

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Silvana Esmenia da Dalto de Souza

A prática pedagógica e o ensino de Educação Física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto vivido.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, no Programa de Estudos de Pós Graduação em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Branca Jurema Ponce.

São Paulo

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

BANCA EXAMINADORA

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!”

(Eduardo Galeano)

Agradecimentos

Desde de que passei a ser aluna da pós-graduação em *Educação: Currículo* da PUC-SP, contei com a ajuda de pessoas, cuja confiança e o apoio foram essenciais para a conclusão dessa etapa. Agradeço:

- aos meus pais queridos, Antônio e Carmem, pelos os seus exemplos de luta e de perseverança, que despertaram em mim o espírito da busca e da valorização de cada conquista.
- à minha irmã Cintia Aparecida, quem, mesmo atarefada encontrava um espaço para me auxiliar e compartilhar as dúvidas e as reflexões.
- aos colegas do curso que fizeram observações valiosas após a leitura de meu texto: José Carlos Galvão Lemos e o tenente Ronilson de Souza Luiz.
- à diretora do CEU São Rafael, Nelci de Carvalho Chiarato, que me apoiou no momento em que eu mais precisei.
- aos professores de Educação Física das escolas pesquisadas, os quais permitiram minha participação em suas aulas e revelaram dados importantes sobre esse ensino.
- Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação: à professora Dr^a Terezinha Azerêdo Rios, pela leitura detalhada e cuidadosa do texto apresentado nessa fase, assim como pela fala simples, quem, diante de minhas dificuldades apontou contribuições generosas e da *melhor qualidade*; e o prof^o Dr^o Antonio Chizzotti, quem, do mesmo modo, apontou com rigor novos rumos sobre a teoria e a prática da Educação Física escolar.
- aos professores que dão vida ao programa de pós-graduação em *Educação: Currículo*, uma vez que, demonstram um compromisso ético com educação pública e com os grupos de excluídos do nosso país.
- à CAPES pela concessão da bolsa mestrado.
- em especial agradeço à minha professora e orientadora, prof^a Dr^a Branca Jurema Ponce, por ter me acolhido durante o processo de seleção e ter me ajudado a olhar, com sua competência e postura ética, a imensidão desse mar chamado pesquisa científica.

*Este trabalho é dedicado ao João Anderson,
companheiro de todos os momentos, e a
chegada da pequena Luiza. Agradeço à Deus
pela a existência e por tê-los junto à mim...*

Lista de abreviaturas e siglas

ACD - Atividade Curricular Desportiva

ATP- Assistente Técnico Pedagógico

CBCE- Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEFAM- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENP- Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas

CEU- Centro Educacional Unificado

CFE- Conselho Federal de Educação

CMH- Ciência da Motricidade Humana

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

COESP/EF- Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física

HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCESP- Proposta Curricular do Estado de São Paulo

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PMSP- Prefeitura do Município de São Paulo

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBPC- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEE- Secretaria Estadual de Educação

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UMESP- Universidade Metodista do Estado de São Paulo

SOUZA, Silvana Esmeria da Dalto. **A prática pedagógica e o ensino de Educação Física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto cotidiano.** 209. 130 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Resumo

Esta investigação teve como objetivo compreender a especificidade da prática pedagógica dos docentes de Educação Física que se constrói no cotidiano da escola pública, com o intuito de compará-las com propostas curriculares que orientam esse ensino, tanto em âmbito nacional (PCN, 1997) quanto em âmbito estadual (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008). Inicialmente por meio da pesquisa bibliográfica e da análise dos referidos documentos, identificamos que há nesses textos um consenso de que a prática pedagógica do docente de educação física, na escola, continua balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva. Esta afirmação tem sido apontada como o principal obstáculo no alcance de um ensino de melhor qualidade na Educação Física e tomado como ponto de partida para a elaboração de novas propostas pedagógicas (área de conhecimento) e de políticas públicas. No entanto, com base nos estudos de Caparroz (2005) e dados da pesquisa empírica verificamos que a prática pedagógica não se enquadra nessa perspectiva, e que os obstáculos apresentados são outros, uma vez que as próprias situações de ensino exigem uma renovação dos saberes que orientam essa ação. Para pesquisa de campo, selecionamos duas escolas estaduais localizadas no bairro Jardim Santo André, um dos bolsões de pobreza da cidade de São Paulo. Além das observações-*participante* nas escolas, realizamos durante o ano letivo de 2008: entrevistas semi-estruturadas, com seis docentes de Educação Física e questionário com duas turmas da 6ª série do ensino fundamental. A análise dos dados possibilitou-nos concluir que, embora os docentes tenham renovado suas concepções de ensino, o esporte é o conteúdo desenvolvido com mais frequência nas aulas em prejuízo a outros que também fazem parte da cultura corporal de movimento. Isto se explica pelas condições inadequadas de trabalho encontradas nas instituições escolares e pelas características sócio-econômicas dos educandos, que por não terem outros locais de acesso às práticas esportivas e de lazer, buscam ter essa oportunidade nas aulas de Educação Física. A comparação entre as propostas curriculares oficiais e o cotidiano dessas aulas revelou que existe um distanciamento entre eles, pois o conhecimento prescrito como ideal, em muitas situações de ensino e aprendizagem, se mostra inadequado ou de difícil alcance nos tempos e espaços da escola pública. Portanto, qualquer proposta que negligencie esse contexto tende a fracassar como possibilidade de mudança.

Palavras-Chave: Currículo, Educação Física escolar, Escola pública, Cotidiano.

SOUZA, Silvana Esmeria da Dalto. **The pedagogical practice and the teaching of Physical Education in the daily course of two public state schools I the district of Jardim Santo André: between the official text and the dailycourse.** 209. 130 f. Dissertação (Mestrado).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Abstract

The purpose of this study is to understand the specificity of the pedagogical practice of the Physical Education teachers and instructors, the practice of which it is built in the daily course in a public school, for the purpose of comparing them to the educational curricula purposes, which guide this study., both in the national scope (PCN, 1997) and in the state one (*Proposal Curricular do Estado de São Paulo*, 2008). Firstly, by means of bibliographical reference and analysis of the mentioned documentation, it was identified that the consensus of the Physical Education teacher's pedagogical practice at school keeps designed by the paradigm of the physical and sports aptitude. This statement has been pointed as the main barrier for the reach of a better teaching quality in Physical Education and taken as a starting point for the elaboration of new pedagogical proposals (the knowledge area) and public policies. Nevertheless, based on Caparroz (2005) studies and on empiric databases, it was seen that the pedagogical practice doe not fit in that perspective, because the peculiar teaching situations demand renew of the knowledge, of which guides this action. As for the field search, two state schools were selected located in the district of Jardim Santo André, one of the poorest sites in the city of São Paulo. Besides the observational actions at school, in the year 2008, semi structured interviews were performed with six teachers from the Physical Education area and a questionnaire with two groups of the sixth degree of the elementary school. The data analysis led the conclusion that the Sport is mostly developed in class, although the teachers had renewed the teaching concept, by harming other ones which make part of the movement corporeal culture. It us explained by the inadequate work conditions found in the educational institutes and by the socio-economic characteristics of the educators, Who, in turn, by not having the adequate place to develop the sports and leisure activities, realize un the Physical Education classes thus type of desire. The comparison between the official proposals for this teaching and the daily course revealed a distance between the written knowledge taken as ideal and the one described to be developed in the space and time of the public school. Therefore, any curriculum proposal that neglects this context is bound to fail as a change possibility.

