido articulado e não apenas isolado.

Entretanto, para que ocorra o ensino dessa dimensão do conteúdo é necessária uma relação participativa entre os agentes envolvidos, principalmente entre professores e alunos. Nesse caso, a aprendizagem das atitudes se relaciona ao ato de:

Conscientizar o aluno de que a aula e muitas atividades escolares requerem a sua participação para funcionarem adequadamente e oferecem o máximo de benefício a todos, professores e alunos; Trata-se de criar atitudes positivas nos alunos em relação ao sistema escolar, ao que se deve aprender no futuro e no que se refere àquelas pessoas com as quais convivem várias horas do dia (COLL et al., 2000, p. 135).

Esse conjunto colaborativo deve estar articulado à especificidade do componente curricular, às relações entre os indivíduos participantes do processo e à maneira de relacionar o sujeito às formas de desenvolvimento dos conteúdos.

As aprendizagens dessas atitudes não ocorrem de maneira imediata, elas são decorrentes de uma sequência de regras e normas que orientam o sistema educacional. É por isso que a “aprendizagem não é produzida isoladamente, mas o indivíduo interage com outras pessoas dentro de um ou de vários grupos” (COLL et al., 2000, p.142). É nessa relação de interação progressiva que, ao final de um processo de ensino planejado e bem estruturado, os alunos conseguiriam assimilar os conteúdos atitudinais.

A apropriação dos conteúdos atitudinais pode ser positiva ou negativa, pois o que condiciona o desenvolvimento dessas dimensões não é exclusividade dos conhecimentos do componente curricular, mas sim a relação entre os envolvidos. Coll et al. (2000, p. 138) comentam que “É em cada uma das situações de aprendizagem e ensino de uma matéria que se situa o núcleo a partir do qual terão lugar os processos de formação e mudança de atitudes”. Ou seja, é fundamental a maneira como se desenvolvem os conteúdos para apropriação do aluno ou, então, a sua rejeição.

Na Educação Física escolar, o desenvolvimento dessas dimensões do conteúdo está relacionado à valorização dos temas trabalhados, à resolução de problemas de maneira coletiva e também a uma participação colaborativa por parte dos alunos. Nesse contexto, Darido (2012, p. 53) apresenta alguns exemplos: “valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto; respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência; predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo”. Além dessas relações interpessoais colaborativas, a dimensão atitudinal do conteúdo proporciona ao aluno uma ressignificação das práticas corporais

estudadas e vivenciadas na escola para o contexto no qual ele está inserido, ou seja, objetiva desenvolver os conhecimentos trabalhados seguindo as particularidades da sua realidade.



## **CAPÍTULO 4 – O SPORT EDUCATION MODEL**

Observamos no primeiro capítulo que, ao longo dos anos, as aulas de Educação Física foram influenciadas e conduzidas de acordo com os interesses da sociedade em cada época. Quando a prática foi desenvolvida conforme os princípios institucionais do esporte, a metodologia de ensino predominante era sustentada na técnica. Ou seja, nessa época, primava-se pelo desenvolvimento de habilidades para a reprodução do movimento mais adequado em cada esporte. As turmas eram organizadas de acordo com o gênero e em alguns casos por grupos homogêneos, isto é, alunos com maior habilidade ficavam separados daqueles com menor desempenho.

Com o passar dos anos surgiram outras metodologias de ensino que deixaram de utilizar exclusivamente o ensino de habilidades técnicas e passaram a usufruir de intenções táticas (GARGANTA, 1998). Porém, ainda que tenhamos tido um avanço nesse sentido, seguimos encontrando dificuldades em desenvolver um ensino que não deixe de lado elementos do esporte institucionalizado, mas que também não discrimine e distancie das aulas de Educação Física os alunos menos habilidosos, incluindo elementos conceituais do contexto esportivo.

No entanto, neste trabalho não pretendemos nos dedicar a uma descrição densa do desenvolvimento de metodologias de ensino; mas compartilhamos das ideias trazidas por González e Bracht (2012, p.74), de que “a aula é um fenômeno vivo, capaz de nos surpreender (negativa ou positivamente), gerando situações inusitadas, o que de forma nenhuma justifica a ausência de um planejamento prévio, mas reconhece a sua insuficiência deste diante da dinâmica do acontecer da aula”. Assim, entendemos que as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor nas suas aulas devem estar planejadas, e esse processo deve respeitar as condições locais dos sujeitos envolvidos.

Desse nodo, interpretamos que a metodologia empregada deve dar conta dos conhecimentos propostos, ou seja, dos objetivos pretendidos no planejamento do professor. Conseqüentemente, surge a descrição de métodos de ensino que, segundo González e Bracht (2012, p. 75), trata-se de uma “atitude intelectual que busca identificar, na heterogeneidade das aulas, formas de mediação que facilitem a aprendizagem dos alunos, ainda sabendo que não é possível conseguir o artifício universal para ensinar a todos todas as coisas”. Assim, pensando em alternativas para a mediação da aprendizagem, discutimos neste capítulo a

utilização de um modelo de educação esportiva que potencializa o processo de ensino e assimilação dos conteúdos específicos do componente curricular Educação Física.

Em meados dos anos 90, o americano Siedentop propôs um modelo de ensino que mantém princípios autênticos do esporte e potencializa a sua ressignificação conforme as instituições escolares. Segundo Mesquita e Graça (2007), o *Sport Education Model* tem como objetivo reestruturar o ensino do esporte nas aulas de Educação Física, proporcionando elementos como a “[...] competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta” (p. 410). Nesse sentido, essa reestruturação proporciona ao aluno uma vivência corporal autêntica do esporte, refletida de conhecimento para além da reprodução formal.

De acordo com Calderón, Hastie e Perez (2011), o modelo de ensino pode ser considerado como a metodologia do novo milênio. Esses autores desenvolveram um estudo que apresentou as principais atualizações do *Sport Education*. A investigação concluiu que o modelo em questão pode contribuir com o nível de implicação e autonomia dos jovens estudantes, oportunizando a eles um prazer pela prática da atividade física.

Para que ocorra essa vivência autêntica da prática esportiva, o *Sport Education Model* utiliza seis características do esporte institucionalizado: a época esportiva, a filiação, a competição formal, o *registro* estatístico, a festividade e o evento culminante (SIEDENTOP, 1994). Essas características possibilitam ao aluno fazer parte de um ambiente de aprendizagem, que contemple conhecimentos para além da reprodução exclusivamente prática do esporte nas aulas de Educação Física.

A primeira característica é a época esportiva, conhecida como a unidade didática desenvolvida pelo professor. Na utilização desse modelo, a unidade deve atender a alguns requisitos, como um período prolongado de aulas, por exemplo. Essa condição proporciona aos alunos desenvolverem um conjunto de saberes corporais e conceituais sobre os conteúdos trabalhados. O número de aulas deve ser considerado a partir dos objetivos da temática estudada; de maneira pontual, a quantidade de encontros deve proporcionar um conhecimento profícuo, ou seja, que a partir dessa intervenção os discentes possam se apropriar da prática fora do ambiente escolar. Além do mais, esse planejamento deve oportunizar a realização de uma sistematização corporal dos conhecimentos trabalhados no decorrer da época esportiva.

A segunda característica do *Sport Education* é a filiação, que consiste em oportunizar aos alunos participantes do processo um reconhecimento de sua importância na realização das aulas. Assim, todos, de uma maneira ou de outra, contribuem para o desenvolvimento dos

saberes da disciplina. Em palavras mais pontuais, essa característica se refere à organização de equipes, que potencializam funções especificadas para cada membro e trabalham de maneira colaborativa no decorrer da época esportiva. Nesse espaço, cada qual com o seu acervo de experiências, auxilia no compartilhamento de saberes em prol do melhor desenvolvimento de seu grupo.

Diante da filiação e estruturação de equipes, o modelo de educação esportiva sugere o desenvolvimento de uma terceira característica, definida como competição formal, ou seja, a realização de uma prática autêntica para os discentes participantes do processo. No entanto, essa organização deve superar alguns elementos do mundo institucionalizado e ser conduzida pelo docente a partir de um planejamento que oportunize situações equânimes de disputa e aprendizagem a todos os alunos. Cabe ressaltar que essa competição formal deve ser desenvolvida junto ao cronograma dos conteúdos trabalhados na unidade didática.

O desenvolvimento da competição formal na turma proporciona o aparecimento da quarta característica que faz parte do *Sport Education Model*, que é o registro estatístico. Esse movimento consiste no levantamento de informações sobre a competição e na sua divulgação. Por meio disso é possível pontuar os avanços obtidos pela turma, bem como ponderar o alcance das equipes e as singularidades de cada aluno. O meio de divulgação dessas informações pode ocorrer junto aos murais comuns da escola, redes sociais e também em meios de comunicação próximos utilizados pelos discentes, como a rádio da escola, por exemplo.

A quinta característica é a festividade, que é um movimento de confraternização que deve ser estabelecido durante toda a unidade didática. Essa característica está presente em todas as outras, pois estabelece um ambiente agradável no desenvolvimento das tarefas demandadas pelo *Sport Education*. O clima festivo estimula o envolvimento dos alunos, fazendo com que se sintam parte do processo. Por fim, a sexta e última característica é o evento culminante. Pontualmente, trata-se do fechamento da época esportiva (unidade didática), ou seja, a sistematização. No ensino dos esportes, esse encerramento pode ser desenvolvido por meio de um evento que oportunize uma competição entre as várias equipes das diferentes turmas da escola. O fator determinante consiste em oportunizar aos alunos um protagonismo de seu trabalho e compartilhamento de seus conhecimentos.

A partir dessas características, podemos interpretar que o *Sport Education Model* pode ser uma estratégia metodológica condizente ao enfrentamento das dificuldades de se trabalhar o tema esporte na escola ou, então, outras manifestações espetacularizadas pela sociedade.

Esse modelo de ensino, ainda pouco explorado pelos professores brasileiros, proporciona aos alunos uma vivência autêntica da prática esportiva, harmonizando saberes que superam a prática formal do esporte. Segundo Ginciene e Matthiesen (2017, p.731), “as particularidades deste processo ainda [são incomuns] no universo da Educação Física Escolar”.

Na busca por uma melhor compreensão sobre esse modelo de ensino, encontramos alguns trabalhos que apresentam informações sobre o planejamento dos professores, o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. De forma específica, o estudo de Calderón, Hastie e Perez (2011) apontou que uma das principais dificuldades dos professores que trabalharam com esse modelo foi o planejamento, principalmente para os educadores com maior experiência na docência.

No entanto, os mesmos professores que tiveram dificuldades no planejamento relataram que esse modelo de ensino proporciona “um sentimento de renovação, um sopro de ar fresco, que impulsiona uma melhor formação continuada de certos aspectos da intervenção docente” (CALDERÓN; HASTIE; PEREZ, 2011, p.75, tradução nossa). Em relação a esse fato, interpretamos, que embora seja difícil planejar esse modelo de ensino, ele parece proporcionar uma renovação da prática docente. Desse modo, é possível que a partir desse modelo de ensino se possa superar a visão exclusivamente prática dos professores de Educação Física, proporcionando a eles um ambiente de renovação de suas aulas.

Sobre a relação dos alunos com o *Sport Education Model*, os trabalhos apontaram duas perspectivas: a aprendizagem e o envolvimento entusiástico dos educandos. Fazendo referência à aprendizagem do alunado, Graça e Mesquita (2007, p.412) citam, a partir do trabalho de Hastie (1998), que o referido modelo deve “(a) fornecer ao aluno tempo para jogar; (b) ensinar habilidades com transferibilidade para o jogo; (c) fornecer tempo para desenvolver jogadores competentes”. Com relação ao envolvimento entusiástico, Calderón et al. (2013, p.97, tradução nossa) relatam que para os alunos “esta nova metodologia cria a possibilidade de realizar um trabalho autônomo e tomar decisões de pertencimento a uma mesma equipe em toda a unidade”. Diante do aporte feito, interpretamos que esse modelo de ensino se difere da reprodução de atividades técnicas descontextualizadas e isoladas, constituindo-se de uma oportunidade para alunos utilizarem dessas aprendizagens dentro das aulas e também fora delas.

Nesse sentido, analisamos que o *Sport Education Model* supera as tradicionais práticas esportivas desenvolvidas nas aulas de Educação Física, proporcionando aos educandos possibilidades equânimes de aprendizagem. Mesquita e Graça (2007, p. 411) descrevem que “Nomeadamente os alunos menos dotados e as raparigas, habitualmente marginalizados nos

programas tradicionais, sentem que, com os programas de educação desportiva, trabalham mais e dão um contributo importante para a equipe”. Os estudos também mostram que por meio do *Sport Education* os alunos estabelecem um ambiente prazeroso e entusiástico. A vivência desse modelo de ensino oportuniza motivação para a turma, proporcionando maior envolvimento dos alunos com menor habilidade com a oportunidade de desempenhar funções tão importantes quanto os demais alunos na formação da sua equipe.



## **CAPÍTULO 5 – PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo apresentamos todas as etapas desenvolvidas na pesquisa para produzir os dados de acordo com os objetivos do estudo. Em um primeiro momento, descrevemos o tipo de pesquisa utilizada, a pesquisa-ação, e, na sequência, dialogamos sobre os instrumentos que contribuíram para a produção dos dados. Depois disso, explicamos o contexto da pesquisa, descrevendo informações sobre a escola e a Educação Física do ensino médio. Complementar a esse assunto, apresentamos os participantes da pesquisa, a professora e os alunos. A partir de então, nos procedimentos, ilustramos com detalhes como ocorreu a intervenção da pesquisa-ação junto à escola. Por fim, descrevemos como os dados foram analisados/interpretados e esclarecemos os cuidados éticos da pesquisa.

### **5.1 PESQUISA-AÇÃO**

O tipo de pesquisa empregada neste estudo é caracterizado como uma pesquisa-ação. Tripp (2005, p. 445) define a pesquisa-ação no meio educacional como sendo uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Desse modo, este estudo evidencia a relação dos pesquisadores e pesquisados com o meio educacional na busca de aprimoramentos na prática de ensino, ou seja, no melhor desenvolvimento possível dos conteúdos do componente curricular Educação Física.

Nesse contexto, a pesquisa-ação é entendida como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Essas técnicas de investigação têm o intuito de oportunizar melhorias no processo de ensino investigado. Para isso, Tripp (2005, p. 446) destaca que na pesquisa-ação “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Esse tipo de pesquisa consiste no desenvolvimento de ciclos que são planejados, desenvolvidos e posteriormente avaliados para ser novamente trabalhado conforme os entraves e avanços encontrados.

Thiollent (1985, p. 18) também define a pesquisa-ação a partir de duas características específicas: “objetivo prático” e “objetivo de conhecimento”. O objetivo prático ocorre no desenvolvimento de melhorias do processo investigado, ou seja, dentro do contexto de

pesquisa se propõe a desenvolver soluções para um problema. Já o objetivo de conhecimento ocorre a partir da observação de uma série de situações práticas, com a intenção de produzir novos conhecimentos que seriam difíceis de ser desenvolvidos por outros meios de pesquisa.

A partir dessa relação, podemos identificar o desenvolvimento de conhecimentos que contribuem para as atividades práticas dos sujeitos envolvidos e, assim, assegura-se a importância dada à pesquisa-ação no meio educacional. Desse modo, Barbier (2007, p. 59) complementa relatando que “a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”. Essa correlação proporciona, além do desenvolvimento da prática cotidiana dos agentes envolvidos, uma reconstrução social reestruturada a partir dos sentidos e significados encontrados no desenrolar da pesquisa.

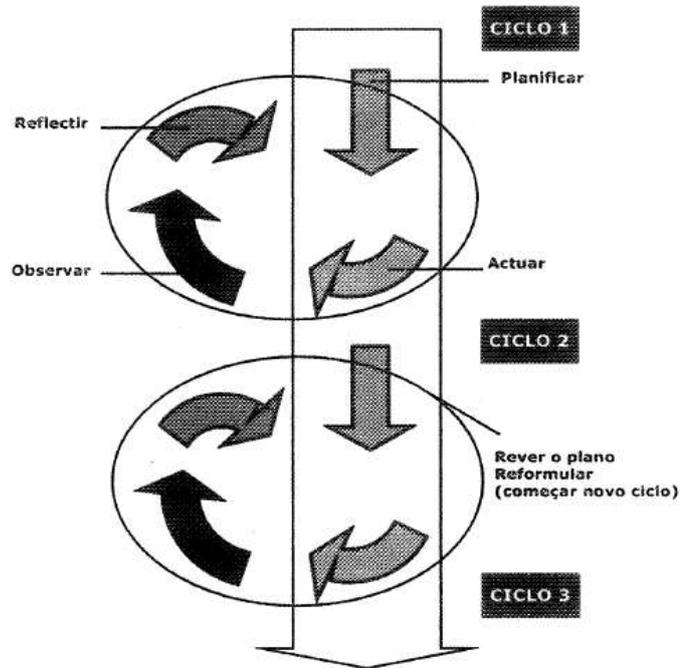
Nesse sentido, Bastos e Borba (1999) dialogam sobre a pesquisa-ação emancipatória. De acordo com os autores, “a investigação-ação educacional emancipatória, além de interpretar o fazer do ponto de vista daqueles que agem e interagem na situação problema, potencializa redirecionamentos práticos em seus quefazeres” (p. 6). Ou seja, torna o sujeito autônomo para que se constitua como um investigador crítico e ativo para analisar e interpretar as necessidades de mudanças da sua prática educacional. Segundo os autores, para que se percebam quais as necessidades de mudança é necessário viver a realidade e dialogar sobre ela (BASTOS; BORBA, 1999).

Dentre as potencialidades que a pesquisa-ação nos proporciona, pode-se destacar, segundo Bastos e Borba (1999), o diálogo como fundamental, pois o fato de o professor sair do isolamento e trabalhar junto de um grupo auxilia no processo de mudança, o que também se potencializa na formação continuada. Outra situação relevante é a possibilidade de discussão sobre as situações que os envolvidos vivenciam diariamente, conversar sobre a realidade com quem a conhece, o que auxilia na construção de novos saberes. Sendo assim, segundo os autores, a investigação-ação educacional emancipatória facilita o desenvolvimento do profissional e proporciona não só mudanças na prática educativa, como também no planejamento e no currículo escolar (BASTOS; BORBA, 1999).

Para desenvolvimento dessas potencialidades da pesquisa-ação é necessário compreender e desenvolver um processo cíclico de trabalho. Sobre esse processo, Coutinho et al. (2009, p. 368) apresentam o modelo de desenvolvimento de pesquisa-ação de Kemmis (1989): “planificação, ação, observação e reflexão, implicando cada um deles,

simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral autorreflexiva de conhecimento e ação”, conforme a figura 1.

Figura 1 – Momentos da pesquisa-ação



Fonte: Kemmis (1989 apud COUTINHO et al., 2009, p. 369).

A partir dessa estrutura realizamos a pesquisa-ação do trabalho em questão, ou seja, desenvolvemos um ciclo de quatro momentos. O primeiro momento, que é de planejamento, consistiu em acompanhar a professora colaboradora na revisão e replanejamento da unidade didática de Danças Gaúchas para o 2º ano do Ensino Médio. O objetivo desse movimento foi promover a articulação das três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal), utilizando da metodologia do *Sport Education Model*. No segundo momento ocorreu a ação, isto é, o desenvolvimento das aulas por parte da professora, conforme o novo planejamento realizado de modo colaborativo entre a docente e o pesquisador. Em consequência disso, temos o terceiro momento, que foi de observação das aulas por parte do pesquisador. Nessa etapa foram analisadas e interpretadas informações a partir do que foi previamente planejado e do que aconteceu na aula. Por fim, no quarto momento, realizamos uma reflexão sobre a unidade didática desenvolvida, a partir dos fatos observados e da avaliação da professora e dos alunos.

## 5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta parte, apresentamos informações sobre a escola em que realizamos a pesquisa e a forma como está organizada a Educação Física no ensino médio. Os dados são importantes para melhor compreendermos o espaço e as condições em que ocorreu a pesquisa-ação. Afinal, esse tipo de pesquisa exige um grande envolvimento no campo de estudo para a concretização das mudanças.

### 5.2.1 A escola

A escola que mencionamos em nossa pesquisa fica localizada na área urbana de um município de pequeno porte (com pouco mais de nove mil habitantes) da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Conforme seus documentos legais, sua data de fundação foi em 22 de abril de 1980; em seu início, funcionavam duas escolas na mesma estrutura física. No primeiro andar do prédio funcionava a Escola Estadual de Ensino Fundamental e, no segundo andar, funcionava Escola Estadual de Ensino Médio. Mas no dia 08 de janeiro de 2002, as escolas foram unificadas.

Atualmente, a escola atende a um número aproximado de quatrocentos alunos em três turnos – manhã, tarde e noite. Em turno integral (manhã e tarde), a escola trabalha com nove turmas do ensino fundamental, sendo cinco turmas nos anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) e quatro turmas nos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos). A escola também atende a sete turmas do ensino médio, sendo três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano.

No terceiro turno, à noite, a escola trabalha com três turmas de ensino médio – 1º, 2º e 3º anos. Além disso, nesse período, a escola oferece o curso técnico em contabilidade, e, desde o segundo semestre de 2013, passou a trabalhar com uma turma do EJA (Ensino de Jovens e Adultos).

A infraestrutura da escola é composta por um prédio de dois andares, com um pátio interno e outro externo. O prédio da escola é composto por dezoito salas de aula, uma sala de artes, uma sala de espelhos, uma sala dos professores, uma sala dos funcionários, uma sala da direção, uma secretaria, uma sala de coordenação, uma sala de música, uma sala de orientação, uma sala de *xerox*, uma rádio, um ginásio, uma ampla cozinha com refeitório, três laboratórios de informática, duas salas de áudio e vídeo com multimídia, uma biblioteca, um laboratório de ciências e seis banheiros.

O pátio interno da escola tem diferentes espaços: uma grande área de calçada, onde há vários bancos de concreto, uma cama elástica e também uma quadra de voleibol. Também em uma de suas extremidades há uma pracinha com diferentes brinquedos de ferro fixados ao solo, que é coberto de brita, e, em outra extremidade, há uma pequena cobertura com um espaço para praticar tênis de mesa.

Já o pátio externo da escola é bastante amplo, com uma grande área verde que contempla as laterais e os fundos do prédio. Em uma das laterais há um campo de futebol sete, com uma pista de atletismo e caixa de areia, e, na outra lateral, fica o estacionamento. Nas figuras 2, 3, 4 e 5, podemos observar algumas partes da estrutura da escola.

Figura 2 – Fachada da escola



Fonte: O autor.

Figura 3 – Pátio interno



Fonte: O autor.

Figura 4 – Quadra poliesportiva



Fonte: O autor.

Figura 5 – Pátio externo



Fonte: O autor.

### 5.2.2 A Educação Física na escola pesquisada

A Educação Física do ensino médio da escola em que realizamos o estudo passou por um processo de (re)formulação no ano de 2013. Conforme já apresentado, no início da pesquisa anterior observamos as aulas das professoras que ministravam o componente curricular para as turmas da última etapa da educação básica, e identificamos que não havia planejamento das aulas. A cada semana, os alunos praticavam uma modalidade esportiva. Nas avaliações realizavam produções sobre temáticas nunca discutidas em aula e testes físicos. O horário da Educação Física era, amiúde, utilizado para realizar atividades solicitadas pela direção da escola, sem oposição das professoras.

Diante disso, uma das docentes (a que permaneceu na escola) se manifestou dizendo que se sentia incomodada com a falta de valorização da Educação Física e angustiada por não

ter uma definição do que trabalhar em cada ano. Segundo a docente, ela queria ter um planejamento organizado como os outros componentes curriculares (MORISSO; VARGAS; GONZÁLEZ, 2014).

Dessa forma, iniciamos o processo de (re)formulação, desafiando as professoras a elencar expectativas de aprendizagem, ou seja, responder à seguinte pergunta: Que vocês esperam que os alunos aprendam nas aulas de Educação Física ao longo dos três anos do ensino médio? Pensando nas principais necessidades de seus alunos, as professoras citaram diferentes práticas corporais. Essas práticas foram organizadas com base nas orientações disponíveis no Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009) e no livro *Afazeres da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar* (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

A figura 6 mostra como está a atual organização curricular da Educação Física para os três anos da última etapa da educação básica. A estrutura de ensino da disciplina foi elaborada com unidades didáticas para “saber praticar” e para “praticar para conhecer” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Figura 6 – Organização curricular da Educação Física para o ensino médio 2017

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA 2017					
<b>1º Ano</b>					
<b>1º Trimestre</b>	Esporte – Futsal: 24 aulas		<b>2º Trimestre</b>	Lutas: 10 aulas	
	[Grid 12x4]			Práticas Corporais Expressivas – Dança Gaúcha: 14 aulas	
	[Grid 12x4]			[Grid 12x4]	
<b>3º Trimestre</b>	Esporte – Voleibol: 24 aulas				
	[Grid 12x4]				
<b>2º Ano</b>					
<b>1º Trimestre</b>	Esporte – Atletismo: 12 aulas	Ginástica – Exercício Físico: 12 aulas	<b>2º Trimestre</b>	Práticas Corporais Expressivas – Dança Gaúcha: 24 aulas	
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]		[Grid 12x4]	
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]		[Grid 12x4]	
<b>3º Trimestre</b>	Esporte – Futsal: 12 aulas	Esporte – Voleibol: 12 aulas			
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]			
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]			
<b>3º Ano</b>					
<b>1º Trimestre</b>	Esporte – Futebol: 10 aulas	Ginástica – Exercício Físico: 14 aulas	<b>2º Trimestre</b>	Práticas Corporais Expressivas – Dança Gaúcha: 24 aulas	
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]		[Grid 12x4]	
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]		[Grid 12x4]	
<b>3º Trimestre</b>	Esporte – Bocha: 12 aulas	Práticas Corporais Junto a Natureza: 12 aulas			
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]			
	[Grid 12x4]	[Grid 12x4]			

Fonte: O autor.

Segundo González e Fraga (2012), o saber praticar está relacionado a um conhecimento que proporciona ao educando uma proficiência de determinada prática. Por exemplo, no caso de uma modalidade esportiva (futsal), o aluno deve conseguir “se virar”

fora do ambiente escolar com os conhecimentos que aprendeu nas aulas de Educação Física. Já o praticar para conhecer se vincula a uma vivência como forma de reconhecimento sem uma apropriação que possibilite ao aluno praticar fora da escola.

Desse modo, os temas e subtemas da Educação Física na escola pesquisada, organizados sob a lógica do saber praticar, são: Esporte (modalidades: futsal e vôlei); Ginástica (subtema: exercício físico); Práticas Corporais Expressivas (subtema: danças, sendo especificadas as Danças Gaúchas). Já as unidades didáticas vinculadas ao praticar para conhecer destacam os seguintes temas: Esporte (modalidades esportivas: frisbee, bocha e atletismo); Lutas e Práticas Corporais Junto à Natureza.

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes de pesquisa foram: a professora de Educação Física do ensino médio da escola pesquisada e os alunos da turma 121, para os quais a docente ministra aulas. Na sequência, descrevemos algumas características desses participantes.

#### 5.3.1 Professora colaboradora

A docente participante desta pesquisa (que foi a mesma colaboradora do processo de (re)formulação) é uma professora de Educação Física com 45 anos de idade e 13 anos de experiência no magistério. Gradou-se em Educação Física Licenciatura e Bacharelado no ano de 2003. Anos mais tarde, especializou-se em Psicopedagogia Institucional. Atualmente, a sua jornada laboral semanal é de 40 horas/aula na mesma escola, sendo que 20 horas são originadas de uma nomeação e as outras 20 horas são decorrentes de um contrato emergencial. Além da docência, a professora também trabalha à noite em um espaço multidisciplinar, em que orienta treinamentos funcionais.

Na escola, a professora trabalha com todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental, e todas as turmas do ensino médio no período matutino e vespertino (conforme o quadro 1). Desse modo, no ensino médio, a docente ministra aulas para três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano. Já nos anos finais do ensino fundamental, trabalha com uma turma de cada ano (6º, 7º, 8º, 9º anos). Complementando sua carga horária, a educadora é responsável por um grupo de danças com os alunos do ensino médio.

Quadro 1 – Horário da professora colaboradora do estudo

HORÁRIO DA PROFESSORA COLABORADORA DO ESTUDO						
	Períodos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	1° Período	Turma 91	Turma 61	Turma 71	Turma 113	Planejamento (neste dia, a professora não vai para a escola).
	2° Período	Turma 132	Turma 121	Turma 111	Turma 113	
	3° Período	Turma 132	Turma 121	Turma 81	Turma 91	
	Intervalo					
	4° Período	Turma 131	Turma 122	Turma 81	Turma 112	
	5° Período	Turma 131	Turma 122	Livre	Turma	
	Tarde	1° Período	Turma 61	Turma 111	Reunião Pedagógica	
2° Período		Turma 61	Turma 71			
3° Período		Turma 71	Turma 71			
Intervalo						
4° Período		Turma 71	Turma 61			
5° Período		Livre	Turma 61			

Fonte: O autor.

### 5.3.2 Alunos participantes

Os alunos que colaboraram com estudo eram do 2° ano do ensino médio e faziam parte da turma 121. A escolha dessa turma para acompanhar e, a partir de então, produzir dados ocorreu em virtude de três razões pontuais. A primeira estava relacionada ao fato de a turma se encontrar na metade do ensino médio, ou seja, já passaram pelo processo de adaptação à atual organização curricular da Educação Física na escola pesquisada. A segunda condiz com o fato de a turma trabalhar com um número de aulas na unidade didática de Danças Gaúchas, que é próximo à orientação da época esportiva apresentada no *Sport Education Model*. Por fim, a terceira razão é a combinação da organização do horário escolar com a disponibilidade do pesquisador.

Na turma estavam matriculados 17 alunos – 11 meninos e 06 meninas. De acordo com informações da professora e dados das observações, podemos dizer que se tratava de uma

turma silenciosa e participativa. A maioria dos alunos realizava, sem questionar, as atividades solicitadas pela docente.

#### 5.4 INSTRUMENTOS

Os dados desta pesquisa-ação foram produzidos utilizando três instrumentos: observação participante, entrevista semiestruturada e grupo focal. A observação ocorreu em dois momentos do ciclo, durante o processo de revisão e replanejamento da unidade didática de Danças Gaúchas para o 2º ano do ensino médio, juntamente com a professora colaboradora, e no acompanhamento das aulas em que a docente ministrou sobre o tema, todas as informações foram registradas em um diário de campo. Segundo Negrine (2010, p.68), a observação “como instrumento de coleta de informações, deve ser contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos ou comportamentos” determina que, para a observação ser validada na pesquisa, ela precisa ser contínua, o pesquisador deve se fazer presente e realizar a sistematização dos fatos.

Nesse sentido, é importante analisar que a observação precisa ser desenvolvida seguindo dois objetivos pontuais para garantir sua validade científica: ser “intencionada: com objetivos determinados e [...] sustentada: guiada por um corpo de conhecimentos” (NEGRINE 2010, p.68). A partir disso, destacamos que a intencionalidade dada à observação nesta pesquisa se baseia na relação entre o planejamento da professora e seu desenvolvimento diário, ou seja, o acompanhamento das aulas seguindo os planos elaborados de forma colaborativa. Já a relação de sustentação de conhecimentos está articulada aos objetivos do trabalho que permeiam a relação profícua das três dimensões do conteúdo nas aulas de Educação Física ministradas pela docente. Diante disso, compreendemos que esse tipo de observação participante “não é uma técnica de pesquisa específica, mas um modo de estar-no-mundo característico dos pesquisadores” (ATKINSON; HAMMERSLEY, 1994, p. 249 apud SILVERMAN, 2009, p. 71).

A entrevista semiestruturada com a professora colaboradora foi realizada para avaliar em que mediadas as mudanças planejadas para a unidade didática foram concretizadas e quais os impactos provocados nas aulas. Segundo Negrine (2010, p.76), esse tipo de entrevista é um “instrumento de coleta pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema”. A entrevista ocorreu no último momento do ciclo da pesquisa-ação (Apêndice 05).

Nesse mesmo momento da pesquisa, também realizamos um grupo focal com os alunos da turma participante do estudo. Segundo Gomes (2005, p. 41), o “grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir das suas experiências pessoais”. Para Silverman (2009, p. 107), o papel do pesquisador no grupo focal funciona mais como um “facilitador de um grupo de discussão do que como um questionador”. Portanto, o grupo de alunos (toda a turma 121 – 2º ano do ensino médio) foi reunido para dialogar sobre as aulas da unidade didática de Danças Gaúchas, dando destaque, principalmente, para a sistematização final (a última característica do *Sport Education Model*) (Apêndice 06). Para os alunos, esse momento produziu um sentido diferente das aulas, por isso, o fato de proporcionarmos um espaço para expressarem suas sensações produziu dados importantes para a pesquisa.

## 5.5 PROCEDIMENTOS

Conversamos, inicialmente, com a professora colaboradora da pesquisa, a fim e verificarmos as possibilidades de desenvolver o estudo e também investigar os interesses da docente em promover mudanças em sua prática pedagógica. Diante da manifestação positiva da professora, programamos a sequência do trabalho, conforme apresentado no quadro 2. Toda a produção dos dados ocorreu no 2º trimestre de 2017, especificamente de 05 de julho a 10 de outubro.

Apesar de o período do estudo ser curto para uma pesquisa-ação, destacamos novamente que essa mesma professora participou de pesquisas anteriores com a mesma metodologia e que consistiam em produzir mudanças de forma colaborativa em seu planejamento. Além disso, a unidade didática em questão foi elaborada e avaliada no trabalho anterior; por isso, nesse momento buscamos revisar e apresentar soluções para um novo problema, que era a não articulação das três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal), sugerindo como alternativa o *Sport Education Model*, já conhecido pela professora e desenvolvido por ela na unidade didática de Futsal com o 1º ano do ensino médio (VARGAS; MORISSO; GONZÁLEZ, 2017).

Quadro 2 – Cronograma de atividades que serão desenvolvidas na pesquisa-ação

<b>CRONOGRAMA DE ATIVIDADES</b>	
<b>Data</b>	<b>Atividades</b>
<b>05/07/2017</b>	Reconhecimento da atual organização curricular da Educação Física. Organização do cronograma de atividades. Escolha da unidade didática para desenvolver a pesquisa. Escolha da turma participante do estudo.
<b>12/07/2017</b>	Revisão do planejamento da unidade didática de Danças Gaúchas das turmas do segundo ano do ensino médio.
<b>19/07/2017</b>	Revisão do planejamento da unidade didática de Danças Gaúchas das turmas do segundo ano do ensino médio.
<b>25/07/2017</b>	Observação das aulas 01 e 02. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>01/08/2017</b>	Observação das aulas 03 e 04. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>08/08/2017</b>	Observação das aulas 05 e 06. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>15/08/2017</b>	Observação das aulas 07 e 08. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>22/08/2017</b>	Observação das aulas 09 e 10. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>29/08/2017</b>	Observação das aulas 11 e 12. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>05/09/2017</b>	Observação das aulas 13 e 14. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>12/09/2017</b>	Observação das aulas 15 e 16. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>19/09/2017</b>	Observação das aulas 17 e 18. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>22/09/2017</b>	Observação das aulas 19 e 20 – Data reservada para sistematização da unidade didática (evento culminante). Transcrição dos dados do evento para o diário de campo.
<b>26/09/2017</b>	Observação das aulas 21 e 22 – Pós-evento culminante.

	Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>03/10/2017</b>	Observação das aulas 23 e 24 – Pós-evento culminante. Transcrição da aula para o diário de campo.
<b>04/10/2017</b>	Entrevista semiestruturada com a professora colaboradora. Transcrição da entrevista.
<b>10/10/2017</b>	Grupo focal com os alunos da turma 121. Transcrição do grupo focal.

Fonte: O autor.

Conforme descrito anteriormente, o ciclo da pesquisa-ação foi dividido em quatro momentos. No primeiro (planejamento), discutimos com a professora colaboradora a importância de se articular as três dimensões do conteúdo nas aulas de Educação Física, pois nos relatos da pesquisa anterior percebemos que, na maioria das vezes, isso não ocorria. A docente concordou com o fato, dizendo que separar “prática e teoria” era um hábito que ela tinha desde antes da (re)formulação e que, para ela, era difícil questionar e instigar os alunos a pensar durante a realização de uma atividade procedimental. Diante disso, ainda no primeiro momento, passamos a revisar e a (re)planejar a unidade didática de Danças Gaúchas para o 2º ano do ensino médio (série na qual fizemos as observações, especificamente na turma 121), preocupando-nos com a articulação das dimensões conceituais, procedimentais, atitudinais, acrescentando as características referentes à metodologia de ensino do *Sport Education*. Essa atividade ocorreu em 03 encontros (nos dias 05, 12 e 19 de julho de 2017).