Key-words: Curriculum, Physical Education, Public School, Daily course.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1: Compondo o cenário da Educação Física escolar	23
1. A tradição da prática pedagógica: um breve histórico	30
2. A tradição da área de conhecimento e as novas abordagens de ensino	36
2.1. A psicomotricidade.....	42
2.2. Abordagem construtivista-interacionista	43
2.3. Abordagem desenvolvimentista	44
2.4. Abordagens críticas	45
2.5. Abordagem cultural.....	47
Capítulo 2: A Educação Física da escola pública e os dados desse contexto .	51
1. Os instrumentos metodológicos: observação participante, entrevista semi-estruturadas e questionário	52
2. As escolas pesquisadas.....	55
3. O bairro Jardim Santo André.....	60
4. Os sujeitos da pesquisa	63
Capítulo 3: Entre o texto oficial e o contexto vivido: a prática pedagógica e o ensino de Educação Física em duas escolas públicas estaduais	68
1. As políticas públicas para o ensino de Educação Física.....	69
1.1. Quais são os parâmetros?	71
1.2. A perspectiva cultural da proposta curricular do Estado de São Paulo	79
2. O cotidiano das aulas de Educação Física em duas escolas públicas da periferia de São Paulo.....	86
Considerações Finais	102
Referências Bibliográficas	111
Anexos	118
Apêndices	124

Introdução

A minha formação escolar do ensino fundamental ao médio ocorreu em escolas públicas, espaço que ainda faz parte de meu cotidiano em que atuo como docente.

Meus pais, ex-trabalhadores rurais, migraram do estado do Paraná para a periferia da cidade de São Paulo no ano de 1979, em busca de emprego. Como não tiveram a oportunidade de estudar, no campo, um dos motivos que também os influenciaram a mudar de cidade foi o desejo de ver os filhos “bem estudados”.

O ensino a que tive acesso deixou lembranças que influenciam o exercício da minha docência. Tais lembranças refletem a proximidade entre a minha história e a realidade vivida por meus alunos em um bairro da periferia na zona leste de São Paulo. Assim como ocorre com grande parte deles, a escola era o único local onde eu tinha, por exemplo, acesso às práticas esportivas, à literatura e até mesmo aos passeios culturais.

Essa vivência apurou o meu olhar para perceber e considerar esse contexto no desenvolvimento das minhas aulas, sido eleito como ponto de partida para investigações sobre o ensino de Educação Física que acontece nas escolas localizadas em regiões carentes da cidade de São Paulo.

Minha formação na área do magistério iniciou-se no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e teve prosseguimento na Faculdade de Educação Física da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), no ano de 1999. A escolha por este último curso está relacionada às diversas brincadeiras

vivenciadas na rua durante a minha infância e também aos momentos de prazer com as práticas esportivas e de movimento na escola.

No início de minha escolarização não tive aulas de Educação Física com professores especialistas¹, exceto na 4ª série do ensino fundamental, talvez por isso tenho poucas lembranças daquelas aulas. A partir da 5ª série passei a freqüentar três aulas semanais de Educação Física fora do período regular das outras disciplinas. As turmas eram separadas por gênero e o conteúdo era predominantemente esportivo: para as meninas o vôlei e às vezes aula de ginástica, para os meninos, o futebol e o treino de condicionamento físico.

Durante os anos escolares, essas aulas tiveram um espaço privilegiado em minha formação e na construção da auto-imagem positiva. No magistério além das aulas práticas, passei a ter aulas teóricas, com ênfase na prática do ensino da Educação Física.

O magistério e a experiência como professora polivalente do ensino fundamental despertaram-me o gosto pelo ensino escolar. Quando decidi cursar a faculdade de Educação Física o meu interesse continuou sendo a escola, apesar de perceber que não era a “escola” o interesse do curso. Isto era evidente no currículo que apesar de oferecer um grande número de disciplinas, não proporcionava uma formação ajustada às necessidades e expectativas de alunos(as) os quais como eu desejavam atuar na área escolar.

¹ O art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 estabelece a obrigatoriedade do ensino de Educação Física em todas as etapas da educação básica. Apesar disso, nas séries iniciais do ensino fundamental, essas aulas podem não acontecer, porque não é obrigatório que elas sejam ministradas por professores especialistas.

Apesar de ser um curso de licenciatura plena (bacharelado e licenciatura), poucos alunos do curso queriam ministrar aulas em escolas, pois a grande maioria visava o mercado mais elitizado das academias, clubes, centros de reabilitação, etc.

Borges & Desbiens (2005) esclarece que muitos estudantes adotam as duas formações como consequência da precariedade do mercado de trabalho na área da Educação Física e apesar das habilitações receberem orientações e denominações diferentes, não tem havido uma diferenciação clara.

Tal fato acontece desde 1987, a partir do momento em que a legislação sobre a formação profissional em Educação Física passou a admitir o bacharelado e a licenciatura, fazendo com que as faculdades pudessem oferecer uma destas habilitações ou ambas. Segundo a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (COESP-EF) a maioria dos cursos tem adotado a mesma estrutura curricular ou a mesma base de conhecimentos, a fim de habilitar os profissionais que irão trabalhar em mercados diferenciados: o da docência (ensino escolar) e o da não-docência (serviços da saúde, esporte de rendimento, clínicas de reabilitação, etc).

Neste sentido Faria Júnior (2007) alerta que os cursos de formação com o intuito de preparar o profissional para atuar em diversos campos de atuação, ampliam, ao máximo, a oferta de disciplinas, vindo a exercer pouca atenção aos aspectos teóricos.

Ao final da graduação o tema escolhido para construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso² (TCC) ajudou-me a compreender os meandros que interferem

² SOUZA, Silvana E. da Dalto. **Prática Reflexiva do professor de educação física: perspectiva de uma consciente.** Universidade Metodista de São Paulo. SBC, 2002.

nessa formação. Este estudo também possibilitou ampliar meus conhecimentos sobre a Educação Física no Brasil, sobretudo sobre a prática dos professores que atuam no segmento escolar. Por meio da pesquisa bibliográfica procuramos compreender, naquele momento, porque as novas abordagens de ensino não estavam sendo incorporadas às práticas dos professores nas escolas. O estudo apontou que a formação inicial era um dos fatores determinantes para a manutenção deste modelo de ensino.

O ingresso como professora de Educação Física na rede estadual, no ano 2005, colocou-me em contato com os problemas específicos que envolvem o cotidiano das aulas de Educação Física em escolas públicas da periferia de São Paulo.

Constantemente o meu planejamento distanciava-se da prática em virtude dos contingentes cotidianos. A quadra suja e perigosa, a falta de material e a precariedade do que existe, a improvisação constante, a falta de espaço, o descaso.

Durante as aulas não passava despercebida a criança que usava um tênis com uma numeração desproporcional ao seu tamanho, ou mesmo quando o chinelo é o único par de calçados utilizado durante o ano todo, nos dias de frio ou de chuva. Diante destas dificuldades, não era possível exigir que todos os alunos viessem vestidos de forma adequada para as aulas de Educação Física.

A violência que faz parte do cotidiano de crianças e jovens interfere neste ato de ensinar e aprender. Podem ser notados em tais corpos a timidez, agitação, agressividade, indiferença, libido prematura, e tantos outros sinais que exigem atenção. Com freqüência, são testemunhadas as brigas, agressões verbais e a agitação.