O segundo momento consistiu na ação, ou seja, as 24 aulas da unidade didática de Danças Gaúchas ministradas pela professora seguindo o novo planejamento. Essas aulas ocorreram entre os dias 25 de julho e 03 de outubro de 2017. Em consequência disso, tivemos, ao mesmo tempo, o terceiro momento, que foi a observação das aulas da professora colaboradora em uma turma de 2º ano do ensino médio (121), durante o desenvolvimento da unidade didática revisada. Esse processo buscou investigar em que medidas a docente conseguiu executar os planos de aulas conforme o planejamento, articulando as três dimensões do conteúdo dentro das características do *Sport Education Model*. Nesse momento, fizemos registros em um diário de campo, relatando os fatos observados, e também fotografamos e armazenamos atividades produzidas pelos alunos.

Por fim, o quarto momento foi de reflexão e objetivou avaliar, juntamente com a professora e os alunos, a unidade didática como um todo. Para isso, a docente participou de

uma entrevista semiestruturada no dia 04 de outubro de 2017, e os alunos, de um grupo focal em 10 de outubro de 2017. Ambos foram gravados e, posteriormente, transcritos. Essas atividades buscaram analisar de forma colaborativa a articulação das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Danças Gaúchas e as contribuições do *Sport Education Model* para o alcance dos objetivos previstos no desenvolvimento do subtema.

## 5.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados desta pesquisa foram realizadas utilizando a triangulação, ou seja, a partir da obtenção de informações de três pontos diferentes (ELLIOTT, 1990). Segundo Patton (2002), a triangulação se baseia no fato de que informações produzidas a partir de um único instrumento não são suficientes. Além disso, segundo o autor, “Como cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica, múltiplos métodos de coleta e análise de dados fornecem mais ferramentas para o movimento da pesquisa” (p. 555-556, tradução nossa). Portanto, combinações de entrevistas, com observações e análise de documentos, por exemplo, são importantes em trabalhos de campo (PATTON, 2002).

Patton (2002) argumenta que há quatro tipos de triangulação que podem contribuir para a verificação e validação da análise qualitativa: 1) Triangulação de métodos; 2) Triangulação de fontes; 3) Triangulação de análises; 4) Triangulação de perspectiva. Com base nas informações do autor, identificamos que o tipo de triangulação que utilizamos em nossa pesquisa foi a segunda, pois verificamos a consistência de diferentes fontes de dados dentro do mesmo método. Isto é, a partir de uma pesquisa-ação, analisamos informações de três fontes, conforme podemos observar na figura 7: observação participante – acompanhamento das aulas e da entrevista, entrevista semiestruturada com a professora colaboradora e grupo focal com os alunos.

Figura 7 – Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: O autor.

Cruzando as informações das três fontes de dados, organizamos a análise dos resultados de acordo com os objetivos da pesquisa. Na figura 8, podemos observar uma síntese de como apresentamos a categorização das informações.

Figura 8 – Organização da análise dos dados



Fonte: O autor.

De forma específica, os itens com que dialogamos nos resultados são as seis características do *Sport Education Model*: época esportiva, filiação, competição formal, registro estatístico, festividade e evento culminante, e dentro de cada uma discutimos, a partir das três fontes de informação, como ocorreu a articulação das três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, na unidade didática de Danças Gaúchas. Acreditamos que esse formato de análise corresponde aos objetivos da pesquisa ao mesmo tempo em que

esclarece como funciona o *Sport Education* dentro do planejamento e no desenvolvimento das aulas.

## 5.7 QUESTÕES ÉTICAS

A realização deste estudo teve o consentimento e autorização da escola e dos sujeitos envolvidos. Entregamos, para a escola, um termo de autorização institucional que foi assinado pela diretora concordando com a realização da pesquisa. A professora assinou um Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE), no qual dizia estar de acordo com a realização dos encontros de estudos e observações das aulas. Para os alunos e seus responsáveis, encaminhamos o TCLE explicando a pesquisa e solicitando a autorização para a participação nela. Os TCLEs e o termo de autorização institucional estão disponíveis nos apêndices 01, 02 e 03. Destacamos que o nome da escola e dos sujeitos não foram divulgados em nenhum momento da pesquisa.

## CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 A UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇAS GAÚCHAS COMO PARTE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A organização curricular da Educação Física escolar pode ser dividida em dois conjuntos: o das práticas corporais sistematizadas e o das representações sociais sobre a cultura corporal de movimento (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). O primeiro organiza as práticas tradicionalmente desenvolvidas nas aulas, e o segundo aborda sobre as diferentes representações culturais que se fazem presentes em nossa sociedade. Nesta pesquisa, em específico, pontuamos sobre um dos temas das práticas corporais sistematizadas, as práticas corporais expressivas, subtema *dança*.

Segundo os autores, é importante utilizar essa distribuição mais detalhada de temas para a Educação Física, porque cada parte assim descrita necessita de “objetos de estudo específicos que permeiam (e exigem) organizar as competências e os conteúdos a eles vinculados com certo grau de autonomia” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 48). Nesse sentido, podemos observar que a partir dessa organização de temas e subtemas para a Educação Física escolar surgem dois eixos de conhecimento, divididos sob a lógica de saberes corporais e de saberes conceituais. Os saberes corporais são colocados, abordados e trabalhados em uma perspectiva de construção, produção e apropriação do conhecimento por parte do alunado. Já os saberes conceituais oportunizam um estudo de conceitos que permeiam essa articulação específica dos objetos de estudo da Educação Física.

De acordo com González e Fraga (2012), esses saberes conceituais fazem parte de uma estruturação de conhecimentos articulados sobre duas maneiras de desenvolvimento. A primeira trata de uma produção de um saber técnico, ou seja, uma articulação “de conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 52). Já a segunda consiste no conhecimento denominado como crítico, isto é, a capacidade de desenvolver um trabalho de inserção dessas práticas nos contextos peculiares e socioculturais dos alunos.

A partir dessa estruturação de conjuntos, temas, subtemas, eixos e saberes produzimos a pesquisa-ação com a unidade didática de Danças Gaúchas no 2º do ensino médio de uma escola pública do noroeste do Rio Grande do Sul. Nesse movimento, podemos observar a importância da organização curricular para a Educação Física escolar. Além disso, segundo

Kunz (2012 p. 46), “se a escola e, em especial, a Educação Física realmente pretendem interessar-se pelo mundo de vida das crianças, necessário se faz que os movimentos promovidos das culturas populares ou tradicionais sejam considerados”.

Entendemos que os conhecimentos edificados oportunizam aos alunos o redescobrimto da sua importância em seu espaço de intervenção. Diante disso, as aulas da unidade didática, planejadas, desenvolvidas pela professora e observadas, pautaram justamente na exploração do estudo sobre uma cultura criada e recriada de maneira local. Afinal, de acordo com Kunz (2012 p. 47), “as culturas tradicionais do Rio Grande do sul que se expressam pelo movimento humano, encontradas na literatura específica, são, em geral, um grande repertório de danças, jogos e atividades a cavalo”.

Entretanto, é importante destacar que esse repensar das Danças Gaúchas no contexto de investigação se apropriou não apenas dos conhecimentos já postos no folclore gaúcho, mas também discutiu e questionou as informações apresentadas por autores da área. O Manual de Danças Gaúchas foi um documento utilizado para orientar as reflexões sobre o folclore e também instigar a recriação das danças. Segundo Kunz (2012, p. 47):

As mais típicas e também de maior aceitação até hoje destas culturas são as múltiplas formas de danças do folclore gaúcho. Já em 1955, Cortes e Lessa (1985) publicaram o que vieram a denominar “Manual de Danças Gaúchas”, com apresentações detalhadas de um grande número de danças acompanhadas de suas respectivas músicas e passos de execução.

A reprodução dos manuais (MTG) ocorre de forma explícita fora das instituições escolares. Sobre esse contexto, Kunz (2012, p. 47) comenta que “A partir dos anos 40 do século 20, com a criação dos ‘Centros de Tradição Gaúcha’, os ‘CTGs’, estas danças bem como as demais atividades artísticas e culturais das tradições gaúchas, elitizaram-se, ou seja, desenvolveram-se grupos de treinamento [...]”. Essa elitização fez com que o movimento cultural gaúcho integrasse outros espaços da sociedade, reproduzindo as atividades como se esta fosse a única forma de seguir as tradições.

No entanto, diante do trabalho desenvolvido na unidade didática de Danças Gaúchas e também das considerações apresentadas por Kunz (2012), entendemos que não se pode negar o conhecimento desse folclore gaúcho, assim como não negamos o esporte. Por isso, faz-se necessário reorganizá-lo conforme os objetivos pretendidos pela instituição escola. Assim,

Vale registrar, ainda, que a cultura do movimento extraída da cultura popular, do folclore (no caso, o gaúcho), para servir de conteúdo pedagógico na Educação Física, deve necessariamente passar por uma análise crítico-problematizadora, pois é certo que nessas culturas existe muito conteúdo ideológico das classes dominantes e

nelas prevalecem valores “machistas”, por exemplo, que devem ser problematizados (KUNZ, 2012, p. 48).

Assim, reforçamos, mais uma vez, que foi nesse contexto de problematização dos conteúdos que a unidade didática de Danças Gaúchas transitou, ou seja, buscou reconhecer que existe uma elitização do tema, porém sem deixar de proporcionar condições mínimas de conhecimento e vivência sobre ele.

De forma específica, a unidade didática de Danças Gaúchas para o 2º ano do ensino médio teve como objetivo conhecer e vivenciar danças tradicionais de projeção folclórica que fazem parte da cultura gaúcha por meio da pesquisa, da prática e da criação de coreografias sobre os ritmos da Valsa, da Rancheira e do Bugio. Esse subtema é trabalhado nas aulas de Educação Física com todas as turmas do ensino médio da escola desde 2014. Sua integração na grade de conteúdos ocorreu juntamente com uma (re)formulação do componente curricular que consistiu na definição de temas e subtemas para serem desenvolvidos nos três anos da última etapa da educação básica (MORISSO; VARGAS; GONZÁLEZ, 2014).

A pretensão inicial ao incorporar as Danças Gaúchas nas aulas de Educação Física era possibilitar aos alunos a oportunidade de praticar ritmos que tocam nos bailes da cidade e região. Os próprios alunos relataram durante a realização da pesquisa para a (re)formulação que o fato de não saberem dançar fazia com que a diversão nas festas fosse apenas consumir bebidas alcoólicas (MORISSO, 2015). Assim, a professora colaboradora, que possuía afinidade com as Danças Gaúchas, buscou planejar as aulas dentro dessa temática.

Entretanto, o conhecimento prévio que a professora e os alunos possuíam sobre as danças e sobre a cultura da qual fazem parte era a mesma apresentada nos Manuais do MTG. Costumes que podem ser observados no dia a dia em pessoas que frequentam os CTGs e fazem questão de seguir, com rigor, as tradições. Além disso, se realizada uma busca rápida na internet, serão encontradas informações sobre as danças semelhantes às dos manuais. Nesse sentido, torna-se desafiador provocar discussões sobre a cultura gaúcha que os alunos e a professora conhecem, a sociedade manifesta e a mídia apresenta.

Sabemos que, ao longo dos anos, a partir da chegada dos imigrantes (açorianos de origem portuguesa, italianos, alemães, poloneses, africanos etc.), culturas de diferentes países foram incorporadas ao Rio Grande do Sul. Porém, antes disso, o Estado era povoado por índios de diferentes tribos que tiveram filhos com portugueses e espanhóis no período em que disputavam o território, sendo este o típico Gaúcho. De acordo com Freitas e Silveira (2004), Luvizotto (2010) e Wagner (2012), esse Gaúcho era nômade, ladrão de gado, que matava os animais para vender o couro. Mais tarde passou a ser peão de estâncias, contratado para ajudar

na lida campeira. Luvizotto (2010) conta que, para se criar a identidade do povo do Rio Grande do Sul, a imagem deste Gaúcho foi (re)elaborada. Assim, foi definido como seria o homem ideal, com características de herói, livre e que protegia as fronteiras.

Portanto, criou-se um modo de ser gaúcho, praticado por muitos que vivem no Rio Grande do Sul. Os CTGs são locais em que as pessoas que escolhem essa maneira de viver frequentam para cultivar hábitos como: cavalgar, usar *pilcha*, comer comidas típicas e dançar. Nesse sentido, a unidade didática de Danças Gaúchas foi desenvolvida pensando nesse modo de ser gaúcho, porém sem deixar de dialogar sobre a história do povo sul-rio-grandense. Falar sobre as danças tradicionalistas de projeção folclórica também é falar da invenção desses hábitos, já que quase todas são de identidade europeia, criadas a partir dos costumes trazidos pelos imigrantes que povoaram o Rio Grande do Sul.

Oportunizar aos alunos espaço para vivenciar esse modo de ser Gaúcho, contrapondo à realidade dos fatos, proporciona dois movimentos importantes. O primeiro é o conhecimento da própria história e dos hábitos cultivados, principalmente no mês de setembro, quando se comemora a Revolução Farroupilha<sup>3</sup>. O segundo é o fato de sentir-se parte das atividades praticadas nesse meio. Nas redes sociais, pode-se observar o quanto o movimento gaúcho impacta na vida das pessoas durante esse mês. Parece que estar envolvido com as festividades é importante para muitos, mesmo para aqueles que, no restante do ano, não têm mais contato com o CTG. É uma forma que as pessoas encontram para demonstrar o quanto gostam do Estado, afirmando para os demais que, no Rio Grande do Sul, há uma cultura diferenciada.

Diante da reflexão apresentada, pode-se considerar que o simples objetivo de oferecer aos alunos a oportunidade de aprender a dançar ritmos que tocam nos bailes está muito além de apenas praticar os passos. O tema demanda muita discussão, crítica e análise. Por outro lado, outrossim, envolve a relação entre sentido e significado daqueles que, até então, estavam distanciados de qualquer tipo de vivência, apenas observavam as manifestações em sua volta. Assim, a unidade didática acaba desenvolvendo mais do que os passos de cada ritmo, pois proporciona ao aluno a oportunidade de conhecer diferentes lados da história.

Nos quadros 03 e 04 apresentamos o plano de unidade de 24 horas/aula, bem como os planos de aula. Ressaltamos que esse material foi produzido de forma colaborativa com a professora participante da pesquisa, sendo ela a principal autora da unidade didática. Nossa

---

<sup>3</sup> Revolução regional, de caráter republicano, contra o governo imperial do Brasil, na então província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que resultou na declaração de independência da província como estado republicano, dando origem à República Rio-Grandense. Estendeu-se de 20 de setembro de 1835 a 1 de março de 1845.

intervenção com a pesquisa ocorreu para articular as dimensões do conteúdo e integrar o *Sport Education Model* no planejamento. Também informamos que a utilização do Manual de Danças Gaúchas, produzido por Cortes e Lessa (1985), para explicar a origem e a forma de dançar os ritmos trabalhados com a turma, ocorreu por se tratar de uma referência mais conhecida pelos alunos. Além disso, “Estes dois autores se preocupavam em pesquisar a origem de cada uma destas danças [...]” (KUNZ, 2012, p.47). Entretanto, mesmo observando orientações de um manual, as danças foram adequadas às condições de aprendizagem dos alunos e sem distinções de papéis referentes ao gênero.

Quadro 3 – Plano de unidade de Danças Gaúchas

<b>PLANO DE UNIDADE</b>		
<b>AULA</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>
<b>Aula 01 e 02</b>	Apresentação da unidade didática de Danças Gaúchas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do Plano de Unidade – Diálogo sobre a cultura gaúcha; retomada dos conteúdos trabalhados no 1º ano; introdução dos ritmos: Valsa, Rancheira e Bugio.</li> <li>- Formação de grupos e orientações para a produção dos trabalhos de pesquisa / Definição de papéis pelos quais cada grupo deverá se responsabilizar.</li> <li>- Atividade: Elaboração de cartaz sobre as impressões com relação aos temas: Cultura Gaúcha e Danças Gaúchas antes do desenvolvimento da unidade didática.</li> <li>- Tarefa de casa: Análise de vídeos sobre Danças Tradicionalistas Gaúchas.</li> </ul>
<b>Aula 03 e 04</b>	Valsa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre a tarefa de casa: Danças Tradicionalistas Gaúchas.</li> <li>- Histórico e passos básicos da Valsa.</li> </ul>

<b>Aula 05 e 06</b>	Rancheira.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico e passos básicos da Rancheira.</li> <li>- Analisar as semelhanças e diferenças com relação à Valsa.</li> </ul>
<b>Aula 07 e 08</b>	Bugio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico e passos básicos do Bugio.</li> <li>- Dialogar sobre a diferença de sua origem com relação aos ritmos da Valsa e da Rancheira.</li> </ul>
<b>Aula 09 e 10</b>	Trabalhos de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparação dos grupos para a apresentação dos trabalhos de pesquisa (criação de coreografia sobre os ritmos estudados).</li> </ul>
<b>Aula 11 e 12</b>	Trabalhos de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos trabalhos de pesquisa.</li> <li>- Escolha do ritmo para a apresentação</li> </ul>
<b>Aula 13 e 14</b>	Ensaio e montagem da coreografia, de acordo com o ritmo escolhido para a sistematização da unidade didática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensaio.</li> <li>- Grupo da Música: apresentar para a turma opções de músicas sobre o ritmo escolhido, para que todos manifestem sua opinião sobre o que vão dançar.</li> <li>- Grupo da Coreografia: Liderar os colegas na criação dos primeiros passos da apresentação. Anotar ou filmar o que ficar pronto neste dia (para não esquecer) e pensar opções para continuar na próxima aula.</li> </ul>
<b>Aula 15 e 16</b>	Ensaio e montagem da coreografia, de acordo com o ritmo escolhido para a sistematização da unidade didática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensaio.</li> <li>- Grupo da Coreografia: Continuar a elaboração da coreografia e registrar, com anotações e vídeos, as decisões.</li> <li>- Compartilhar com os colegas no grupo da turma no Facebook para que todos saibam sobre as decisões</li> </ul>

		tomadas no coletivo (mesmo aqueles que não estiverem presentes na aula).
<b>Aula 17 e 18</b>	Ensaio e montagem da coreografia, de acordo com o ritmo escolhido para a sistematização da unidade didática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensaio.</li> <li>- Grupo do Cenário e Figurino: apresentar os materiais escolhidos para a apresentação (que já estão prontos ou ainda serão providenciados).</li> <li>- Grupo do Registro: apresentar vídeo produzido sobre ritmo escolhido e sobre os acontecimentos das aulas, que será exibido no Evento Culminante.</li> </ul>
<b>Aula 19 e 20</b>	Sistematização.	- Evento Culminante: apresentação da coreografia para toda a escola.
<b>Aula 21 e 22</b>	Sistematização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção textual sobre as aulas da Unidade Didática de Danças Gaúchas e sobre o Evento Culminante.</li> <li>- Compartilhamento e diálogo sobre os registros de fotos e vídeos produzidos no dia do Evento Culminante.</li> </ul>
<b>Aula 23 e 24</b>	Sistematização.	- O antes e o depois: registro escrito sobre as impressões com relação aos temas: Cultura Gaúcha e Danças Gaúchas – Comparação com as ideias expostas no cartaz antes do desenvolvimento da unidade didática.