No mencionado espaço a maioria das crianças correm sem parar, reproduzem gestos sensuais e, imitam cenas de crime. Nota-se uma movimentação que está longe das brincadeiras saudáveis que deveriam fazer parte da vida na infância. São movimentos incontidos, exagerados que se revelam na linguagem corporal.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças e jovens dessa região (pobreza material e intelectual da família, miséria, violência, moradia precária, fome, desemprego dos pais, etc.) incidem diretamente nas situações de aprendizagem e no desenvolvimento moral delas. Pode-se afirmar que descartar esta realidade como “conteúdo” de ensino, é o mesmo que descartar o próprio educando.

Interrogava-me sobre a contribuição da Educação Física nesse espaço, principalmente porque o tempo das aulas é um espaço muito valorizado entre os alunos, em especial, as crianças menores do ciclo I (1ª à 4ª séries). A alegria com que eles recebem o professor (a) especialista e aguardam o momento das aulas justifica a sua importância no currículo escolar. *“Professora, hoje tem aula de Educação Física? Vai demorar?”*

Os alunos maiores (ciclo II) também valorizam o espaço, porém, com o decorrer do tempo não participam com o mesmo interesse, resistem à determinados conteúdos, privilegiam as práticas esportivas, em especial o futebol, este, visto pelos meninos de periferia como um meio de atingir reconhecimento social e retorno financeiro.

A desinformação quanto aos objetivos educacionais da Educação Física nas instituições escolares e a resistência dos alunos maiores podem ser indicadores de que o componente curricular não está cumprindo bem a sua função nesse contexto.

“Professora, o aluno A não vai para aula de Educação Física, porque já brincou muito na sala de aula e o aluno B só vai quando terminar a lição de classe.”

“Eu não quero fazer lição na aula de Educação Física, eu quero jogar bola”.

No horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), em geral a disciplina é excluída das discussões sobre os projetos de ensino ou ainda vista como uma disciplina auxiliar. Pode ser percebida a idéia na fala da coordenadora pedagógica, ao sugerir aos professores alfabetizadores da primeira série, uma parceria com o professor de Educação Física. *“As aulas de Educação Física poderiam reforçar o trabalho de alfabetização com atividades em que as crianças precisem identificar letras, fazer contagem, coisas desse tipo.”*

Fica claro a partir das falas, que a aula de Educação Física está num segundo plano, podendo ser utilizada como um castigo ou mesmo considerada uma disciplina menos importante em relação aos conteúdos. Estas e outras frases que caracterizam a Educação Física apenas como uma atividade prática ou de lazer denuncia, além do descaso, uma falta de esclarecimento sobre a sua função.

Observava que o cotidiano das aulas era sempre influenciado pelas mazelas da instituição escolar e pelos problemas sociais que a comunidade do entorno da escola enfrenta.

Ao buscar auxílio nos documentos oficiais para orientar minha prática – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Proposta Curricular do Estado de São Paulo e da CENP (Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas) – percebia as contradições entre a minha realidade e as orientações oficiais para o ensino de Educação Física. De um lado, as propostas ideais para esse ensino, com objetivos e conteúdos sofisticados, de outro, a realidade cotidiana das aulas na escola pública,

que como descrito, impunha restrições na realização das atividades previstas no planejamento.

Durante os encontros de formação, realizados na oficina pedagógica, sob a orientação do Assistente Técnico Pedagógico (ATP), verificava que os problemas enfrentados em meu cotidiano não estavam circunscritos à minha prática pedagógica nem na escola onde eu ensinava, pelo contrário, eles se configuram de modo parecido às outras práticas e escolas que fazem parte da Diretoria de ensino³ da Leste 3 (Parque São Rafael, Iguatemi, Guaianases, Cidade Tiradentes e Itaquera).

As situações vivenciadas no cotidiano desse ensino e durante os encontros de formação, promovidos pela oficina pedagógica, se mostraram como um campo fértil para observações mais formais. Entretanto, por fazer “parte da roda”, o meu olhar era obscurecido pela imersão nesse dia-a-dia.

Diante disto, houve o interesse e a necessidade de compreender de modo sistemático os meandros que interferem no curso desse ensino e na especificidade da prática pedagógica do professor de Educação Física.

O ingresso no curso de mestrado em *Educação: Currículo* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) possibilitou-me um olhar não apenas imerso. Tomei certa distância para me aproximar de modo diferente. Após ter cursado um pouco mais da metade das disciplinas do curso de pós-graduação,

³ As unidades escolares que fazem parte da rede estadual de ensino são agrupadas em Diretorias de Ensino (órgãos intermediários entre a Secretaria Estadual da Educação e as unidades escolas. O estado de São Paulo possui vinte e oito diretorias vinculadas a Coordenadoria de Ensino da região metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) com 2170 escolas e, sessenta e duas diretorias, vinculadas a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) paulista com 3577 escolas.

definimos o foco da pesquisa: o cotidiano das aulas de Educação Física na escola pública.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica na literatura acadêmica especializada, para identificar os principais temas abordados pela área de conhecimento. Verificamos que um dos temas centrais é a concepção de ensino adotada pelos professores de Educação Física.

A partir da década de 1980, a Educação Física incorporou novos referenciais tomando-se por base as ciências sociais e humanas. Desse modo, rompeu em parte, com o paradigma das ciências biológicas, que privilegia a formação física ou motora em prejuízo da formação integral a qual considera também as dimensões sociais, culturais, afetivas, etc.

Segundo Darido (2003) atualmente coexistem na área de Educação Física diferentes abordagens⁴ de ensino que visam romper com o modelo esportivo e biológico, aos quais historicamente têm prevalecido no currículo escolar. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas.

Bracht (1999) salienta que a prática pedagógica do professor de Educação Física é resistente às mudanças, pois embora o quadro das propostas de ensino se apresente hoje bastante diversificado “[...] a prática docente acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva.” (BRACHT, 1999, p. 5)

Embora essa afirmação seja recorrente entre os diversos autores que tratam dessa questão, as observações realizadas na escola e durante os encontros de

⁴ Desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada, Parâmetros Curriculares Nacionais.

formação na oficina pedagógica, revelaram que os professores de Educação Física não se enquadram no perfil apresentado pela área de conhecimento; não sendo este o principal problema desse ensino naquela região.

Caparroz (2005), ao analisar a produção acadêmica da Educação Física, entre 1980 e 1994, constatou que embora a preocupação fosse com a Educação Física desenvolvida dentro da escola “[...] praticamente toda essa produção pouco se debruçou no sentido de procurar descrever e explicar a trajetória histórica da educação física como parte da cultura incorporada pela instituição escolar”. (CAPARROZ, 2005, p. 6),

Com base nesse autor e nas observações empíricas, verificou-se que atualmente, salvo as exceções, a área de conhecimento continua propondo mudanças para ensino de Educação Física, sem adentrar à especificidade da prática pedagógica e nem à materialidade do contexto escolar e da prática pedagógica. Isso é observado em estudos teóricos que enquadram a prática pedagógica em uma perspectiva negativa e estereotipada.

E as aulas de Educação Física? [...] na maioria das vezes, não se constituem em momentos de autênticas experiências de movimento que expressem a totalidade do ser humano. Na verdade o que se observa são atividades que visam disciplinar o corpo, na medida em que os movimentos são mecânicos, repetitivos, isolados, sem sentido para o aluno, dissociado de afetos e lembranças, presos a padrões **transmitidos por comando do professor**. (PERES et al, 1998, p.89, grifo do autor)

Do mesmo modo, as políticas públicas ao se orientarem notadamente pela área de conhecimento da Educação Física não se aproximam dos principais problemas que atravessam o cotidiano das escolas, em especial daquelas localizadas em regiões carentes da cidade. *“Como não poderia deixar de ser, o conteúdo da proposta incorpora as sugestões das várias abordagens apresentadas*

nos últimos anos para a Educação Física Escolar (...) evitando-se tanto o viés programático, como o ecletismo conceitual...” (PROPOSTA CURRICULAR DA CENP, p. 2)

É inquestionável que a diversidade de propostas pedagógicas incorporadas pelos documentos oficiais e a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da educação básica garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 tem contribuído muito com a Educação Física escolar. Não podemos deixar de citar que a legislação anterior, Lei nº 5.692/71, por meio do decreto (anexo) nº 69.450, compreendia a Educação Física como uma atividade disciplinadora.

Artigo 1º - A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, 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.

Por outro lado, questionam-se como os avanços da legislação têm se traduzido em situações concretas de ensino e se as propostas curriculares apresentadas pelos órgãos oficiais são coerentes com as realidades encontradas no cotidiano das escolas públicas. Neste sentido, Oliveira (2003) destaca a seguinte consideração:

[...] a educação física tem uma frequência e uma duração imprecisas no interior da escola; não dispõe de ‘espaço adequado’ para o seu desenvolvimento; não é consensual qual seria o saber que por ela deveria ser tratado; pouco se sabe o que deve avaliar em educação física... Além disso, **não raramente as políticas e programas oficiais ou são inexecutáveis, ou são tão confusos quanto o diálogo entre as diferentes concepções acadêmicas que os informam.** (OLIVEIRA M., 2003, p.160, grifo nosso).

As cenas assistidas nas aulas de Educação Física e nos diversos espaços da escola, do portão de entrada à sala de aula, revelam dados importantes para

compreender o insucesso escolar. Ali podemos encontrar situações, dada a quantidade de vezes que se repetem acabam se tornando comuns, quando deveriam causar estranhamento e ser consideradas na elaboração de políticas públicas, com propostas que se aproximem com mais rigor deste contexto amplo e problemático.

Valendo-se de todos os aspectos apresentados, estabelecemos o seguinte problema de pesquisa:

O que é revelado quando comparamos as propostas para o ensino de Educação Física, apresentado pelas políticas públicas, e o contexto da prática pedagógica que se encontra nas escolas públicas?

Foram eleitos como objetivos desta investigação:

- Aproximar os textos oficiais relacionados ao ensino de Educação Física (PCN, 1997; Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008) e o contexto cotidiano das aulas de Educação Física em duas escolas estaduais do bairro Jardim Santo André, situadas no distrito de São Rafael em São Paulo.

- Identificar, tomando-se por base as cenas cotidianas ocorridas nestas instituições e nas propostas oficiais, pontos críticos que dificultam a realização de um ensino de *melhor qualidade* nas aulas de Educação Física.

- Contribuir para a compreensão da prática pedagógica da Educação Física que efetivamente acontece no interior da escola.

No primeiro capítulo, procuramos apresentar o cenário que conforma a Educação Física no Brasil, apresentando as divergências teóricas existentes nesse campo e os conflitos que interferem na configuração dessa prática social.

Inicialmente tratamos desse assunto de modo abrangente e depois direcionamos para as questões específicas relacionadas ao ensino escolar. Focalizamos nas abordagens de ensino que foram incorporadas às propostas curriculares.

O segundo capítulo foi reservado à apresentação dos dados coletados nas escolas públicas e as características dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa de campo.

Dedicamos o terceiro capítulo a análise dos PCN (1997) e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), confrontando as referidas propostas de ensino dessas políticas, com o contexto vivido pelos alunos e professores de Educação Física em duas escolas públicas estaduais.

Ouvir as vozes destes atores e interpretar as cenas desse contexto pode ser um caminho para mudança. O interior da escola é também um espaço de respostas na busca de um ensino de melhor qualidade.

Rios (2001) esclarece que toda educação tem qualidades, boas e más, a educação de *boa qualidade* é aquela que apresenta como propriedade o diálogo e a construção da cidadania, que carrega valores positivos e, sem impor valores e conhecimentos, respeita as características dos educandos. “A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num **conjunto** de atributos, de propriedades que caracterizam uma boa educação”. (RIOS, 2001, p.69, grifo do autor)

Compreender a ação humana nos diversos espaços onde ela ocorre é uma tarefa complexa, que merece investimento investigativo. Para tanto, acreditamos que uma abordagem qualitativa nos auxilie neste sentido.

Para tanto, por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, buscou-se confrontar as situações cotidianas que envolvem o ensino de Educação Física na escola pública em duas escolas da periferia do Jardim Santo André e as referidas políticas públicas.

Capítulo 1

Compondo o cenário da Educação Física escolar

Neste capítulo, é discutido o ensino de Educação Física escolar destacando as possibilidades do diálogo entre área do conhecimento e a prática pedagógica. Acreditamos que ambas são fontes criadoras de conhecimento e, potenciais de transformação do ensino escolar, mesmo que durante o seu percurso histórico a primeira tenha sido mais valorizada. Na literatura da área, foram encontrados diferentes significados para o termo Educação Física que indistintamente ora toma um sentido estrito, ora um sentido amplo, como afirma Bracht:

[...] esse termo tem sido utilizado no Brasil concomitantemente num sentido restrito e num sentido amplo, o que tem gerado um verdadeiro caos conceitual [...] No seu sentido **restrito** o termo Educação Física abrange atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que tomam lugar na instituição educacional. No seu sentido **amplo** tem sido utilizado, **inadequadamente a meu ver**, a todas as manifestações culturais ligadas a ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece-me serem melhor abarcadas com os termos cultura corporal ou cultura de movimento. (BRACHT, 1989, p.13, grifo nosso)

Neste estudo, a preocupação reside na Educação Física em seu sentido restrito, ou seja, aquela que acontece na instituição escolar. Iremos limitar as discussões sobre a prática pedagógica que se realiza na escola e a produção teórica da área de conhecimento que se propõe a refletir sobre esse espaço, mas, sem negar a tradição do campo que é mais abrangente.

Verifica-se que a Educação Física compõe um campo que agrega tanto o ensino escolar, quanto o não escolar, nota-se também que há uma contestação das práticas sociais que podem ser definidas como integrantes desse campo.

Diante das divergências teóricas encontradas, faz-se necessário evidenciar os diferentes significados da expressão Educação Física e o modo como a concebemos neste estudo.

O termo *educação física* existe desde o século XVII, inicialmente era um tema abordado pela medicina e pedagogia; consistia em boas práticas de saúde (hábitos de higiene, alimentação e exercitação corporal, etc.) e de comportamento social. Desde a sua origem compreende diferentes concepções de educação e físico.

Será físico aquilo que não é espiritual? Será aquilo que não é psicológico? Será algo que se comporta segundo leis precisas matemáticas, imutáveis, eternas? Enfim, o que é físico e o que não é físico? Quando essa questão se refere ao homem, a resposta não é unívoca e universal. (KOLYNIK FILHO, 1996, p.8)

Atualmente a polissemia do termo reflete não só uma diversidade de concepções teóricas, mas diferentes práticas sociais.