Fonte: O autor.

Quadro 4 – Planos de aula da unidade didática de Danças Gaúchas

<b>PLANOS DE AULA</b>	
<b>Aula 01 e 02</b>	<p><b>Parte Inicial:</b> (Obs.: As informações a seguir estão apresentadas nos slides e os alunos devem copiar/anotá-las nos cadernos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do Plano de Unidade: Diálogo sobre a cultura gaúcha, destacando o conhecimento prévio dos alunos, o entendimento da</li> </ul>

	<p>professora e os fatos que a mídia representa, lembrando sempre que, grande parte dos costumes, faz parte do folclore e, por isso, é necessário discutir de forma crítico-problematizadora; afinal, essas culturas apresentam conteúdo ideológico de classes dominantes e, por vezes, “machistas” (KUNZ, 2012).</p> <p>- Retomada dos conteúdos trabalhados no 1º ano: Vanera, Vanerão e Chote (histórico e passos básicos).</p> <p>- Introdução dos ritmos: Valsa, Rancheira e Bugio (mostrar vídeos).</p>
	<p><b>Parte Principal:</b> Formação de grupos e orientações para a produção dos trabalhos de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo será responsável por desenvolver a pesquisa sobre um tema ou ritmo da cultura do Rio Grande do Sul, que vão estudar durante toda a unidade didática (conforme as referências indicadas) para apresentar para a turma junto de uma pequena coreografia:</li> </ul> <p><i>Tema 01:</i> Formação das danças populares – Indumentária, instrumentos e saudação das Danças Gaúchas (apresentar a Valsa do Passeio e destacar as formas de saudação).</p> <p><i>Tema 02:</i> Valsa.</p> <p><i>Tema 03:</i> Rancheira.</p> <p><i>Tema 04:</i> Bugio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Além disso, os grupos irão desenvolver papéis durante as aulas. A cada encontro, os grupos terão tarefas específicas:</li> </ul> <p><i>Grupo do Registro:</i> Em todas as aulas devem fotografar e filmar os acontecimentos, fazer uma escrita e postar no grupo da turma no Facebook. Ao final da unidade devem elaborar um vídeo sobre o ritmo que irão apresentar no evento culminante, juntamente com os principais episódios dos encontros.</p> <p><i>Grupo da Música:</i> Buscar opções de músicas sobre o ritmo escolhido para apresentar no evento culminante.</p> <p><i>Grupo da Coreografia:</i> Liderar a criação da coreografia, desenvolver um roteiro para registrar os passos que vão compor a apresentação e compartilhar com a turma no grupo do Facebook.</p> <p><i>Grupo do Cenário e Figurino:</i> Apresentar sugestões e buscar materiais para a apresentação da turma no evento culminante.</p>

	<p>- Atividade: Elaboração de cartaz sobre as impressões dos alunos com relação ao tema Cultura Gaúcha e Danças Gaúchas antes do desenvolvimento da unidade didática. Solicitar que os alunos respondam às seguintes perguntas em pequenas tiras de papel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que a cultura Gaúcha representa para você?</li> <li>• Qual a importância de saber dançar músicas Gaúchas?</li> </ul> <p>- Colar as respostas em um cartaz registrando que essas ideias surgiram antes de a unidade didática começar. Ao final, as mesmas questões devem ser respondidas para dialogar com os alunos sobre o que aprenderam nas aulas.</p>
	<p><b>Parte Final:</b> Tarefa de casa: Danças Tradicionalistas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir vídeos do Jornal do Almoço do dia 08 de julho de 2017, e do Galpão Crioulo do dia 09 de julho de 2017, que homenageou Paixão Cortes, e fazer um levantamento das principais curiosidades que observar sobre a cultura e as danças gaúchas, desenvolvendo uma análise crítica sobre a forma como a mídia representa o folclore. Anotar no caderno e dialogar na próxima aula. Os links dos vídeos serão disponibilizados no grupo da turma no Facebook.</li> </ul> <p><b>Jornal do Almoço do dia 08 de julho de 2017:</b> CTG Brazão do Rio Grande homenageia Paixão Côrtes com dança tradicionalista gaúcha - <a href="http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoço/videos/t/edicoes/v/ctg-brazao-do-rio-grande-homenageia-paixao-cortes-com-danca-tradicionalista-gaucha/5994510/">http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoço/videos/t/edicoes/v/ctg-brazao-do-rio-grande-homenageia-paixao-cortes-com-danca-tradicionalista-gaucha/5994510/</a>.</p> <p><b>Galpão Crioulo do dia 09 de julho de 2017:</b> Reveja o 'Galpão Crioulo' em comemoração aos 90 anos de Paixão Côrtes - <a href="http://gshow.globo.com/RBS-TV-RS/Galpao-Crioulo/noticia/reveja-o-galpao-crioulo-em-comemoracao-aos-90-anos-de-paixao-cortes.ghtml">http://gshow.globo.com/RBS-TV-RS/Galpao-Crioulo/noticia/reveja-o-galpao-crioulo-em-comemoracao-aos-90-anos-de-paixao-cortes.ghtml</a>.</p>
Aula 03 e 04	<p><b>Parte Inicial:</b> Diálogo sobre a Tarefa de casa: Danças Tradicionalistas – Análise crítica sobre a representação do folclore na mídia.</p> <p><b>Parte Principal:</b> Histórico da Valsa (anotar no caderno): Ao Brasil, esse ritmo chegou por volta de 1816, quando era muito dançada no Primeiro e Segundo Impérios, e esta acabou caindo nas graças do povo.</p>

	<p>Para o Rio Grande do Sul, a Valsa foi trazida pelos imigrantes alemães e, assim como outros ritmos, ganhou características regionais, tanto na música quanto na dança. A dança se torna mais bonita quando peão e prenda giram para ambos os lados; quantos mais giros, mais bela a dança fica.</p> <p>- Formas de dançar a Valsa: Existem duas formas de dançar valsa:</p> <p><i>Valsa Clássica:</i> Com quatro movimentos, sendo dois para cada lado; um passo lateral e outro de juntar.</p> <p><i>Valsa Campeira:</i> Com seis movimentos, sendo três movimentos para cada lado; um passo lateral, junta com outro e marca no mesmo lugar com o outro, ou seja, abre passo lateral com pé esquerdo, junta-se com o pé direito, e executa uma marcação no mesmo lugar com o pé esquerdo.</p> <p>- Com música, praticar a Valsa e a Valsa do Passeio.</p> <p><b>Parte Final:</b> Dialogar sobre as dificuldades encontradas para dançar a Valsa.</p>
<p><b>Aula 05 e 06</b></p>	<p><b>Parte Inicial:</b> Retomar os conceitos estudados na aula anterior sobre Valsa.</p> <p><b>Parte Principal:</b> Histórico da Rancheira (anotar no caderno): Segundo Paixão Cortes e Barbosa Lesa, "a rancheira se constitui de uma variante pampeana da Mazurca... (Popular na Argentina, Uruguai e Brasil)". Criada a partir do ritmo Mazurca, que se difundiu pelo Brasil quando do surgimento do rádio, a Rancheira tem sua característica própria, diferenciando-se por ter sua acentuação forte no 1º tempo da Música e não no 2º tempo, como é o caso da Mazurca. Existem as formas de dançar entrelaçados e separados (túnel, estilo Rio-grandense). Segundo Paixão Cortes, a 1ª rancheira de sucesso no RS, nos idos de 1930, era de procedência Argentina, intitulada Mate Amargo.</p> <p>- Formas de dançar a Rancheira:</p> <p>O passo da Rancheira é semelhante à Valsa de seis movimentos; a diferença é que, no 1º e no 4º movimentos, acentua-se uma batida de pé. Também podemos executar os mesmos passos para frente, em diagonal.</p> <p>- Com música, praticar a Rancheira.</p> <p><b>Parte Final:</b> Analisar as semelhanças e diferenças da Rancheira com relação à Valsa.</p>
<p><b>Aula 07 e 08</b></p>	<p><b>Parte Inicial:</b> Retomar os conceitos estudados nas aulas anteriores sobre</p>

	<p>Valsa e Rancheira.</p> <p><b>Parte Principal:</b> Histórico do Bugio (anotar no caderno):</p> <p>Quando falamos em Bugio, lembramos do primata das matas do sul do Brasil, macaco de pelos avermelhados que, em muitas de suas atitudes, imita ou se parece com o ser humano. Segundo Paixão Cortes e Barbosa Lessa, em pesquisa realizada por volta de 1940, encontram na região das Missões, Planalto e Serra Gaúcha o Bugio sendo dançado em todas as classes sociais.</p> <p>Inicialmente, o Bugio era tocado em gaita ponto ou, popularmente, como é chamada, gaita de voz trocada, que, ao abrir e fechar o fole, tirava-se sons que pareciam ser o do ronco do Bugio. Mas a relação com o primata não para por aí, pois nos passos da dança imitamos o Bugio na forma de caminhar, dando pequenos saltos, ora para um lado, ora para outro.</p> <p>- Formas de dançar o Bugio:</p> <p>Os passos do bugio são executados em saltos de Polca, porém, agora mais compassado. O salto é executado entre o segundo e o terceiro passos, é o mesmo passo de vanera, só com a diferença do pulo.</p> <p>- Com música, praticar o Bugio.</p> <p><b>Parte Final:</b> Dialogar sobre a importância desse ritmo para a cultura do Rio Grande do Sul.</p>
<b>Aula 09 e 10</b>	<p><b>Parte Inicial:</b> Explicar que esta aula é dedicada à elaboração dos Trabalhos de Pesquisa, de forma específica, a criação da pequena coreografia que devem apresentar sobre o ritmo estudado.</p> <p><b>Parte Principal:</b> Preparação dos grupos para a apresentação dos Trabalhos de Pesquisa (ajustes dos conceitos e criação de coreografia sobre os ritmos estudados, com auxílio da professora).</p> <p><b>Parte Final:</b> Diálogo sobre as condições em que os grupos se encontram para apresentar o Trabalho de Pesquisa na próxima aula.</p>
<b>Aula 11 e 12</b>	<p><b>Parte Inicial:</b> Introdução à apresentação dos Trabalhos de Pesquisa.</p> <p><b>Parte Principal:</b> Apresentação dos Trabalhos de Pesquisa.</p> <p><b>Parte Final:</b> Escolha do ritmo que vão apresentar no Evento Culminante (Valsa, Rancheira ou Bugio).</p> <p>A partir do ritmo escolhido, o Grupo da Música deve trazer opções para</p>

	que, na próxima aula, a turma escolha e dê início aos ensaios.
<b>Aula 13 e 14</b>	<b>Parte Inicial:</b> Explicar que nesta aula serão iniciados os ensaios para a apresentação no Evento Culminante, e, a partir de então, os grupos deverão desenvolver suas funções, lembrando que o Grupo do Registro deve se envolver em todas as aulas.
	<b>Parte Principal:</b> Ensaio. Grupo da Música: apresentar para a turma opções de músicas sobre o ritmo escolhido, para que todos manifestem sua opinião sobre o que vão dançar. Grupo da Coreografia: Liderar os colegas na criação dos primeiros passos da apresentação. Anotar ou filmar o que ficar pronto neste dia (para não esquecer) e trazer opções para continuar na próxima aula.
	<b>Parte Final:</b> Combinar que, na próxima aula, será dada continuidade aos ensaios, e que o Grupo da Coreografia será responsável por organizar a apresentação e armazenar as informações para que não se esqueçam dos passos já elaborados.
<b>Aula 15 e 16</b>	<b>Parte Inicial:</b> Verificar se o Grupo da Coreografia está organizado para dar sequência às atividades de ensaio.
	<b>Parte Principal:</b> Ensaio. Grupo da Coreografia: Apresentar opções para continuar a coreografia e registrar com anotações e vídeos as decisões. Compartilhar com os colegas no grupo da turma no Facebook, para que todos saibam sobre as decisões tomadas no coletivo (mesmo aqueles que não estiverem presentes à aula).
	<b>Parte Final:</b> Combinar que o Grupo do Cenário e Figurino deve trazer ideias para incorporar à apresentação.
<b>Aula 17 e 18</b>	<b>Parte Inicial:</b> Verificar se os Grupos do Cenário e Figurino e Registro estão organizados para dar sequência às atividades de ensaio.
	<b>Parte Principal:</b> Ensaio. Grupo do Cenário e Figurino: apresentar os materiais escolhidos para a apresentação (que já estão prontos, ou ainda serão providenciados). Grupo do Registro: apresentar vídeo produzido sobre ritmo escolhido e sobre os acontecimentos das aulas, que será exibido no Evento Culminante.
	<b>Parte Final:</b> Combinar os detalhes sobre o Evento Culminante, que envolverá todas as turmas do ensino médio.

<b>Aula 19 e 20</b>	Aula reservada para o evento culminante.
<b>Aula 21 e 22</b>	<b>Parte Inicial:</b> Diálogo sobre o Evento Culminante.
	<b>Parte Principal:</b> Produção textual sobre as aulas da Unidade Didática de Danças Gaúchas e sobre o Evento Culminante.
	<b>Parte Final:</b> Compartilhamento e diálogo sobre os registros de fotos e vídeos produzidos no dia do Evento Culminante.
<b>Aula 23 e 24</b>	<b>Parte Inicial:</b> Diálogo sobre as aulas da unidade didática de Danças Gaúchas.
	<b>Parte Principal:</b> O antes e o depois: registro escrito sobre as impressões com relação aos temas: Cultura Gaúcha e Danças Gaúchas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que a cultura Gaúcha representa para você?</li> <li>• Qual a importância de saber dançar músicas Gaúchas?</li> </ul> Elaborar um cartaz sobre o depois e colar abaixo do antes.
	<b>Parte Final:</b> Dialogar sobre as semelhanças e diferenças dos cartazes.

Fonte: O autor.

## 6.2 AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO DENTRO DAS CARACTERÍSTICAS DO *SPORT EDUCATION MODEL*

Nesta parte do trabalho descrevemos as seis características do *Sport Education Model*. Trabalhamos com a época esportiva, filiação, competição interna, registro estatístico, festividade e evento culminante. Em cada uma dessas etapas, apontamos a articulação das três dimensões do conteúdo durante a unidade didática. Dentro disso, analisamos a participação dos alunos e o envolvimento da professora nas seis características. Destacamos em cada uma delas uma sequência de fragmentos em que dialogam os objetivos previstos no planejamento com os fatos ocorridos no decorrer das aulas da unidade didática de Danças Gaúchas.

### 6.2.1 Época esportiva

A época esportiva no *Sport Education Model* é definida como uma sequência prolongada de aulas da mesma temática. Um exemplo disso podem ser várias aulas de uma mesma modalidade esportiva ou, então, de qualquer outro subtema presente na cultura corporal de movimento. Neste trabalho, em específico, chamamos a época esportiva de

unidade didática que está centrada no subtema Dança, particularmente, Danças Gaúchas, que, segundo González e Fraga (2009-2012), fazem parte das Práticas Corporais Expressivas, um dos temas que devem compor a organização curricular da Educação Física escolar.

As aulas planejadas para a unidade didática tiveram o número de 24 horas/aula, fato que condiz com as orientações da época esportiva apresentada no *Sport Education Model*. De acordo com Siedentop (1994), esse período de encontros oportuniza aos alunos se apropriarem dos conhecimentos trabalhados durante as aulas, e, assim, tornarem-se proficientes nos saberes pretendidos para o subtema. Nessa perspectiva, interpretamos que, como consequência, a unidade proporciona também a articulação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

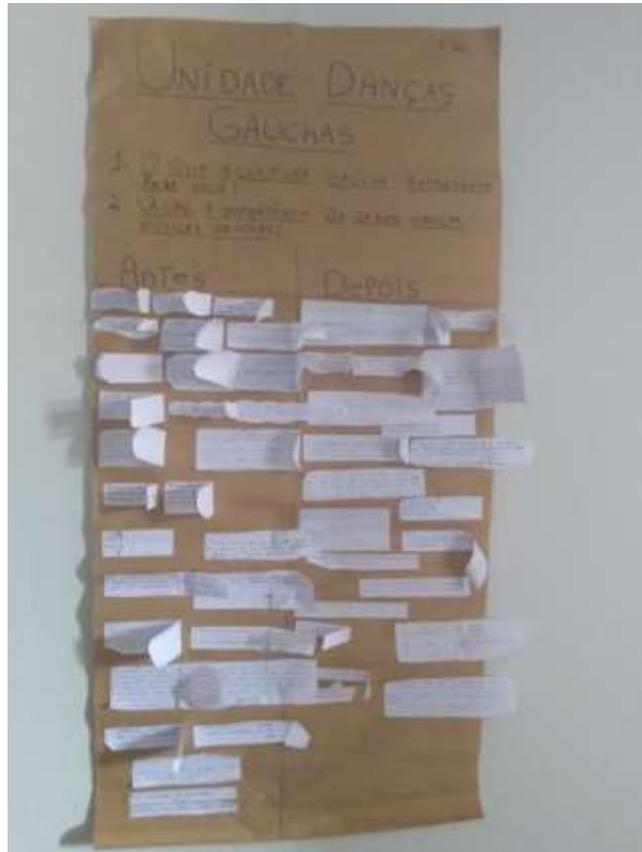
Analisando os elementos conceituais trazidos no planejamento da unidade didática e desenvolvidos durante as aulas, interpretamos que se manifestaram fatos e conceitos. Conforme já apresentado no referencial teórico deste trabalho, os fatos se aproximam de conhecimentos decorados, já os conceitos são saberes em que é proporcionada a apropriação, por parte dos alunos, do que fora estudado (COLL et al., 2000).

Diante disso, observamos que, no planejamento da unidade didática de Danças Gaúchas, a dimensão conceitual ocorreu quando se oportunizou aos alunos a apropriação dos conceitos e não apenas a reprodução dos fatos. Logo nas primeiras aulas, visualizamos um fragmento que mostra a intenção da professora em oferecer aos discentes um espaço de interação dos conhecimentos na intencionalidade de sua apropriação.

A professora orienta a primeira atividade da turma, produção de um cartaz com o antes e o depois da unidade. Nesse momento, os alunos respondem a perguntas que serão colocadas no espaço destinado no cartaz (sobre o antes). As perguntas são as seguintes: O que a cultura gaúcha representa para você? Qual a importância de saber dançar músicas gaúchas? (Fragmentos do Diário de Campo, 01-08-2017).

Conforme o descrito, os alunos responderam à atividade e em colaboração confeccionaram o referido cartaz (Figura 9). No final da unidade didática, a professora retomou o mesmo questionamento, para anexar ao depois. Verificamos que esse movimento oportunizou uma aproximação de conhecimentos relacionados a conceitos sobre o que foi trabalhado nas aulas. Afinal, no início, os alunos apresentaram as suas percepções sobre o tema e, no fim, puderam expor o que aprenderam a partir das discussões e análises críticas sobre o assunto.

Figura 9 – Cartaz: Concepções de antes e depois da unidade didática de Danças Gaúchas



Fonte: O autor.

Interpretando algumas respostas dos alunos – que foram anexadas no cartaz –, podemos dialogar sobre a apropriação do conhecimento conceitual trabalhado em aula. Dentre os comentários realizados no início da unidade didática referente à importância de saber dançar as músicas gaúchas, podemos destacar o seguinte:

A importância de saber dançar as músicas gaúchas é ganhar conhecimento, conhecer mais sobre a nossa cultura para poder passar para novas gerações (Aluno 1 – Fragmento do Cartaz, 01-08-2017).

O mesmo discente, ao final da unidade, respondeu:

A importância de aprender dançar e que você vai poder ensinar seus filhos ou outras pessoas para nossa cultura gaúcha não morrer (Aluno 1 – Fragmento do Cartaz, 26-09-2017).

Diante da escrita do aluno, podemos perceber que o conhecimento prévio que tinham sobre cultura foi reforçado no decorrer das aulas. Além disso, consideram importante conhecê-la para preservá-la.

Porém, observando a relação entre fatos e conceitos apresentada no desenvolvimento de uma unidade de ensino, ou, então, no decorrer de apenas um encontro, uma aula, podemos perceber fragmentos que têm a pretensão de se apresentar como conceitos, mas acabam sendo trabalhados como fatos. Vejamos dois momentos das primeiras aulas da professora, que tiveram como objetivo o estudo e a apropriação dos conceitos:

Logo após entrar na sala e fazer a chamada, a professora dirige a seguinte fala aos alunos: “Vocês viram que eu postei ontem à noite umas fotos para vocês copiarem”. Os alunos respondem que sim. Assim, a professora complementa: “aquilo são os conceitos da rancheira, que não conseguimos trabalhar em sala de aula, *fazem* o favor de *copiarem* no caderno” (Fragmentos do Diário de Campo, 15-08-2017).

O início da aula, após a chamada, a professora fala aos alunos: “Vocês copiaram no caderno a imagem que eu postei no grupo”, alguns respondem que sim, outros pedem para a professora postar novamente. A imagem compartilhada pela professora em um grupo da turma de um aplicativo de mensagens é referente às definições dos ritmos estudados nas aulas anteriores (Fragmentos do Diário de Campo, 22-08-2017).

A partir dos dois acontecimentos proferidos em sala de aula pela professora, podemos visualizar uma aproximação comum aos dois fatos. O compartilhamento dos conceitos a serem trabalhados em aula fez referência ao fato, ou seja, copiar, registrar a referida definição do que foi desenvolvido de maneira prática, e não conseguiram anotar na aula anterior, remete à dificuldade de trabalhar com uma produção de conhecimento que aproxima os conceitos, em um sentido de apropriação, por parte dos discentes. Trata-se da prática isolada em um momento, e o registro, em outro, apenas para corresponder à necessidade de anotar algo no caderno sobre o assunto estudado.

Isso mostra que, embora o planejamento da unidade oportunize à professora e aos alunos dialogarem sobre se apropriar do conhecimento, no interior da sala de aula esse planejamento apenas orienta, mas não se desenvolve de maneira articulada. Assim, apresenta-se um distanciamento dos conhecimentos conceituais em relação ao trabalho procedimental, vinculado às atividades práticas planejadas na unidade. Nesse caso, em específico, entendemos que as aulas visaram oportunizar aos alunos saberes práticos dos passos das danças elencadas.

Sobre isso, no decorrer da unidade didática, observamos que a professora enfatiza em um primeiro plano os conhecimentos procedimentais para, na sequência, fazer uma

articulação com os demais. Para dar conta desses conhecimentos práticos, a professora faz uma exposição em sua aula relatando a importância de desenvolver as atividades exclusivamente corporais das danças:

Vamos retomar a valsa e depois vivenciaremos um pouco da rancheira e bugio para finalizarmos os ritmos de maneira prática (Fragmentos do diário de Campo, 15-08-2017).

Visualizamos que a atenção principal da aula é conseguir realizar os passos mínimos dos três ritmos escolhidos para a unidade. Porém, ao analisarmos o planejamento da época esportiva, as atividades práticas de cada tipo de dança ocorreriam juntamente com o estudo de saberes conceituais sobre o ritmo. No entanto, há um rompimento do que foi planejado, priorizando as atividades práticas das danças.

Contudo, cabe descrever que, embora tenham ocorrido alterações no planejamento, após as primeiras explorações práticas dos ritmos, a professora fez alguns questionamentos:

“Qual a diferença da valsa e da rancheira?” Os alunos respondem: a “Rancheira é mais marcada”. A professora confirma: “A rancheira é mais marcada que a valsa” (Fragmentos do Diário de Campo, 15-08-2017).

Nessa relação de aprender a praticar os ritmos, a professora justifica aos alunos o porquê de isso ser importante:

É para nós aprender e saber praticar, para depois ir ao baile, e, além de saber dançar, reconhecer como as pessoas estão dançando, principalmente o bugio (Fragmentos do Diário de Campo, 15-08-2017).

Podemos, mais uma vez, observar que a intervenção da professora nas aulas pauta a reprodução das danças. Mesmo assim, podemos reconhecer que ela supera o praticar no intuito do procedimento, quando atribui o uso em determinado contexto.

Nesse sentido, podemos perceber que Coll et al. (2000) trabalham os saberes procedimentais, com a intenção de utilizar a atividade desenvolvida em aula como um procedimento, um conhecimento a ser apropriado e ser explorado pelo aluno no seu espaço social, ou seja, fora da escola. Diante disso, entendemos que foi a partir dessa perspectiva de ensino que a unidade didática desenvolveu seu objetivo.

Observando o contexto do ensino das Danças Gaúchas, verificamos que a dimensão atitudinal é extremamente importante, isso porque, segundo os estudos de Coll et al. (2000), é com base na relação professor-aluno que ocorrerá a apropriação dos conhecimentos estudados em aula. No entanto, em determinados momentos da aula, o diálogo da professora com os

alunos se baseia no enfrentamento que pauta o envolvimento deles nas atividades e conteúdos trabalhados na unidade. Esse fato é demonstrado nos fragmentos das primeiras aulas:

Quem não participar das aulas práticas de danças gaúchas, também não participará das atividades práticas das modalidades esportivas trabalhadas do terceiro trimestre (Professora – Fragmentos do Diário de Campo, 01-08-2017).

“Se pode escolher agora, depois eu vou escolher”. Essa fala é direcionada a dois alunos que disseram não querer se envolver com a unidade didática de danças, mas participaram das outras no trimestre anterior, como também no ano anterior. Sobre isso, a professora ressalta para a turma: “Lembrando que a nota é a seguinte, 60 pontos das aulas práticas e 40 do trabalho”. Na oportunidade, retoma sobre o trabalho, sua organização e desenvolvimento: “Não precisa ficar lendo”; “Façam um trabalho mais elaborado, a turma é bem boa” (Fragmentos do Diário de Campo, 15-08-2017).

Diante dos fragmentos apresentados, podemos perceber que os argumentos da professora para os alunos se envolverem nas aulas se sustentam nas atividades práticas, tanto que relembra que a maior parte da nota é referente a elas. Mesmo assim, na relação professor-aluno, existe também a motivação pelo bom desenvolvimento das aulas e dos trabalhos solicitados.

Sendo assim, compreendemos que a presença das três dimensões do conteúdo na época esportiva de forma articulada resulta na integração dessas dimensões nas demais características do *Sport Education*. Interpretamos que, apesar dos conceitos, dos procedimentos e atitudes se destacarem mais em determinado momento, um depende do outro para contribuir, de fato, para a aprendizagem. As demais características melhor evidenciam esse movimento.

### **6.2.2 Filiação**

A unidade didática de Danças Gaúchas, planejada e desenvolvida nessa pesquisa pela professora colaboradora do estudo, seguindo a estrutura do modelo de ensino *Sport Education*, propiciou um envolvimento de todos os alunos no decorrer das aulas. Essa característica de participação ocorreu a partir da filiação, que consiste em organizar os alunos em grupos para que desenvolvam tarefas demandadas ao longo da época esportiva. A necessidade de integração e colaboração dos discentes, por estarem filiados a um grupo ou equipe, instiga-os a serem mais participativos nas aulas.

No caso da unidade didática de danças, a filiação auxiliou os grupos e a professora na organização e no planejamento para sistematização no evento culminante. Nesse conjunto de organização das funções, cada grupo, dentro de sua filiação, pode desenvolver também as três

dimensões do conteúdo, mesmo que de maneira imperceptível, pois precisaram conhecer os conteúdos, praticar as danças e colaborar com os colegas para executar as atividades. Diante desses objetivos, quatro grupos foram formados: grupo da música, grupo da coreografia, grupo do cenário e figurino e grupo do registro. Esses grupos foram divididos e organizados pela professora a partir das características de cada aluno, que no seu conjunto produziram um contributo significativo para as aulas.

Conforme podemos observar, dentro dessa organização, cada grupo tinha uma especificidade de trabalho a ser desenvolvido. Isso tudo, junto com o coletivo, produziria resultados para a sistematização final. Diante disso, o grupo da música era responsável por apresentar para a turma opções musicais sobre o ritmo que escolheram para dançar na sistematização. Após ouvirem as músicas, entrariam em um consenso para definir qual música seria utilizada na coreografia. Podemos, no relato a seguir, exemplificar como isso ocorreu:

Um aluno do grupo Música entrega para a professora um pendrive com músicas do ritmo Rancheira. A professora salva em seu computador. Na sequência, a turma ouve trechos das músicas e escolhem Pedido da Rancheira, do grupo Tchê Campeiro, para ser apresentada no evento culminante (Fragmentos do Diário de Campo, 22-08-2017).

A partir dos relatos, podemos observar que o grupo atendeu às demandas solicitadas a eles. Diante disso, reconhecemos que os alunos continuaram a trabalhar fora da escola em atividades orientadas para a disciplina. Esse movimento, de certa forma, contribuiu e subsidiou a professora com materiais fundamentais para o desenvolvimento da unidade didática.

Na sequência, o trabalho foi liderado pelo grupo da coreografia que tinha por finalidade orientar os colegas na criação dos primeiros passos da apresentação. A intenção era que o grupo iniciasse a produção da sistematização da unidade didática, ou seja, que conseguissem provocar um diálogo com os demais alunos e a professora na produção da coreografia para a sua apresentação.

Sobre as primeiras participações do grupo responsável pela coreografia, podemos observar o seguinte relato:

Após a definição da música, o grupo da coreografia inicia seus trabalhos. Para isso, a professora orienta o grupo para o desenvolvimento da mesma, fazendo com que todos os alunos participem da dança. O grupo apresenta diferentes formas que podem realizar a dança. Apresentam inclusive um vídeo com alguns passos da rancheira que podem ser desenvolvidos pela turma (Fragmentos do Diário de Campo, 29-08-2017).

Percebemos, nesse momento da aula, o grupo da coreografia trabalhando ativamente sobre as diferentes formas de dançar o ritmo escolhido. Os alunos dão sugestões e são atendidos pelos colegas que também colaboram na composição da apresentação final.

Por outro lado, no relato seguinte podemos identificar a forte colaboração da professora na retomada da sequência da coreografia. Nessa etapa, percebemos um maior protagonismo da docente sobre as projeções dos alunos:

Refeito os passos a professora para a música e começa a dialogar com os alunos sobre os próximos movimentos a serem desenvolvidos. Durante esse momento, a professora pontua os movimentos a serem realizados pelos alunos, explicando e demonstrando os passos que deverão ser representados por eles (Fragmentos do Diário de Campo, 05-09-2017).

Assim, analisamos que os alunos responsáveis pela coreografia iniciaram o processo sugerindo ideias, e a professora os auxiliou na organização e tomada de decisão dos passos.

Nesse contexto é interessante descrever que momentos colaborativos entre a professora e o grupo da coreografia aconteceram e contribuiram para estimular os demais alunos a participar da apresentação. Sobre isso, podemos observar:

A professora e o grupo responsável pela coreografia destacam a necessidade de envolver todos os alunos. De maneira pontual, a organização dos passos proporciona uma ressignificação da dança gaúcha, fazendo com que supere a exclusividade da dança de pares que é desenvolvida nas instituições tradicionalistas (Fragmentos do Diário de Campo, 05-09-2017).

Ainda que a experiência prática da professora em reproduzir os passos da dança esteja fortemente presente na aula, percebemos que, tanto ela quanto o grupo responsável pela coreografia, destacam a necessidade de uma superação da dança realizada exclusivamente em pares. Nesse caso, o objetivo de todos é proporcionar momentos para a ressignificação, como, por exemplo, dançar em trios, ou, então, meninos e meninas realizando passos considerados do outro gênero.

Concluindo o trabalho desenvolvido pelo grupo da coreografia, os alunos responsáveis pelo cenário e figurino também fizeram suas contribuições. Conforme o planejamento da unidade didática, esse grupo ficou encarregado de providenciar materiais escolhidos para serem utilizados na apresentação. Os alunos responsáveis pela organização do cenário e figurino mediarão conversas *online* – dentro do grupo da turma em um aplicativo de mensagens – sobre as vestimentas que seriam utilizadas por todos na sistematização. Os alunos relataram como isso ocorria:

Nós combinávamos pelo *Whats*, principalmente perto do dia, combinamos o tipo de penteado das meninas (Aluno 2 – Grupo Focal: 10-10-2017).  
Conversávamos para que todos tivessem uma roupa parecida para a apresentação (Aluno 3 – Grupo Focal: 10-10-2017).

Diante disso, visualizamos que o objetivo pretendido com o grupo do cenário e figurino ocorreu em espaços alternativos. Essa situação fez com que os alunos se envolvessem com as atividades da disciplina, inclusive fora do espaço da aula.

O grupo de registro tinha, inicialmente, a função de filmar e fotografar momentos das aulas e produzir um vídeo junto com explicações sobre o ritmo escolhido para ser apresentado no evento culminante. No entanto, os alunos não cumpriram a tarefa conforme ela foi solicitada. O grupo até realizou algumas filmagens durante as aulas, porém, sempre lembrados pela professora (conforme podemos observar no fragmento a seguir), mas não conseguiram produzir um vídeo sistematizador das aulas práticas desenvolvidas.

Depois da segunda música a professora comenta “o grupo de registro pode começar a trabalhar” (Fragmentos do diário de Campo, 22-08-2017).

Mesmo assim, o grupo do registro produziu um poema sobre a cultura gaúcha, o qual foi declamado no início da apresentação da turma no evento culminante.

Gaúcho por natureza  
Nasci com essa certeza  
Sou Gaúcho de tradição  
Do churrasco ao chimarrão

Na guerra fui lutar para meu povo libertar  
Muito sangue foi derramado  
Mas meu povo foi libertado

E hoje traz na identidade coragem, honestidade e lealdade  
Herança de uma nação  
Que leva na alma seu rincão

O legado restou  
Muito orgulho que ficou  
E no peito um coração apaixonado  
Por esse Rio Grande encantado

(Poema produzido por alunos da turma 121 – participante da pesquisa).

O poema foi resultado de uma atividade interdisciplinar, ou seja, a necessidade de todos os professores participarem do evento culminante fez com que as demais disciplinas trabalhassem de forma colaborativa na produção de conhecimento sobre a cultura e as Danças Gaúchas. De certa forma, interpretamos que os demais professores também se filiaram às atividades promovidas pelo *Sport Education*, mesmo que isso não tivesse sido previsto. A

preparação para se chegar à sistematização final fez com que toda a escola se envolvesse de alguma forma, para além do componente curricular de Educação Física.

### 6.2.3 Competição interna

O *Sport Education Model* apresenta, em sua configuração original, a competição interna como sendo uma sequência de jogos desenvolvidos pela turma no decorrer da época esportiva. Ou seja, durante a unidade didática em que é trabalhado o esporte, os alunos se enfrentam em um cronograma de disputas para explorarem as diferentes funções do mundo esportivo. No contexto específico da unidade didática de Danças Gaúchas, a competição interna foi planejada para que, após os conhecimentos trabalhados pela professora sobre os ritmos da Rancheira, da Valsa e do Bugio, a turma, dividida em três grupos, realizasse uma pesquisa e uma breve apresentação sobre como dançar cada um deles, a fim de conversar com os colegas e definir o melhor ritmo que seria mostrado no evento culminante.

Portanto, a competição interna na unidade de Dança Gaúchas teve como intuito principal oportunizar aos alunos um espaço de produção de uma pequena coreografia em grupos. Nesse espaço, além dos movimentos práticos da Dança Gaúcha, os alunos também deveriam sistematizar os saberes conceituais já apresentados pela professora nas primeiras aulas.