Concordamos com Bracht, que não são todas as práticas de movimento ligadas à ludomotricidade⁵ que podem ser definidas como Educação Física, portanto, é preciso diferenciá-las.

No entanto, defendemos que a especificidade desse campo encontra-se na ação pedagógica, independente do local em que ela ocorra.

Não existe um conceito único do que seja a Educação Física. “Neste caso, como ocorre com o conceito de educação, a resposta depende de uma concepção de mundo, de homem e de sociedade.” (Kolyniak Filho, 1996, p.8)

Bourdieu (2005) define *campo* como um espaço social, uma estrutura ativa de conservação ou transformação “um campo de forças, cuja necessidade se impõe

⁵ A ludomotricidade compreende o comportamento motor amplo (o homem movendo-se, no tempo e no espaço) e também as atividades lúdicas.

aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados”. (BOURDIEU, 2005, p. 50)

As lutas travadas no interior do campo da Educação Física, são motivadas em grande parte por questões políticas e epistemológicas, cuja preocupação central é eleger, como socialmente válidos determinados conhecimentos ou práticas em detrimento de outros. Na área escolar, isso tem dificultado o diálogo entre a teoria e a prática pedagógica da Educação Física.

A questão do objeto e da especificidade da área tem sido abordada pelo menos de duas maneiras: considerada como uma ciência autônoma ou relativamente autônoma e considerada como uma prática pedagógica. Nesse sentido o problema da especificidade e do objeto da Educação Física se manifesta também no âmbito escolar. **Se por um lado existe a dúvida se a Educação Física veicula ou não, por meio da escola, um conhecimento de relevância para a vida dos alunos, por outro, existem várias correntes que elegem alguns conhecimentos e negam outros.** (VELOSO, 2004, p. 37, grifo nosso)

Em contraposição Betti (1996) defende a mediação pedagógica na superação de práticas excludentes no interior do campo.

Ciência ou prática pedagógica, disciplina acadêmica ou profissão? [...] E se abandonarmos a questão? Poderemos, então, admitir que existem dois pólos e, mais importante que defender um deles em detrimento do outro, tratar-se-ia de propor as inter-relações possíveis entre eles, respeitando as peculiaridades, as possibilidades e limites de cada um destes espaços sociais. (Betti, 1996, p. 102)

Adotando a perspectiva defendida por Betti (1996), compreendemos a Educação Física como uma prática social, que mantém a sua especificidade no trato pedagógico com movimento humano; ela tanto pode ser uma prática científica, que se caracteriza como área de conhecimento, como uma prática de intervenção, que

se realiza dentro e fora da instituição escolar, porém, com objetivos educativos diferenciados (na escola, no clube, no centro de reabilitação, etc.).

Libâneo (2001) afirma que há uma idéia reducionista que identifica a pedagogia ao modo de ensinar o conteúdo da educação formal, no entanto, ela se reveste de um significado mais amplo, que atinge tanto da dimensão prática, quanto teórica do ato educativo. “O *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.” (LIBÂNEO, 2001, p. 22)

Este entendimento permite afirmar que são pedagogos *lato sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínio e problemas da prática educativa [...] e também é legítimo identificar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa... (Libâneo, 2001, p. 29)

Nesse sentido, a finalidade última das ações pedagógicas, quer no âmbito da prática ou da pesquisa, toma como princípio a intencionalidade da ação educativa e o bom desenvolvimento humano.

Essa perspectiva é fecunda para amenizar as divergências teóricas encontradas no campo, que por sua vez têm produzido um caos conceitual e a desvalorização das práticas *lato sensu*.

Nota-se a necessidade de superar a divisão entre teoria e prática da Educação Física, a fim de transformar os embates existentes no campo em momentos de diálogo. “[...] o próprio espaço teórico da educação física se apresenta como um lugar confuso e fragmentado por uma grande quantidade de posturas, objetos e métodos diferentes, inclusive contraditórios.” (BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p. 37)

Castellanni Filho (2002) argumenta que desde o final dos anos de 1970, a Educação Física no Brasil vem se consolidando enquanto área acadêmica. A partir da segunda metade dos anos 80, devido ao processo de redemocratização do país e, da implantação dos cursos de pós-graduação, observa-se na área um efervescente período de denúncias do papel que a Educação Física, principalmente a escolar, vinha desempenhando em favor do poder hegemônico e dominante.

Foi a partir daquele momento que a prática pedagógica da Educação Física no Brasil foi duramente questionada. A tradição da prática que se pautava nas ciências biológicas e no saber fazer próprio da instituição militar e esportiva foi muito questionada.

De um lado, aquele movimento foi positivo, porque conseguiu enfraquecer o paradigma da aptidão física e do conhecimento biológico que orientava exclusivamente a teoria e prática da Educação Física, por outro lado, a crítica gerou uma concepção negativa da prática pedagógica que acontece na instituição escolar e da própria tradição da área.

Mesmo sentindo que a Educação, e também a Educação, 'anda a passos lentos' tenho a esperança de que os profissionais que militam na área percebam o mal que estão causando a seus alunos e a si próprios com suas práticas 'mutiladoras'. Somente a partir dessa percepção e de uma mudança de atitude, é que será possível falarmos em **mudança de paradigma**. (PERES et al, 1998, p.76, grifo do autor)

De acordo com o dicionário básico de filosofia⁶ (2006), a tradição é a “continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo, ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento” que se mantêm vivos entre seus membros por meio da transmissão sucessiva.

⁶JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Ed. Jorge Zahar, 4 ed.

Em relação à tradição da Educação Física Bracht & Crisório (2003) consideram que:

No Brasil, no início dos anos de 1980, particularmente um autor (Medina, 1983) reivindicava a necessidade de a educação física entrar em crise. Ele o fazia em nome da necessidade de rompermos com a educação física tradicional, ou seja, com a tradição da educação física. Ele parece ter sido atendido pela história. **Os professores de educação física estão diante da situação de decidir (a tradição não mais decide por eles) a qual proposta (de especialistas) aderir e ajudar a concretizar. Não poucos casos, os professores refugiam-se na tradição** (BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p. 20, grifo nosso)

O autor sinaliza que a área de conhecimento superou a tradição da Educação Física, porém, a prática pedagógica continua refugiando-se nela. Verifica-se a idéia de que os docentes continuam se apropriando dessa tradição de forma dogmática, sem fazer os devidos ajustes e mediações entre conhecimento científico e a realidade cotidiana das aulas.

Pode ser observada uma idéia negativa da tradição do campo, que tem suas bases nas instituições médicas, militares e esportivas, e a exclusão dos saberes docentes como parte integrante desse processo.

[...] as análises da influência das instituições militar, médica e desportiva parecem fundamentar-se numa visão mecanicista, de determinação da educação física com objetivo de reproduzir o ideário hegemônico. Não que as considerações a esse respeito estivessem totalmente equivocadas; não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva leva fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura. Isso levaria então a crer que não há espaço para as contradições e conflitos, já que há apenas e tão somente um movimento 'paradoxalmente' estático e linear de reprodução da ideologia dominante. (CAPARROZ, 2005, p. 92)

Historicamente o tradicional, aquilo que não se perdeu no tempo durante o processo de transmissão, tem sido analisado pelas correntes racionalistas com

desconfiança; esse processo que é mediado principalmente pela linguagem servira para manter os interesses dominantes e manter padrões impostos socialmente.

Para Berger e Luckmann (2008) as experiências passadas sedimentadas na memória individual e coletiva, ao serem partilhadas no processo de transmissão, são reinterpretadas com base na realidade presente e, portanto, ganham novas significações.

A linguagem é a base da tradição, por meio da qual um indivíduo ou grupo pode incorporar outros conhecimentos, com base nas experiências passadas. No entanto, estas experiências, que apresentam um sentido original e, um significado específico na história, não podem ser vivenciadas do mesmo modo, pois, mesmo sendo acessível para aqueles que não passaram por ela, este acesso será sempre parcial, será sempre uma versão, uma possibilidade atualizada do passado.

A linguagem torna-se o depósito de um grande conjunto de sedimentações coletivas, que podem ser adquiridas monoteticamente, isto é, como totalidades coerentes e sem reconstruir seu processo original de formação. Tendo a origem real das sedimentações perdido importância, a tradição pode inventar uma origem completamente diferente, sem com isso ameaçar o que foi objetivado. Em outras palavras, as legitimações podem seguir-se umas às outras, de vez em quando outorgando novos significados às experiências sedimentadas da coletividade em questão. A história passada da sociedade pode ser reinterpretada sem necessariamente ter como resultado subverter a ordem da instituição. (BERGER & LUCKMANN, 2008, p. 97)

Por consequência, o “texto” da tradição mantém-se vivo entre seus membros por meio do diálogo entre aqueles que o transmitem e, aqueles que o interpretam; quando passam de um contexto histórico para outro novos significados podem ser acrescentados ou extraídos desse texto, sem que essa fosse a intenção inicial do autor. Haverá sempre uma intenção, mas também, diferentes possibilidades de compreensão.

Busca-se, assim, resgatar a história da Educação Física escolar como um movimento dinâmico, que sem perder as suas raízes, vem se renovando para dar conta do momento atual e dos espaços da qual ela faz parte.

1. A tradição da prática pedagógica: um breve histórico

Oliveira V. (2006) considera que o início autêntico da Educação Física surge junto à civilização grega, tendo como mérito a busca pela formação integral; a comunhão entre a educação do físico, do intelectual e do espiritual.

É o descobrimento do valor humano, da sua individualidade e o início autêntico da história da Educação Física [...] considerando que o homem é somente homem enquanto completo. Apesar de não ter o mesmo peso em todo o decorrer da sua história, as atividades físicas sempre puderam ser consideradas como elemento característico na escalada cultural do povo helênico, em qualquer dos seus momentos. (OLIVEIRA V., 2006, p. 22)

Acreditamos, como o autor, que o início da Educação Física tenha acontecido na Grécia, não só pelo valor que eles depositavam nas atividades físicas, mas, também pela figura de um especialista – o *paidotriba*⁷ - no trato daquelas atividades.

De acordo com Barbosa (2001) os gregos consideravam a ginástica como um dos conteúdos fundamentais para a formação dos jovens; no período de vida escolar, dos sete aos dezesseis anos, metade do tempo do menino era dedicada à palestra, local onde se praticava exercícios ginásticos ou lutas. O menino sob a orientação do *paidotriba* era iniciado em corrida, salto, lançamento de disco, dardo, e em luta. “Para os antigos gregos, a educação física não se reduzia à mera destreza

⁷ Na Grécia o *paidotriba* ou *pedótriba* era um especialista que detinha conhecimentos específicos sobre a ginástica, sua intervenção baseava-se também na medicina, na política e na economia.

corporal, mas vinha sempre acompanhada por uma preocupação moral e estética.”
(BARBOSA, 2001, p. 47)

Para atingir o corpo físico, intelectual e espiritual daqueles que estavam sob sua responsabilidade, o *paidotriba*, não poderia sustentar a sua prática apenas com o domínio de habilidades físicas, ele mesmo dependia de uma formação mais ampla.

Apesar da influência dessa concepção na educação que se configurou a partir do século XVIII e da sua importância na tradição da Educação Física, esse ideal foi enfraquecido durante o desenvolvimento histórico do Ocidente, além disso, na Grécia, ela esteve restrita a um grupo de privilegiados.

A educação física, tal qual atualmente é conhecida, como componente do ensino obrigatório e universal, tem as suas raízes na Europa, no fim do século XVIII e início do século XIX. Constituiu-se a partir de um movimento popular, denominado de *métodos ou escolas de ginásticas* e por influência do pensamento médico e pedagógico, que desde o século XVII ocupou-se com questões relacionadas à *educação física* da sociedade.

Estes métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, **uma especificidade de Ginástica para a escola**. Esta ginástica compreendia exercícios individuais em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danas; jogos e posteriormente, já no século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares. (SOARES, 2001, p.8, grifo nosso)

Os métodos ginásticos surgiram a partir de 1800, na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra e, depois estenderam-se para outros países da Europa e da

America, inclusive ao Brasil. De modo geral, tais métodos concebiam o físico como sinônimo de corpo biológico.

Esses métodos desenvolveram diferentes técnicas de exercitação corporal com base nos conhecimentos sobre a anatomia e fisiologia. As atividades físicas, eram praticadas em diversos locais e com objetivos diferenciados: militares, médicos, pedagógicos, estéticos.

Na escola essas atividades eram denominadas de Ginástica, compreendiam diferentes atividades físicas, tais como: exercícios posturais, respiratórios, jogos, lutas, esportes individuais e coletivos, danças, exercícios militares, etc. Estes eram realizados sob a orientação de militares e desenvolvidos especialmente para aprimorar a condição física dos alunos e estimular o espírito nacionalista.

Os métodos concebidos por militares consistiam em exercícios antinaturais, que além da sobrecarga física (que comprometiam os músculos e articulações) exigiam padronização dos movimentos corporais. Como reação aos métodos que visavam a padronização e artificialização dos movimentos, surgiu em 1920, o Método Natural Austríaco e, em 1950, a Educação Física desportiva generalizada.

Kolyniak Filho (1996) esclarece que o método Natural Austríaco priorizava a prática de movimentos naturais, respeitando a anatomia humana e sua relação com a gravidade e, o método desportivo, tinha principal finalidade a iniciação da população em diversas modalidades esportivas e o desenvolvimento de habilidades motoras através do jogo. “[...] surgiu num momento em que o esporte vinha se tornando uma prática social mais valorizada, obtendo maiores investimentos públicos e privado...”(KOLYLINIAC FILHO, 1996, p. 37)

Soares (2001) afirma que os métodos ginásticos serviram prioritariamente para atender interesses da classe dominante.

Apresentado algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça 'não nos esquecemos do grande número de mortes e doenças'; promover a saúde 'sem alterar as condições de vida'; desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver 'para servir pátria nas guerras e na indústria' e, finalmente, desenvolver a moral 'que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos'. (SOARES, 2001, p.52)

Nota-se que a Ginástica firmou-se como uma prática contraditória, fruto de pensamentos e interesses adversos. De um lado, como prática conservadora, ela representava a intenção de educar e moralizar o corpo dos indivíduos, compreendido com um ser biológico; de outro, como inovadora, era um conteúdo privilegiado na escola, pois, até aquele momento a dimensão corpórea do educando era negada.