Contudo, no decorrer das aulas, o planejamento organizado pela docente, para que, a partir de uma competição interna, os alunos escolhessem o ritmo que seria apresentado na sistematização da unidade, foi esquecido. Para a professora, o objetivo do trabalho se tornou a apresentação do conceito e prática de um dos ritmos. Essa situação pode ser observada no comentário a seguir:

Para vocês apresentarem o trabalho, vocês terão que fazer atividade prática também, para que todos possam fazer uma dinâmica, fazer uma coreografia e fazer todos os alunos dançarem (Professora – Fragmentos do Diário de Campo, 15-08-2017).

A atenção dada, por parte da professora, aos conhecimentos procedimentais da disciplina é superior aos saberes conceituais e atitudinais. Contudo, o planejamento oportuniza à professora trabalhar minimamente essa articulação dentro desse espaço, conforme relato observado ao final de uma aula:

Semana que vem vocês iniciarão o trabalho de pesquisa nos grupos. Tragam vídeos, imagens, músicas. E eu irei ajudar vocês a organizar o trabalho. Estamos

combinados, tragam os vídeos para fazer o trabalho. Vocês podem ir saindo (Professora – Fragmentos do Diário de Campo, 15-08-2017).

Assim, na aula seguinte, os alunos trabalham com o auxílio da professora na apresentação que será realizada no próximo encontro. No entanto, pouca interação com a docente, até mesmo sobre os saberes procedimentais que devem apresentar. Com isso, podemos observar mais uma vez o distanciamento entre o planejamento e os fatos ocorridos dentro da proposta.

Diante disso, no dia da apresentação dos trabalhos de pesquisa, observamos que os alunos apenas apresentaram as informações conceituais referentes ao ritmo, sem praticá-lo. O intuito da atividade, conforme já mencionado, era oportunizar uma pequena disputa entre os alunos, para se chegar a uma conclusão sobre o ritmo que seria apresentado no evento culminante. No entanto, em síntese, os alunos apenas realizaram uma leitura dos slides sobre os três ritmos, seguida de uma apresentação de vídeos.

Em decorrência do não avanço da turma na escolha do ritmo que seria apresentado na sistematização, a professora reorganizou o planejamento para haver uma decisão colaborativa. Para isso, a docente relata à turma:

Para definir qual o ritmo deverá ser dançado e apresentado pela turma, a professora separa a turma em dois grupos, e organiza um Júri. “Quem quer a Valsa vai para a direita, e quem quer a Rancheira vai para a esquerda”. “Agora vocês irão discutir, cada grupo terá cinco minutos para justificar o porquê da sua escolha” (Fragmentos do diário de Campo, 29-08-2017).

Verificamos que, embora o planejamento não tenha atingido com eficácia a característica competição interna do *Sport Education Model*, a intenção de realizar um trabalho colaborativo, com a participação de todos os alunos, foi mantida pela professora.

Nesse sentido, podemos perceber a capacidade de reorganização da professora junto à turma. Essa relação professor-aluno caracteriza a presença de elementos atitudinais. A própria docente destaca essa relação interativa:

O lado positivo da turma é a união, a parceria. Eu acho que estavam dançando bem os dois ritmos. Agora, quem tem que decidir são vocês. O que vai mudar de uma para a outra é o giro, a valsa tem mais voltas (Professora – Fragmentos do Diário de Campo, 29-08-2017).

A partir da fala da docente, os alunos realizam comentários para a escolha do ritmo a ser apresentado:

“A valsa é mais fácil e é mais bonito de dançar” (Aluno 1); “A rancheira é mais bonita” (Aluno 2); “Não, a rancheira é mais difícil, ela é mais puladinha (Aluno 1)” (Fragmentos do Diário de Campo, 29-08-2017).

Diante dos diálogos apresentados, interpretamos que mesmo a característica da competição interna não tendo avançado o suficiente para alcançar o objeto previsto no planejamento, ela possibilitou a concretização de saberes atitudinais. O planejamento não foi correspondido, mas o diálogo da professora e dos alunos oportunizou a escolha do ritmo, nesse caso a rancheira. Com isso, percebemos que os alunos interagiram com a professora, pois a reconheciam como conhecedora dos saberes práticos e conceituais que deveriam explorar para a sistematização no evento culminante.

#### **6.2.4 Registro estatístico**

O registro estatístico no *Sport Education Model* se potencializa a partir do registro de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos no decorrer da época esportiva. Em uma unidade didática pensada para o esporte, os dados estatísticos podem ser elaborados a partir dos jogos realizados na competição interna. No caso das Danças Gaúchas, o registro estatístico ficou a cargo de um grupo específico de trabalho, o do registro. O papel desses alunos era produzir uma sequência de vídeos e imagens que registrassem a elaboração da coreografia para a sistematização no evento culminante.

No entanto, observamos que o que foi planejado não avançou significativamente para essa característica. Esse fato foi descrito pelos próprios alunos no grupo focal:

“Não fizemos a produção do vídeo”; outro aluno complementa a informação: “o vídeo mostraria a evolução da turma, a cada dia, melhoramos na nossa apresentação” (Fragmentos do Grupo Focal, 10-10-2018).

Durante as observações, verificamos que os alunos fizeram alguns registros, como fotos e vídeos; no entanto, ao seu final, não conseguiram produzir de maneira sistematizada um material que mostrasse a evolução do trabalho desenvolvido.

Nesse aspecto, cabe comentar o envolvimento dos alunos com diferentes atividades relacionadas à sistematização final da unidade didática. Fatos já descritos na filiação, pois, conforme comentado, o grupo de registro acabou produzindo, de maneira colaborativa com a disciplina de língua portuguesa, um poema que foi declamado no início da apresentação no evento culminante. Esse trabalho foi realizado por todas as turmas da escola no evento sistematizador da unidade didática de Danças Gaúchas.

A partir disso, interpretamos aqui a necessidade de uma melhor articulação dos trabalhos postos na unidade didática e o seu envolvimento com as atividades de encerramento.

A produção do poema foi um trabalho interdisciplinar, mas faltou o registro específico dos fatos ocorridos durante as aulas de Educação Física. O vídeo sistematizador seria importante para mostrar à comunidade escolar como o trabalho chegou ao resultado apresentado. Mesmo assim, consideramos que a interdisciplinaridade realizada por iniciativa das professoras também proporcionou um significado para todos os envolvidos.

### 6.2.5 Festividade

A festividade é uma das características do *Sport Education Model*, que representa o envolvimento dos alunos e da professora numa constante troca de saberes. Ela se intensifica a partir das relações aluno-aluno e professora-aluno, uma das reflexões apresentadas por Coll et al. (2000) ao tratarem da dimensão atitudinal. Essa situação pode ser identificada na capacidade da turma observada em prover momentos de alegria e interação no desenvolvimento dos conteúdos da unidade didática, como também na preparação para a apresentação de sistematização dos conhecimentos produzidos.

De forma específica, a festividade fica evidente nos momentos protagonizados pela professora e pelos alunos na produção da apresentação para o evento culminante. Ao trabalhar com as Danças Gaúchas, os discentes foram desafiados a ter um contato próximo com seus colegas, ou seja, para que os saberes procedimentais fossem alcançados, a dança deveria ocorrer em pares. Mas, essa interação superou a reprodução formal no instante em que não apenas pares faziam os passos, conforme observamos nas aulas:

Dentre os movimentos a serem realizados, destaca-se a utilização de pares e também de trios, de maneira que os alunos participam efetivamente na apresentação (Fragmentos dos Diários de Campo, 05-09-2017).

Além disso, podemos analisar a seguir outra situação que caracteriza a relação de diálogo existente entre os sujeitos envolvidos na elaboração da coreografia:

Fato observado e evidenciado no momento da fala da professora e escuta dos alunos, como também da fala dos alunos e escuta da professora. Na observação dessa cena é difícil registrar falas dos alunos, pois o ginásio é grande e a fala não fica tão clara. Além de a fala ser realizada também de maneira demonstrativa, ou seja, enquanto falam, já demonstram os novos elementos que fazem parte da apresentação, em um sentido de explorar o acervo de conhecimento dos alunos, tanto conceitual como procedimental e atitudinal no decorrer da aula (Fragmentos dos Diários de Campo, 05-09-2017).

Dentro da cena observada, interpretamos uma relação das três dimensões do conteúdo presentes na aula. Contudo, as dimensões atitudinais se apresentam com maior eficácia na relação professora-aluno no desenvolvimento das intervenções e diálogos, pois existe uma interatividade mútua entre ambas as partes.

Essa interatividade provocada pela festividade e desenvolvida pela comunicação professora-aluno motivava a sequência, mesmo na ausência da professora. No fragmento a seguir, comentamos sobre esse fato:

Para finalizar a aula, a professora relata aos alunos que não se fará presente na escola na semana seguinte, pois participará de um evento da Coordenadoria Regional de Educação (CRE); sobre sua ausência e continuidade do planejamento, a docente profere a seguinte fala: “eu não estarei na escola, vou estar em um evento da CRE com os alunos do terceiro ano do ensino médio. Mas vocês irão se organizar e realizar uma semana de ensaio para a apresentação e postarão no grupo um vídeo de vocês ensaiando nesse dia” (Fragmentos dos Diários de Campo, 05-09-2017).

Outras cenas sobre os elementos festivos ocorridos durante a unidade didática puderam ser observadas após o evento culminante. No diálogo dos alunos e da professora sobre a forma como os conhecimentos se desenvolveram na unidade e sua sistematização, percebemos duas situações interessantíssimas. Uma trata do comparativo das danças trabalhadas na escola com as reproduzidas na sociedade, e, a outra, da relação e participação dos alunos na elaboração da apresentação.

Os alunos e a professora começam um diálogo comparativo entre as danças do CTG e as danças trabalhadas nas aulas de Educação Física. Nesse momento, a docente fala aos alunos: “Tem espaço para vocês criarem, eu dei o básico”. E questiona a turma: “Fui eu que criei a apresentação/coreografia?” “Eu disse a coreografia para vocês?”. Antes dos alunos responderem, a professora complementa: “A apresentação foi uma interação professor-aluno, nós produzimos a coreografia juntos durante as aulas”. Alguns alunos comentaram: “Sim, quase todos nós participamos da montagem da apresentação” (Fragmentos do Diário de Campo, 03-10-2017).

Fica perceptível, a partir das observações realizadas e dos fragmentos aqui apresentados, que as aulas de Educação Física não trataram de uma reprodução de conhecimentos práticos externos à aula, mas sim de uma criação conjunta a partir do acervo cultural das capacidades procedimentais de cada aluno. Essa interpretação ganha destaque nesse momento do trabalho pela interação festiva, ou seja, o prazer e a alegria dos alunos e da professora por terem desenvolvido esses conhecimentos de maneira conjunta. Sobre esses fatos, apresentamos mais um fragmento que nos auxilia nessa interpretação:

A professora retoma a comparação entre as danças do CTG e as danças trabalhadas nas aulas de Educação Física. “No CTG, todos que dançam têm que ter uma postura

muito séria, aqui nas aulas nós podemos fazer de maneira mais descontraída”. Sobre isso, uma aluna comenta: “Eu já dancei no CTG e lá eles eram muito chatos, eles cobravam de nós postura, tinha uma professora que cutucava nós para sempre ter a postura correta da dança. Aqui nas aulas de Educação Física, nós dançávamos mais à vontade, é mais legal” (Fragmentos do Diário de Campo, 03-10-2017).

Outra informação interessante de ser relatada nesse espaço é a interação de ambos os gêneros nas aulas de Educação Física para praticar as Danças Gaúchas. Sobre isso, em outro fragmento, verificamos um diálogo da professora e dos alunos sobre a participação de meninas e meninos:

A professora retorna a comentar: “Mas dessa turma todos os meninos participaram da apresentação”. A aluna fala “Mas poderiam participar mais, durante as aulas, às vezes tínhamos que ficar puxando os meninos para dançar”. Um menino responde: “é que somos mais envergonhados”, e a professora comenta: “Os meninos poderiam ter se envolvido um pouco mais, mas ao menos todos participaram” (Fragmentos do Diário de Campo, 03-10-2017).

Diante desse fato, reconhecemos duas situações observadas e comentadas pelos alunos e pela professora. A primeira é a percepção, por parte da professora, de que as aulas de Educação Física oportunizaram um ambiente festivo e a integração de meninos e meninas nos momentos procedimentais da unidade didática. A segunda é o reconhecimento de todos os alunos sobre esse fato. As meninas destacaram a participação dos meninos, mas ressaltaram que poderiam ter sido mais ativos. Os meninos concordam, porém destacam que a vergonha dificulta um maior envolvimento.

Portanto, podemos interpretar, aqui, que os elementos conceituais, procedimentais e atitudinais se fizeram presentes de maneira interativa entre os alunos e a professora no decorrer da unidade didática, sendo essa produção desenvolvida de maneira profícua por meio da festividade, promovendo um prazer mútuo no desenvolvimento e apresentação dos saberes. Talvez, se esse planejamento não apresentasse essas características, as três dimensões do conteúdo ficariam desarticuladas e os alunos não teriam se envolvido de maneira significativa nas aulas de Educação Física.

### **6.2.6 Evento culminante/sistematização**

A última característica do *Sport Education Model* é o evento culminante, ou, então, a sistematização da unidade didática trabalhada no decorrer de 24 horas/aula. Conforme apresentamos ao longo do estudo sobre o modelo de ensino, esse encerramento pode ocorrer de diferentes formas, dependendo do tema estudado em cada unidade e das condições laborais

oferecidas no contexto. Nesse caso específico, o tema Danças Gaúchas foi trabalhado no mesmo período com todas as turmas do ensino médio da escola. Portanto, no planejamento foi previsto um evento culminante com a participação de todos. Com isso, os alunos puderam expor à comunidade externa os conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física do segundo trimestre letivo.

Diante disso, cabe ressaltar que todos os saberes trabalhados no decorrer das aulas pontuaram sobre a sistematização. Assim, os estudos conceituais oportunizaram aos alunos compreensão do que foi trabalhado durante as aulas, os procedimentos sustentaram a produção de uma apresentação a partir dos conteúdos estudados sobre a Dança Gaúcha, e a relação atitudinal ocorreu entre os alunos e a professora, instigando a participação de todos, tanto nas aulas como na produção da sistematização dos conhecimentos.

Nesse sentido, conforme o planejamento, o evento culminante foi marcado e realizado no dia 22 de setembro de 2017 no ginásio municipal da cidade. A direção escolar trabalhou na ornamentação do espaço e, os alunos, na produção dos conhecimentos, sistematizados em uma apresentação com a presença da comunidade. Na ocasião, todas as turmas do ensino médio realizaram o encerramento dos procedimentos trabalhados na unidade didática. Portanto, neste espaço, descrevemos alguns elementos observados no evento, como também fatos trazidos pela turma que acompanhamos durante todo o estudo.

Conforme já apresentado, a turma do segundo ano – 121 – trabalhou com três ritmos da Dança Gaúcha: a Valsa, a Rancheira e o Bugio. No decorrer das aulas, os alunos escolheram a Rancheira para a apresentação no evento culminante. Assim, as atividades procedimentais deram conta de um trabalho colaborativo da professora com os alunos na produção da sistematização.

Diante do fato de que o encerramento da unidade didática ocorreu fora do ambiente escolar, toda a comunidade foi convidada a prestigiar os conhecimentos trabalhados na disciplina de Educação Física na escola. Pontualmente, a direção escolar enviou um convite para todos os pais e/ou responsáveis dos alunos divulgando o evento e demonstrando o prazer dos alunos em compartilhar com eles o que estavam trabalhando na escola, conforme podemos observar na Figura 10.

Figura 10 – Convite da Sistematização de Danças Gaúchas



Fonte: A escola participante da pesquisa.

Na abertura do evento, a direção escolar fez um cumprimento a todas as autoridades presentes. Destacou a participação da comunidade externa que prestigiava o evento, como também agradeceu o comparecimento dos pais. Podemos, no apêndice 04, observar o protocolo do evento culminante, assim como constatar que a sistematização é fundamental para a compreensão dos conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física. Além disso, verificamos a importância da disciplina perante as demais, pois, nesse caso, ela é reconhecida na escola como um componente curricular que oportuniza aos alunos conhecer, vivenciar e explorar diferentes práticas corporais presentes na nossa sociedade. Destarte, destacam-se os conteúdos vinculados às danças, especificamente as Danças Gaúchas.

Realizamos, durante o grupo focal com os alunos da turma 121, alguns questionamentos sobre a participação desses alunos no evento culminante. O diálogo ocorreu de maneira espontânea com os alunos. Com isso, conseguimos algumas informações interessantes sobre o envolvimento dos discentes com a unidade didática.

As primeiras falas dos alunos apresentaram detalhes particulares de cada discente sobre as atividades que oportunizaram a realização de uma apresentação para um grande público. Assim, os discentes comentaram que, antes da apresentação, sentiram situações diversificadas, conforme descrevemos no fragmento a seguir:

“Ansiedade” (Aluno 1);  
 “Nervosismo” (Aluno 2);  
 “Preocupados” (Aluno 3);  
 “Vergonha; Superamos o nervosismo e nossa vergonha” (Aluno 4);  
 “Eu acho que deveríamos ter várias apresentações, não apenas uma” (Aluno 5);  
 “Eu gostei de apresentar, nunca tinha apresentado nenhuma dança gaúcha” (Aluno 6);  
 “Eu acho que tínhamos que ter danças o ano inteiro, para fazermos várias apresentações de vários ritmos” (Aluno 7);  
 “Tudo bem legal” (Aluno 8) (Grupo Focal, 10-10-2017).

A partir das falas, podemos perceber que os alunos estavam, de fato, envolvidos com a sistematização e preocupados em realizar uma apresentação em conformidade com os conhecimentos trabalhados em aula. Além disso, como foi a primeira apresentação de alguns alunos, a sistematização despertou na turma a vontade de realizar outras.

Em diálogo com os alunos sobre seus anseios e preocupações no ato da apresentação, verificamos que suas falas mostraram um elemento exclusivamente técnico sobre a dança, uma preocupação exacerbada com o erro. Ou seja, o trabalho desenvolvido no decorrer da unidade didática produziu, além dos conhecimentos sobre a dança gaúcha, um espetáculo; a diferença era que, nesse evento, não havia um julgamento de pessoas externas. Dentre as sensações dos alunos, podemos destacar:

“Nervosismo, medo de errar os passos” (Aluno 1);  
 “Medo de errar” (Aluno 2);  
 “Preocupado com a presença de todos os colegas” (Aluno 3);  
 “A preocupação para não errar os passos, para a professora não ficar braba com nós” (Aluno 4)  
 “Durante não tinha problema, nem sentia as pernas de nervoso” (Aluno 5);  
 “Nervosíssimo e entusiasmo para apresentar, se errar, vou corrigir para melhorar e consertar o erro” (Aluno 6);  
 “Não olhava para frente, só olhava para baixo” (Aluno 7) (Grupo Focal, 10-10-2017).