O ensino de ginástica, juntamente com o de música e desenho, fazia parte de um novo projeto pedagógico que se afastava da escolástica para construir uma concepção moderna de educação.

A educação burguesa é revolucionária no campo pedagógico-filosófico-ideológico, pois, radicalmente rompe com a escolástica, como pensamento teocêntrico e com o modo de produção feudal. O quanto a sociedade burguesa concretizou os ideais da revolução é tema para outra análise, o que pretendo demarcar é [...] a criação da 'expressão educação física' é originária de um projeto pedagógico que fazia parte do processo revolucionário ora instaurado. **A educação física, ao tratar da dimensão física do educando, pode ser considerada como revolucionária, pois contribuiu para aproximar o homem e sua dimensão antropológica, o que era necessário para o rompimento com a educação escolástica, que visava à dimensão divina.** (NEGRÃO, 2008, p. 64, grifo nosso)

Gimeno Sacristán (2001) afirma que esse projeto foi gestado sob a hipótese de que todo o ser humano poderia progredir por meio da educação e do acesso aos bens culturais; as lutas travadas em torno desse ideal defendiam que a sua

obrigatoriedade deveria estender-se a todos sem exclusões. Em contrapartida, resistiam os grupos deterministas, que amparados pelo desenvolvimento científico, defendiam que as desigualdades humanas se explicavam pelas diferenças inatas e não pelas exclusões sociais.

A história da Educação Física no Brasil tem início em 1837 com a inclusão das aulas de ginástica nas escolas que faziam parte do município da corte no Rio de Janeiro. A aceitação dessa prática por intelectuais da época como Rui Barbosa e a sua inserção nas Reformas de ensino⁸ abriram espaço para a sua entrada no ensino formal.

Embora houvesse profundas diferenças econômicas, culturais e políticas na sociedade brasileira em relação aos países europeus, o campo da Educação Física se estruturou de modo semelhante, ou seja, a base para a ginástica escolar eram os métodos ginásticos e as aulas eram ministradas por militares. As escolas de preparação de professores até 1939 eram de origem militar, as aulas eram ministradas por instrutores físicos do exército.

Os métodos ginásticos tiveram grande influência sobre a educação física escolar, tanto em relação aos conteúdos de ensino, quanto na concepção de educação corporal adotada nas escolas.

No quadro elaborado por Soares (1996) verifica-se que durante o processo de escolarização a Educação Física incorporou novos conteúdos de ensino, adquirindo especificidade nesse âmbito.

⁸ Reforma de Couto Ferraz em 1851. A ginástica foi incluída como conteúdo obrigatório do ensino primário e a dança, do ensino secundário. Em 1882 Rui Barbosa defende através de Parecer a inclusão da ginástica para ambos os sexos e a revisão da instrução física, nas escolas, orientada por militares.

Quadro 1 – Conteúdos incorporados pela Educação Física no ensino escolar

MOVIMENTO DO PENSAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	CRONOLOGIA	CONTEÚDO A SER ENSINADO NA ESCOLA.
1- MOVIMENTO GINÁSTICO EUROPEU	SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX	GINÁSTICA QUE COMPREENDIA EXERCÍCIOS MILITARES: JOGOS; DANÇA; ESGRIMA; EQUITAÇÃO; CANTO.
2- MOVIMENTO ESPORTIVO	AFIRMA-SE A PARTIR DE 1940	ESPORTE – HÁ AQUI UMA HEGEMONIZAÇÃO DO ESPORTE NO CONTEÚDO DE ENSINO.
3- PSICOMOTRICIDADE	AFIRMA-SE A PARTIR DOS 70 ATÉ OS DIAS DE HOJE	CONDUTAS MOTORAS.
4-CULTURA CORPORAL CULTURA FÍSICA CULTURA DE MOVIMENTO	TEM INÍCIO NO DECORRER DA DÉCADA DE 80 ATÉ NOSSOS DIAS	GINÁSTICA, ESPORTE, JOGO, DANÇA, LUTA, CAPOEIRA.

Fonte: Soares (1996, p. 8)

De acordo com vários autores da Educação Física, o referido ensino não incorporou apenas as atividades físicas que surgiram a partir dessas instituições, mas também os seus códigos. A disciplina física e moral (próprios da instituição militar); a ênfase no corpo biológico e no desenvolvimento da aptidão física dos educandos (instituição médica); a competição e aceitação de regras (instituição esportiva). Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992) considera que:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/ sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola com um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 45)

Não se discorda do fato que houve a incorporação de aspectos negativos relacionados aos códigos das instituições que fazem parte da tradição da Educação Física, no início do processo de escolarização. Porém, como discutido anteriormente a tradição é um processo de permanência e mudança.

Não será aprofundado o contexto histórico da Educação Física no Brasil, apenas evidencia-se que essa trajetória foi analisada pela Educação Física (área de conhecimento) de modo linear, em relação ao ensino escolar. Nesse sentido Caparroz (2005) afirma:

As tentativas de aprofundamento sobre a especificidade da educação física como componente curricular parecem esbarrar nos limites que a própria produção teórica dessa área criou, na medida em que, não produziu investigações teóricas mais densas e consistentes sobre a constituição, desenvolvimento e a função da educação física no interior da instituição escolar [...] não conseguem adentrar uma análise mais ampla sobre as formas pelas quais essa disciplina efetivamente se materializou e se materializa na escola brasileira (CAPARROZ, 2005, p. 161)

Linhaes (2006) analisou o processo de escolarização do esporte, na década de 1920, de modo diferente, não como um conteúdo que conformou a prática pedagógica escolar, mas que também foi por ela conformado.

Se a 'escolarização do esporte' consiste no movimento por meio do qual a escola incorpora os valores, os códigos e a institucionalidade esportiva, estamos referindo-nos a uma variedade de práticas que, antes não incluídas na escola, passam então a caracterizá-la. Nesse movimento, produzem novos formatos nos tempos e nos espaços escolares, na estruturação dos saberes e dos currículos, na formação docente... (LINHALES, 2006 p. 99)

2. A tradição da área de conhecimento e as novas abordagens de ensino

O movimento para dentro da escola (escolarização) que lhe conferiu especificidade e identidade permite a formulação de que foi porque se tornou uma disciplina escolar que a educação física pôde aspirar ser uma disciplina acadêmica, ambas problematizadas num espaço próprio de produção de sentidos, isto é o campo da educação física. Foi no processo de escolarização da educação física que cresceram os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação... (BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p.69).

A Educação Física no Brasil surgiu como prática pedagógica e mais recentemente foi envolvida por práticas científicas. Como área de conhecimento, constitui-se, ao final da década de 1970, com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* e com a fundação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Ambos respectivamente associados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Vaz et al (2003, p. 106) salienta que no CNPq a educação física está situada na grande área ciências da saúde, enquanto que na SBPC se localiza nas ciências sociais aplicadas. “Essa diferenciação demonstra um pouco das tensões acadêmicas e políticas vividas pela Educação Física no Brasil”

Até o início da década de 1980, as pesquisas realizadas no campo Educação Física eram desenvolvidas com base nas ciências naturais, principalmente vinculadas às áreas de fisiologia e cineantropometria humana. Entretanto, a partir daquele período, nota-se uma preocupação com as questões de ordem pedagógica e social.