Visualizamos que, embora a produção da sistematização tenha sido um trabalho contínuo e que demandou uma participação coletiva de todos os alunos e da professora, a preocupação de reproduzir persistiu até o final da apresentação; nesse ato, o espetáculo supera e se antecipa ao conhecimento.

Após a apresentação produzida pela turma, pudemos perceber outros elementos peculiares de cada aluno sobre a sistematização. Os fatos são em relação ao ambiente, às famílias e às diferentes pessoas que se fizeram presentes para prestigiar. Sobre isso, os discentes fizeram as seguintes interpretações:

“Não imaginávamos que o ginásio estaria cheio daquele jeito (Aluno 1);

“Foi bom apresentar para bastante gente ver” (Aluno 2);  
 “Na hora da apresentação, não enxergava nada de tanto nervosismo” (Aluno 3);  
 “Surpreso por ter tanta gente assistindo” (Aluno 4) (Grupo Focal, 10-10-2017).

Na sequência, observamos também interpretação dos alunos sobre a alegria e o entusiasmo de terem apresentado uma dança para um grande público, do qual fizeram parte pessoas próximas a cada um deles:

“Meu pai, minha mãe” (Aluno 1);  
 “Minha madrinha” (Aluno 2);  
 “Meu irmão” (Aluno 3);  
 “Minha tia, meu tio” (Aluno 4);  
 “Meu namorado” (Aluno 5);  
 “Meus amigos” (Aluno 6);  
 “Minha mãe, meu pai, minha irmã e o namorado da minha irmã” (Aluno 7) (Grupo Focal, Campo 10-10-2017).

Sobre a participação dessas pessoas prestigiando o trabalho realizado pelos alunos, eles comentaram algumas interpretações realizadas por seus convidados. Dentre as falas, destacamos os seguintes fragmentos:

“Interessante” (Alunos 1);  
 “Divertido” (Alunos 2);  
 “Que bom, assim eles iriam assistir uma coisa diferente” (Alunos 3);  
 “Eu enlouqueci minha mãe com a roupa” (Alunos 4);  
 “Eu até posso comprar, mas você que vai pagar essa tua roupa” (Alunos 5);  
 “Foi legal, foi muito bonita a apresentação” (Alunos 6);  
 “Vou ter que ir assistir, porque compraram a roupa apenas para eu apresentar” (Alunos 7);  
 “Vieram falar que nossa apresentação estava bastante bonita” (Alunos 8);  
 “Disseram que nossa apresentação estava bem leve” (Alunos 9);  
 “Elogios, acharam bastante bonita nossa apresentação” (Alunos 10) (Grupo Focal, Campo 10-10-2017).

As falas dos alunos mostram que o trabalho realizado nas aulas de Educação Física tornou-se algo gratificante para as pessoas próximas a eles. Também é observável que os alunos solicitaram o envolvimento de seus pais e responsáveis para a sistematização das Danças Gaúchas, colaborando com roupas que ajudassem para uma melhor apresentação.

Portanto, em síntese, interpretamos que a sistematização promoveu os objetivos pretendidos pelo *Sport Education Model*, pois os alunos se tornaram entusiastas pela prática corporal estudada; também foram competentes com o que foi solicitado a eles. Desse modo, destacamos que a unidade didática conseguiu suprir os objetivos do modelo, como também articulou de maneira profícua as três dimensões do conteúdo nas aulas de Educação Física. Isso porque, no decorrer do desenvolvimento das seis características apresentadas, os alunos mostraram-se competentes no desenvolvimento dos conhecimentos sobre as Danças Gaúchas,

conseguiram realizar os procedimentos práticos propostos na unidade, como também se apropriarem de valores por meio de uma relação colaborativa.

### 6.3 RELAÇÃO ENTRE OS OBJETIVOS DO *SPORT EDUCATION MODEL* E AS TRÊS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA UNIDADE DIDÁTICA DE DANÇAS GAÚCHAS

As aulas de Educação Física observadas neste estudo oportunizaram a articulação das três dimensões do conteúdo (COLL et al., 2000; DARIDO, 2012) no contexto de uma unidade didática de Danças Gaúchas, utilizando organização metodológica do *Sport Education Model* (SIEDENTOP, 1994; GRAÇA; MESQUITA, 2007; HASTIE; PEREZ, 2011). Diante disso, apresentamos, nesse momento, uma aproximação das dimensões com o modelo de ensino; para isso, pontuaremos nos objetivos alcançados com o trabalho e suas potenciais contribuições para o ensino da Educação Física como um componente curricular.

A partir da experiência realizada, interpretamos que os objetivos postos para o desenvolvimento da unidade didática por meio do *Sport Education Model* foram alcançados. Segundo Calderon et al. (2013, p. 03, tradução nossa), a metodologia utilizada oportuniza “níveis de autonomia e tomada de decisões dos alunos e também estimula um ambiente de aprendizagem que os entusiasma de maneira significativa”. Portanto, podemos visualizar que, no desenvolvimento da unidade didática, os alunos participantes dessa experiência conseguiram se apropriar de elementos que definem a metodologia.

Desse modo, compreendemos que o ensino das Danças Gaúchas nas aulas de Educação Física despertou nos alunos um entusiasmo pela prática corporal da referida temática, um conhecimento culto sobre os saberes desenvolvidos, tornando-os proficientes nas atividades práticas. Com o intuito de sistematizar os desdobramentos alcançados até o momento, apresentamos neste espaço algumas descrições feitas pelos alunos sobre o trabalho desenvolvido, mostrando, assim, o conhecimento produzido e compreendido na unidade didática de Danças Gaúchas.

Nesse contexto foi possível visualizar um trabalho de autonomia produzido no decorrer das aulas da unidade didática trabalhada. Esse fato pode ser percebido após o evento culminante, quando, conforme o planejamento, a professora sistematizou com os alunos as Danças Gaúchas, fazendo o seu fechamento em sala de aula. A evolução dos alunos durante as aulas e o desenvolvimento da autonomia construída pela turma podem ser percebidos no fragmento do Grupo Focal:

Notamos uma grande diferença desde a primeira aula até as apresentações, cada aluno foi superando as dificuldades que tinham no decorrer das aulas e conseguimos deixar a vergonha de lado para honrar nossas tradições (Aluno 1 – Grupo Focal, 10-10-2017).

Calderon et al. (2013) fizeram uso dessa metodologia de ensino em uma turma de bacharelado de dança, sendo essa composta por jovens de 16 a 18 anos; nesse caso, os alunos mostraram potencial autonomia após a unidade didática trabalhada. Sobre isso, os autores apresentam alguns resultados: “Os alunos, por sua vez, atribuíram os benefícios que essa nova metodologia lhes deu para a possibilidade de realizar um trabalho autônomo, tomar decisões e pertencer à mesma equipe em toda a unidade” (CALDERON et al., 2013, p. 97, tradução nossa). A partir dessa referência, podemos interpretar que ocorreu um processo de autonomia semelhante no decorrer das aulas apresentadas, configurando-se na apresentação final, produzida pelos alunos para sistematização da unidade didática – sendo este um trabalho de autoria dos discentes, orientados pela professora.

A sistematização da dança apresentada para um público externo mostrou que, além da autonomia, essa organização metodológica oportunizou um trabalho em equipe, envolvendo a participação de todos os alunos. Sobre isso, é possível visualizar a interpretação dos alunos:

Podemos mostrar o nosso trabalho feito em aula no ginásio, *onde* recebemos vários elogios sobre a dança, pois nos dedicamos o melhor possível para que os passos pudessem ser bem efetuados, ganhamos vários puxões de orelha, mas agradecemos muito por isso, tivemos o grande privilégio de saber conhecer essas danças (Aluno 5 – Grupo Focal, 10-10-2017).

Pontuando sobre o trabalho em equipe e envolvimento dos alunos da turma, Calderon et al. (2013, p. 94, tradução nossa) complementam a interpretação apresentada anteriormente: “O fato de pertencer à mesma equipe, assumir uma série de responsabilidades e tomar decisões ao longo de toda a unidade didática, faz com que os estudantes percebam um clima motivacional que estimula a aprendizagem”.

Também pontuamos uma série de relatos, tanto do trabalho de Calderon et al. (2013) como da pesquisa aqui apresentada. Em ambos os casos, percebemos que essa metodologia de ensino desperta um entusiasmo significativo nos alunos, e, por consequência disso, os auxilia a superar seus anseios, como, por exemplo, o nervosismo. No Grupo Focal, os alunos assim comentaram:

As aulas de Educação Física nos fizeram vencer medos e a vergonha de fazer apresentações em público, nos fez pensar que a dança é muito mais do que só mexer o corpo no ritmo de uma música, a dança também é saber se expressar com

movimentos, fazendo, assim, arte, a arte de expressar em movimento (Aluno 8 – Grupo Focal, 10-10-2017).

Interpretamos aqui que o envolvimento dos alunos não ocorreu somente com a dança realizada, mas também com os trabalhos feitos com o conteúdo da Educação Física. Além disso, observamos a importância dada ao estudo das práticas corporais que, na sua essência, destacam o movimento.

Da mesma forma, o trabalho de Calderon et al. (2013) traz uma fala muito similar às exposições feitas pelos alunos do nosso estudo. Destaca-se, no referido trabalho, o nervosismo superado a partir da apresentação: “no começo da coreografia, ficamos nervosos, gritando e alongando para evitar lesões, mas quando entramos no palco, tudo desapareceu e pudemos curtir e sentir a música. Este foi o melhor” (CALDERON et al. 2013, p. 97, tradução nossa). Visualizamos, então, uma proximidade entre as experiências realizadas, ou seja, o *Sport Education Model* oportuniza uma vivência corporal ímpar sobre os conhecimentos trabalhados nas aulas de Educação Física.

Outra informação referida nesta pesquisa é a continuidade do trabalho durante a unidade didática, pois a experiência oportunizou aos alunos conhecer e explorar de maneira contínua os saberes estudados no decorrer das aulas. Sobre isso, os alunos colaboradores relataram:

De início foram feitas pesquisas sobre cada ritmo, isso elevou nosso conhecimento sobre as tradições. Logo após, começamos a aprender os passos de cada ritmo; os que mais gostei foram a valsa e a rancheira (Aluno 2 – Grupo Focal, 10-10-2017).

No decorrer das aulas do segundo trimestre foi possível adquirir novos conceitos das danças gaúchas que têm grande importância folclórica. Entre as danças que aprendemos estão: bugio, valsa e rancheira (Aluno 3 – Grupo Focal, 10-10-2017).

É possível visualizar que os participantes do estudo atenderam aos objetivos propostos e compreenderam a sequência de conhecimentos trabalhados, tanto que reconheceram a importância do ensino da dança nas aulas de Educação Física.

Da mesma forma, percebemos que, nos dados apresentados por Calderon et. al (2013), o envolvimento dos alunos ocorre no desdobramento dos conteúdos estudados no decorrer de toda a unidade didática. Os autores descrevem: “A professora indicou que os níveis de envolvimento e entusiasmo dos alunos estavam aumentando ao longo da unidade didática e que estes, apesar do elevado número de sessões, não apresentavam tédio ou apatia contra os conteúdos desenvolvidos” (CALDERON et al., 2013, p. 96, tradução nossa). Isso mostra que a experiência com o *Sport Education Model* oportuniza aos alunos criarem um vínculo com os conteúdos trabalhados no decorrer das aulas, e, assim, faz com que não haja, em maior

número, uma dispersão da turma com o que está sendo proposto, ou seja, permanecem engajados para visualizar a sistematização dos conhecimentos.

Decorrente das potencialidades trazidas pelo *Sport Education Model*, visualizamos sua relação com as três dimensões do conteúdo no decorrer da unidade didática. Sobre elas, já discutimos neste trabalho que em uma aula deve haver uma relação articulada entre as três. Em particular, interpretamos que, embora exista uma divisão na descrição as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, todas devem ser desenvolvidas de maneira simultânea, não havendo momentos que a distinguem, apenas situações que podem vir a potencializar o desenvolvimento de uma ou outra. Mesmo assim, no seu conjunto, priorizam as mesmas intenções, o desdobramento de um conhecimento profícuo durante as aulas de Educação Física.

Visualizamos que o modelo de ensino utilizado oportunizou o desenvolvimento contínuo dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, como é possível analisar em alguns comentários feitos pelos alunos:

Estudamos no segundo trimestre as danças gaúchas. Foram desenvolvidas aulas práticas, conceitos sobre diferentes ritmos e conseguimos ter um conhecimento a mais sobre essas danças estudadas (Aluno 2 – Grupo Focal, 10-10-2017).

A cada aula um ritmo foi aprendido, sendo que o conceito de cada um deles foi apresentado em um trabalho, *onde* a turma foi dividida em grupos para expor o que foi pesquisado, diante da turma e professora (Aluno 6 – Grupo Focal, 10-10-2017).

Ambos os fragmentos apontam que os alunos conseguiram compreender que as aulas de Educação Física não são práticas isoladas, que existem momentos de estudos conceituais, procedimentais e atitudinais, e que de maneira articulada potencializam o desenvolvimento de conhecimentos referentes à disciplina.

Um depoimento de outro aluno da turma mostra algumas interpretações sobre a relação das três dimensões do conteúdo e o modelo de ensino utilizado na pesquisa. Assim, o discente sistematiza a unidade didática:

Nas aulas de Educação Física aprendemos sobre três danças, bugio, valsa e rancheira, três danças com passos bem marcados. Tivemos o prazer de aprender um pouco sobre cada uma das danças, suas histórias e suas maneiras de dançar, mas o que mais encantou a turma e melhor teve seu desempenho foi a rancheira, criado a partir do ritmo da mazurca, que difundiu-se pelo Brasil quando do surgimento do rádio, a rancheira tem suas características próprias, diferenciando-se por ter sua acentuação forte no primeiro tempo da música e não no segundo tempo (Aluno 1 – Grupo Focal, 10-10-2017).

Esse comentário mostra que havia elementos que apresentam as relações conceituais, procedimentais e atitudinais presentes na unidade didática. No entanto, percebe-se uma maior atenção à vivência prática dos ritmos das Danças Gaúchas.

Nesse caso, cabe comentar que esses momentos em que se evidenciam atividades corporais em relação aos conhecimentos e às atitudes são decorrentes da sistematização da unidade didática, visto que a produção da apresentação demandou aulas de vivências prioritariamente práticas, e isso servia para minimizar erros técnicos da dança. Sobre isso, os alunos comentaram:

As apresentações na sexta-feira foram muito bonitas, conseguimos fazer as apresentações sem muitos erros de passos, mas foi importante aprender os novos passos da rancheira (Aluno 2 – Grupo Focal, 10-10-2017).

Entendemos, então, que, embora o conhecimento deveria ser trabalhado sempre de maneira articulada, determinadas situações priorizaram o saber prático, conduzindo a aula para a apresentação. Mesmo assim, cabe ressaltar que, em determinado momento, uma dimensão se sobrepõe à outra, para que, no conjunto da obra, exista uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Portanto, interpretamos que a unidade didática oportunizou, durante as aulas, uma articulação das três dimensões do conteúdo. Também potencializou o desenvolvimento dos objetivos do *Sport Education Model*, oportunizando aos alunos um conhecimento sobre a prática corporal estudada, uma relação de entusiasmo no desenvolvimento das aulas, tornando-os proficientes no desenvolvimento corporal dos conteúdos estudados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física, que trabalha com um conjunto de práticas corporais da cultura corporal de movimento, ainda encontra dificuldades de ser reconhecida como um componente curricular; visto que, no transcorrer do tempo, seu ensino foi sustentado numa perspectiva de reproduzir diferentes formas de expressão da sociedade, dentre eles o esporte e o exercício físico, um *exercitar-se para*. No entanto, no atual contexto, ela passa a ser trabalhada como um conjunto de práticas corporais presentes em diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Diante disso, nesse estudo conseguimos decifrar a articulação das três dimensões do conteúdo em uma unidade didática por meio da experiência do *Sport Education Model*.

Sistematizamos que essa articulação das três dimensões do conteúdo tem a possibilidade de ser desenvolvida durante as aulas de Educação Física. Nesse estudo foi possível interpretar que a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal se fizeram presentes de maneira entrelaçada no decorrer da unidade didática observada. Porém, cabe pontuar, não existem momentos específicos que priorizam o ensino de uma dimensão sobre a outra, apenas situações necessárias para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos no decorrer das aulas. Como, por exemplo, o estudo conceitual dos ritmos na primeira parte da aula, seguido de uma exploração corporal do conhecimento apresentado, que ocasiona na articulação de ambas.

Conforme estudado, as relações conceituais pontuaram sobre o conhecimento das experiências obtidas e desenvolvidas pelos alunos nas manifestações da cultura corporal de movimento, nesse caso, a unidade didática de Danças Gaúchas. A dimensão procedimental atendeu à compreensão sobre ações desenvolvidas pelos alunos, superando, assim, o preceito de atividade isolada, apresentando-se como um processo contínuo do conhecimento. Já a dimensão atitudinal oportunizou o desenvolvimento da relação professor-aluno e aluno-aluno, o que fez com que fosse possível explorar as diversidades estudadas na unidade didática trabalhada por meio do *Sport Education Model*.

Nessa pesquisa, visualizamos que essa metodologia de ensino ainda é pouco explorada no cenário nacional, porém apresenta potencialidades para a ressignificação das aulas de Educação Física no interior das escolas. Conforme apresentado, ela oportuniza ao aluno um conhecimento sobre o tema trabalhado, desenvolve alunos competentes na referida prática,

como também atribui entusiasmo no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que alunos e professores se sintam motivados com o desenvolvimento da unidade didática.

Diante disso, acreditamos que a articulação das três dimensões do conteúdo por meio do *Sport Education Model* oportunizou um conhecimento significativo, tanto para a professora como para os alunos participantes desse estudo. Ou seja, essa pesquisa apresentou dados que mostram a possibilidade de se alcançar um reconhecimento para a Educação Física como um componente curricular que contempla os saberes em suas diversas manifestações.

No entanto, o *Sport Education Model* demanda tempo, planejamento e envolvimento do professor para cumprir com os objetivos propostos pelo modelo; isso porque, além da sequência de conteúdos a serem trabalhados em uma unidade didática, essa metodologia de ensino provoca o desenvolvimento de muitas atividades, como, por exemplo, a organização e orientação de grupos de trabalho, preparação de discussões sobre o ensino trabalhado, instigando a participação de todos os alunos e também a ornamentação de espaços e materiais para o evento culminante da unidade. Desse modo, avaliando a pesquisa realizada, podemos interpretar que, devido às inúmeras atividades, algumas pretensões não foram alcançadas, e outras foram modificadas para se adequar às necessidades do contexto escolar.

Mesmo assim, analisamos que este estudo apresenta resultados importantes para a Educação Física, como também aponta novas possibilidades de investigação. O processo que iniciou com a (re)formulação do componente curricular no ensino médio de uma escola pública, analisou as potencialidades das novas práticas pedagógicas, mostrou que há necessidade de se desenvolver diferentes experiências que contribuam com o ensino. Sendo assim, é importante que sejam exploradas metodologias de ensino que potencializem o envolvimento de todos os agentes escolares, alunos, professores, direção, coordenação e pais, numa perspectiva de produzir novos conhecimentos a partir dos já elaborados.

Diante do estudo relatado, entendemos que podemos encontrar resultados mais significativos; para isso, são necessárias novas pesquisas em diferentes ambientes em distintos contextos e unidades de ensino. Testar e investigar novas alternativas pode possibilitar o levantamento de conhecimentos similares ou diferentes dos que apresentamos. Pontuando sobre o *Sport Education Model*, verificamos que no Brasil ainda são poucos os estudos sobre o tema. Assim, acreditamos que seja uma necessidade emergente estudar esse modelo de ensino ativo sobre outros olhares da Educação Física escolar, para conseguirmos sistematizar as potenciais contribuições do *Sport Education Model* no componente curricular.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007.

BASTOS, F. P; BORBA. O. A potencialidade da investigação-ação educacional emancipatória para criar e transformar na realidade escolar. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 1999, Florianópolis/SC, v. 01. p. 103-103. Disponível em: < [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao\\_e\\_filosofia/Trabalho/04\\_03\\_13\\_A\\_POTENCIALIDADE\\_DA\\_INVESTIGACAO-ACAO\\_EDUCACIONAL\\_EMANCIPATORIA\\_PARA\\_CRIAR\\_E\\_TRANSFORMAR\\_NA\\_REALIDADE\\_ESCOLAR\\_OK.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_filosofia/Trabalho/04_03_13_A_POTENCIALIDADE_DA_INVESTIGACAO-ACAO_EDUCACIONAL_EMANCIPATORIA_PARA_CRIAR_E_TRANSFORMAR_NA_REALIDADE_ESCOLAR_OK.pdf)> Acesso em: 25 set. 2015.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Educação Física. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de educação física**, Ijuí: Unijuí, 2005.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002. Disponível em < <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267/250>> Acesso em: 12 set. 2016.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2004. p. 97-106.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm)>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 114 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

CALDERÓN, A.; HASTIE, P. A.; PEREZ, D.M.O. El modelo de educacion deportiva (Sport Education Model). Metodologia de enseñanza del nuevo milênio?. **In: Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 395, p. 63-79, outubro-dezembro, 2011. Disponível em: <<http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/213/205>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CALDERÓN, A. et al. El modelo de educacion deportiva y la enseñanza de la danza: Una experiencia en bachillerato. **Tándem Didáctica de la Educación Física**, n. 41, p.93-98, janeiro, 2013. Disponível em: <[http://www.benarabi.org/wp-content/uploads/2013/02/art\\_modelo\\_educacion\\_deportiva.pdf](http://www.benarabi.org/wp-content/uploads/2013/02/art_modelo_educacion_deportiva.pdf)> Acesso em: 24 mar.2017.

COLL, C. et al. **Os Conteúdos na Reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTES, P.; LESSA, B. **Manual de danças gaúchas.** 5. ed. São Paulo: Globo, 1985.

COUTINHO, C. P. et al. Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, v.13:2 ,p. 355-379, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>>. Acesso em: 24 jul.2017.

DARIDO, S. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos.** Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade virtual do estado de São Paulo. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2012. v. 6, 176 p. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno\\_blc2\\_vol6.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf)> Acesso em: 01 mar. 2017.

ELLIOT, J. **La investigación – acción en educación**. Espanha: Morata, 1990.

FREITAS, L. F. R.; SILVEIRA, R. M. H. A Figura do Gaúcho e a Identidade Cultural Latino-Americana. **Educação**, Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 2, v. 53, p. 263 – 281, Mai./Ago. 2004. Disponível em:  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/382/279>>. Acesso em: 05. abr. 2018.

GARGANTA, J.M.S. O ensino dos jogos desportivos coletivos. Perspectivas e tendências. **Movimento**, Porto Alegre, Ano IV, n. 8 - 1998/1. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2373/1070>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

GOMES, S. R. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. **Cadernos de Pós Graduação**, São Paulo, v. 4, Educação, p. 39-45, 2005. Disponível em:  
<[https://www.researchgate.net/publication/266279824\\_Grupo\\_focal\\_uma\\_alternativa\\_em\\_construcao\\_na\\_pesquisa\\_educacional](https://www.researchgate.net/publication/266279824_Grupo_focal_uma_alternativa_em_construcao_na_pesquisa_educacional)>. Acesso em: 07. mar. 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. In: **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em:  
<<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>>. Acesso em: 08 set. 2016.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar II. In: **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 10-21, set. 2010. Disponível em:  
<<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>> Acesso em: 08 set. 2016.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Referencial Curricular de Educação Física**. In: RIO GRANDE DO SUL/Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2. p. 113-181.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 729-742, abr./jun. de 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/69788/42227>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

LUVIZOTTO, C. K. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, J. P. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.20, p.188-90, set. 2006. Suplemento n.5. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1319/1015>>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

MENDES, M. B. S.; NÓBREGA, T. P. O Brazil-Médico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.209-219, jan.-mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15n1/13.pdf>>. Acesso em: 03 fev.2017.

MERIDA, M. A inserção da educação física no projeto pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental: um caso que deu certo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Rio de Janeiro, Ano 3, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1319/1015>>. Acesso em: 03 Ago. 2016.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos esportivos. In: **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.7, n. 3, p. 401–421, 2007. Disponível em: <[http://www.fade.up.pt/rpcd/\\_arquivo/artigos\\_soltos/vol.7\\_nr.3/4-01.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2016.

MORISSO, M. M.; VARGAS, T. G.; GONZALEZ, F. G. Implicações da atuação docente de uma professora de Educação Física no processo de (re)formulação da disciplina. In: **Salão do Conhecimento**, 2014, Ijuí/RS. XXII Seminário de Iniciação Científica, XIX Jornada de Pesquisa, XVI Jornada de Extensão, IV Seminário de Inovação e Tecnologia, IV Mostra de Iniciação Científica Junior, 2014. Disponível em: <<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/3862/3242>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

MORISSO, M. M. **A (re)formulação da Educação Física em uma escola pública de ensino médio: o olhar dos alunos**. 2015. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2015. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2691/TCC%20-%20Mar%C3%ADndia%20Mattos%20Morisso.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 abr. 2018

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÕES, A.N.S. (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**, 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PAIVA, F. S. P. Contribuições da Hygiene à escolarização da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.53-75, setembro/dezembro de 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2849/1461>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

PATTON, M. Q. **Qualitative research e evaluation methods**. 3. ed. London, 2002.

ROZENGARDT, R. Conteúdo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2014.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SIEDENTOP, D. **Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S.C. Dispensas das aulas de Educação Física: Apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática** 12/2: 1-12, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6436/5362>>. Acesso em: 09 set. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2016.

VARGAS, T. G.; GONZALEZ, F. G. Diferentes perfis de professores de educação física na reorganização da disciplina. In: **Salão do Conhecimento**, 2013, Ijuí/RS. XXI Seminário de Iniciação Científica, XVIII Jornada de Pesquisa, XIV Jornada de Extensão, III Seminário de Inovação e Tecnologia, III Mostra de Iniciação Científica Junior, 2013. Disponível em: <<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/2166/1823>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

VARGAS, T. G. **Entre o antes e o depois:** o estudo de caso de uma professora de Educação Física envolvida em um processo de (re)formulação colaborativa da disciplina. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2015. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2690>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

VARGAS, T. G.; MORISSO, M. M.; GONZÁLEZ, F. J. O ensino do esporte utilizando o modelo sport education: o relato de uma experiência. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no Ensino Médio:** diagnóstico, princípios e prática. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 205-225.

WAGNER, C. R. Mito do gaúcho e sua desconstrução em o continente: uma análise do personagem capitão Rodrigo Cambará. **Revista Desenredos**. ano IV, n.13, Teresina- Piauí, abril/maio/junho de 2012. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7ArtxcD4sGEJ:desenredos.dominio temporario.com/doc/13\\_-\\_artigo\\_-\\_claudia\\_wagner.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7ArtxcD4sGEJ:desenredos.dominio temporario.com/doc/13_-_artigo_-_claudia_wagner.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 05. Abr. 2018.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE 01: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Título do projeto: O Planejamento e Sistematização das Dimensões Conceitual, Atitudinal e Procedimental nas Aulas de Educação Física: Uma Experiência Através do *Sport Education Model*

Pesquisador/Mestrando: Tairone Girardon de Vargas

Orientador: Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

Coorientador: Prof. Dr. Fernando Jaime González

Telefone para contato: (55)99144-9762

Local da coleta de dados:

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor(a), declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa e concordo em autorizar sua execução nesta instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Direção da Escola



APÊNDICE 02: TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO DA PROFESSORA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

**Título do projeto:** O Planejamento e Sistematização das Dimensões Conceitual, Atitudinal e Procedimental nas Aulas de Educação Física: Uma Experiência Através do *Sport Education Model*

**Orientador:** Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

**Coorientador:** Prof. Dr. Fernando Jaime González

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O planejamento e sistematização das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental nas aulas de Educação Física: Uma experiência através do *Sport Education Model*”, por meio de uma pesquisa-ação, em que, de forma colaborativa, pesquisador e participante trabalharão na reflexão-ação-reflexão de um problema identificado no ambiente de pesquisa e que ambos concordam.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo *investigar o desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física em uma escola pública do noroeste gaúcho através de uma experiência com Sport Education Model*. Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996, esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante, já que se trata de pesquisa no âmbito das ciências humanas, e não há como prever com antecedência todas as análises e avaliações subjetivas. Consideramos que os benefícios são relevantes, em níveis pessoal e profissional, por oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucional, por envolver a busca da legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, podendo também ser publicados artigos científicos em periódicos. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos voluntários. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados, pois as informações serão registradas em anonimato e não serão publicadas em nenhuma hipótese. Em casos de necessidade, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem essas informações.

A participação será voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes têm assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

**Contato:**

NOME: Tairone Girardon de Vargas; e-mail: tairone\_vargas@hotmail.com; Telefone: (55) 99144-9762

**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento, e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimento sempre que desejar. Diante do exposto e da espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2017.

APÊNDICE 03: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO  
ALUNOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

**Título do projeto:** O Planejamento e Sistematização das Dimensões Conceitual, Atitudinal e Procedimental nas Aulas de Educação Física: Uma Experiência Através do *Sport Education Model*

**Orientador:** Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki

**Coorientador:** Prof. Dr. Fernando Jaime González

Você está sendo convidado(a) à participar da pesquisa: O planejamento e sistematização das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental nas aulas de Educação Física: Uma experiência através do *Sport Education Model*, por meio de uma pesquisa-ação, em que de forma colaborativa, pesquisador e participante vão trabalhar na reflexão-ação-reflexão de um problema identificado no ambiente de pesquisa e que ambos concordam.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo *investigar o desenvolvimento das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física em uma escola pública do noroeste gaúcho através de uma experiência com Sport Education Model*. Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996 esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante já que se trata de pesquisa no âmbito das ciências humanas e não há como prever com antecedência todas as análises e avaliações subjetivas. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal e profissional, por oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, por envolver a busca da legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, podendo também ser publicados artigos científicos em periódicos. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos voluntários. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados porque as informações serão registradas com anonimato e não serão publicadas em hipótese alguma. Em casos de necessidade, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estas informações.

A participação será voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes tem assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

**Contato:**

NOME: Tairone Girardon de Vargas      e-mail: tairone\_vargas@hotmail.com      Telefone:  
(55) 99144-9762

**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confiabilidade, bem como de esclarecimento sempre que desejar. Diante do exposto e da espontânea vontade expresso minha concordância em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo voluntário(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE 04: PROTOCOLO DO EVENTO CULMINANTE



**DIA 22 DE SETEMBRO DE 2017 – 19 HORAS**  
**GINÁSIO MUNICIPAL DE ESPORTES DE (XXXXXXX)**

**MESTRE DE CERIMÔNIA:** Boa Noite!

O (XXXXXXXXXX) agradece a presença de todos e deseja boas-vindas.

A Sistematização de Danças Gaúchas tem como objetivo compartilhar os estudos da unidade didática desenvolvida nas aulas de Educação Física, ministradas pela professora. Durante o 2º trimestre, os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio tiveram a oportunidade de conhecer, vivenciar, criar e recriar ritmos que fazem parte da cultura do Rio Grande do Sul, como a *vanera*, o *vanerão*, o xote, a valsa, a rancheira, o bugio e as danças tradicionalistas. Hoje acompanharemos o resultado deste trabalho.

As Danças Gaúchas são um dos temas que fazem parte da disciplina de Educação Física na escola, assim como os esportes, os jogos, a ginástica, as lutas e as práticas corporais junto à natureza. É trabalhada da forma sequencial ao longo dos anos, junto a outros conhecimentos vinculados à cultura do Estado.

O evento de sistematização ocorre desde 2014 dentro da escola. Começou com a participação somente dos alunos do ensino médio. Aos poucos, os anos finais do ensino fundamental foram incluídos no movimento. Nesse sentido, os demais professores da área das linguagens também passaram a colaborar com atividades interdisciplinares. Portanto, apesar do evento estar na sua quarta edição, é a primeira vez que saímos do pátio da escola para contemplar junto da comunidade em geral um pouco dos conhecimentos produzidos por nossos alunos.

**AUTORIDADES:**

Destacamos a presença das seguintes autoridades (maior para menor)

-

-

-

---

**HINO:**

Convidamos todos a, agora, em pé, entoar o Hino Nacional Brasileiro e o Hino do Rio Grande do Sul.

**PRONUNCIAMENTOS:**

- Chamamos para se dirigir ao público:

- Neste momento, chamamos para fazer o seu pronunciamento:

- Convidamos a fazer o seu pronunciamento:

- Convidamos a fazer o uso da palavra.

**ABERTURA DAS APRESENTAÇÕES:**

Para marcar o início das apresentações, as professoras do (XXXXXXXXXXXXXXXX) prepararam uma coreografia com a música *Eu Sou do Sul*. Vamos acompanhar.

**APRESENTAÇÃO DAS TURMAS:**

A partir deste momento, as turmas serão chamadas. Destacamos que, antes da dança, os alunos apresentarão seu ritmo em formato de texto ou poesia, um trabalho desenvolvido de forma interdisciplinar com os professores da área das linguagens.

**Ensino Fundamental:**

**6º ano:** Vanerão.

**7º Ano:** Xote e Xote Figurado.

**8º Ano:** Rancheira e Dança do Facão.

**9º Ano:** Caranguejo.

**Ensino Médio:**

**1º ano**

**111:** Xote.

**112:** Vanera.

**113:** Vanerão.

**2º ano**

**121:** Rancheira.

**122:** Os três ritmos - Rancheira, Bugio e Valsa.

**3º ano – (Re)formulação de Danças Tradicionalistas**

**131:** Cana Verde, Tatu com Volta no Meio e Pau de Fita.

**132:** Tirana do Lenço, Balaio e Xote de Duas Damas.

**FINAL:**

Agradecimento e encerramento do evento.



#### APÊNDICE 05: QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE

1. Quais as principais diferenças e semelhanças da unidade didática trabalhada antes do Sport Education Model e a unidade didática atual?
2. A presença dos Manuais do MTG é importante para o ensino das danças gaúchas na escola?
3. A figura do homem e da mulher está presente no desenvolvimento das aulas, ou elas devem ser invertidas em determinados momentos?
4. O envolvimento dos alunos está atendendo aos objetivos propostos?
5. De que maneira foi desenvolvida a produção da sistematização? Os ensaios foram similares a treinos esportivos para competições ou oportunizam outros saberes dos acervos cultural e social dos alunos?
6. Foi possível visualizar as três dimensões do conteúdo serem desenvolvidas ao mesmo tempo durante as aulas?
7. Os elementos do Sport Education Model foram visíveis no desenvolvimento das aulas? Os alunos conseguiram cumprir com seus papéis?
8. As seis características do Sport Education Model se fizeram presentes de maneira positiva na unidade didática (época esportiva, filiação, competição interna, registro estatístico, festividade e evento culminante)?



## APÊNDICE 06: QUESTÕES DO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS PARTICIPANTES

1. Qual a importância da unidade didática de danças gaúchas para vocês?
2. Sobre os conteúdos trabalhados pela professora, qual você achou mais interessante?
3. Vocês frequentam bailes? Quem frequenta, costuma dançar?
4. Por que é importante para saber sobre as danças gaúchas?
5. Qual a importância de terem aprendido a dançar os ritmos apresentados e estudados pela professora?
6. O que vocês imaginam que poderia ser diferente na unidade? Gostariam de sugerir alguma mudança?
7. O que vocês aprenderam, conceitualmente, nas aulas de Educação Física?
8. O que vocês aprenderam, de maneira procedimental, na unidade didática de danças gaúchas?
9. Aprenderam sobre os valores e atitudes durante as aulas de Educação Física da unidade didática de danças gaúchas?
10. Os trabalhos encaminhados pela professora contribuíram para aprendizagem de vocês?
11. Quais eram as responsabilidades e funções do seu grupo? Conseguiram cumprir as tarefas encaminhadas pela professora?
12. Como foi participar da Sistematização de Danças Gaúchas? Contem detalhes sobre os preparativos, até chegar o momento.
13. O que sentiu no momento que antecedeu à apresentação, durante e depois?
14. Qual a impressão ao ver o ginásio lotado?
15. Quem da família de vocês se fez presente?
16. O que as famílias disseram ao receber o convite para o evento?
17. O que as famílias comentaram sobre o evento?