Em outras palavras, a educação física colocou-se a pensar em si mesma como área/disciplina não apenas capaz de intervir, mas também de conhecer. Colocou-se como lugar de onde se poderia fazer ciência, de onde seria possível refletir, em primeiro plano, as questões próprias de intervenção, da prática pedagógica. [...] pensar criticamente as questões relacionadas às práticas corporais e, especialmente, entre tanto problemas o seu ensino. (VAZ, 2003, p.103)

O processo de abertura política pós-ditadura que se configurou no Brasil, na década de 1980, interferiu na produção teórica da Educação Física; o intenso debate

político instalado na sociedade foi incorporado pela área de conhecimento que passou a rechaçar a idéia de pertencer apenas às áreas biológicas.

Lima H. (2000, p.95) salienta a produção teórica, de base marxista, assumiu como críticas: o papel conservador da Educação Física na escola e também fora dela (guiados pelos interesses da produção capitalista); o paradigma da aptidão física e a falta de um projeto político-pedagógico centrado nas classes de trabalhadores.

O movimento, denominado “renovador”, colocou no centro da discussão a Educação Física escolar, os conteúdos desse ensino e a prática pedagógica do docente da área.

Lima H. (2000) esclarece, ainda, que a crise desencadeada na década de 1980, estava centrada no plano político-ideológico e na década de 1990, assumiu um viés de uma crise epistemológica. “É assim que o estado de ‘indefinição epistemológica’ da Educação Física passa a ser o sintoma imediato de sua ‘crise’ de identidade. (LIMA H., 2000, p. 96, grifo do autor)

O debate acadêmico configurou-se em momentos de embate, dividindo o campo de conhecimento da educação física em duas grandes vertentes teóricas: a pedagógica e a científica. A preocupação de ambas é conferir legitimidade ao conhecimento produzido no campo da Educação Física, superando assim a dimensão essencialmente técnica dos saberes que orientam a prática. Para isso, buscam definir um objeto de estudo e uma metodologia científica.

A vertente pedagógica busca construir esse objeto, ou objetos, em função dos problemas que emergem da prática pedagógica, a preocupação não é com a

construção de uma ciência básica, no molde positivista, mas uma matriz de conhecimentos que possa sustentar a prática, ou uma ciência **da e para** ação educativa. A segunda vertente, a científica, vislumbra a possibilidade de a Educação Física tornar-se uma ciência autônoma ou relativamente autônoma, ou uma teoria geral do Movimento ou Esporte que poderia ser aplicada na prática.

Betti (1996) critica a divisão que existe dentro no campo da Educação Física, ao se reportar-se a vertente científica considera que “[...] nestas concepções, o conhecimento flui numa só direção: da disciplina acadêmica ou ciência para a profissão ou Educação Física. Aquela produz o conhecimento, esta aplica-o. (BETTI, 1996, p. 76). Em relação a vertente pedagógica, o autor enfatiza:

De outro lado, os defensores da matriz pedagógica, desesperados com o desaparecimento da Educação Física, buscam resguardá-la no interior da Escola, restringindo o seu alcance conceitual, quando deveriam buscar ampliá-lo. Perdem igualmente a Educação Física quando a encontram. Antagonizam com o Esporte, hostilizam as Academias criticam as bases epistemológicas das ciências da Natureza e associam a si próprios com as Ciências Humanas. (BETTI, 1996, p.80)

Como já havíamos anunciado, a nossa preocupação dentro do campo da Educação Física é com espaço escolar. Ainda que essas discussões extrapolem esse domínio, acho prudente, apresentar os conflitos que permeiam a área de conhecimento, pois, embora a vertente pedagógica tenha contribuído mais com o ensino escolar, ambas teorizam sobre esse espaço e sobre a cultura corporal de movimento ou cultura de movimento. Além disso, ambas formam e informam aos docentes que atuam nas escolas e propõem novas abordagens de ensino que são incorporadas pelas políticas públicas de ensino.

O cenário apresentado permite olhar com mais clareza os textos oficiais, das propostas curriculares, que orientam o ensino de Educação Física nas escolas brasileiras, pois refletem as questões aqui tratadas.

De maneira geral, as propostas incorporam o desenvolvimento teórico da área de conhecimento da Educação Física como meio de transformar a prática pedagógica dos professores da escola pública.

De modo geral as políticas públicas para esse ensino partem da idéia de que a pratica pedagógica da Educação Física na escola está atrasada em relação aos avanços produzidos pela área de conhecimento e, portanto, buscam implantar novas concepções pedagógicas e conteúdos no cotidiano das aulas.

Na atualidade, as quatro tendências apontadas [abordagens:psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e críticas] têm desdobrado em novas propostas, em função do avanço da pesquisa e da reflexão teórica específicas da área... Ao mesmo tempo, infelizmente, encontra-se ainda, em muitos contextos, a prática de proposta de ensino pautada em concepções ultrapassadas... (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 26)

É no bojo dessa dinâmica cultural que a finalidade da Educação Física deve ser repensada, com a correspondente transformação em sua ação educativa. A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação. (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p.41).

Ambos os documentos sinalizam que é necessário uma mudança no ensino de Educação Física praticado nas escolas públicas, seja porque este ensino esteja ultrapassado, ou porque a tradição não seja suficiente.

Podemos notar uma hipervalorização dos conhecimentos que são produzidos fora do âmbito escolar e um distanciamento destes com aqueles produzidos dentro da instituição, pois, o fato de não ter incorporado integralmente o desenvolvimento

teórico da área de conhecimento, não significa que a Educação Física do interior da escola esteja ultrapassada ou estagnada em seu passado.

A proposta curricular do estado de São Paulo traz a idéia de uma prática pedagógica restrita, que precisa ser ampliada e qualificada, e ao contrário do que literalmente está expresso no documento, parece existir uma negação da tradição da prática docente e das condições materiais que envolvem o ensino na rede pública.

A Educação Física passou por diversas transformações em suas tendências pedagógicas e hoje ela apresenta uma pluralidade metodológica. As mudanças têm refletido nas políticas públicas que orientam o ensino escolar e nos manuais curriculares que chegam até os docentes do ensino público.

O problema da prática pedagógica do professor de Educação Física que atua no ensino escolar tem sido motivo de preocupação e crítica por diversos estudiosos que se interessaram pelo ensino formal (CASTELLANI FILHO, 2002; COLETIVO DE AUTORES, 1992; CORRÊA & MORO, 2004; DAÓLIO, 1995; FREIRE, 1997; OLIVEIRA M., 2006; KUNZ, 2004). O debate estabelecido busca a especificidade da Educação Física no âmbito escolar, para além dos limites biologicistas e da aptidão física.

Atualmente coexistem na área da Educação Física várias concepções de ensino que apesar das divergências teóricas buscam romper com esse modelo. Estas concepções são resultados da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas.

Iremos limitar a nossa discussão às abordagens de ensino que foram incorporadas pelos PCN de 5^a à 8^a séries (psicomotricidade, construtivista,

desenvolvimentista e críticas) e a perspectiva cultural da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Minha dúvida é se não estamos apostando mais na construção da identidade por meio de concepções e conceitos herméticos à realidade do que em concepções e conceitos que permitem viver e mediar a prática pedagógica tendo em conta que é da tensão entre a dimensão da realidade prática e a dimensão da prática idealizada que se pode materializar a prática possível, e que este depende das ferramentas que temos, tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e o que ela nos impõe. (CAPARROZ, 2003, p.319)

2.1 A psicomotricidade

No Brasil, a psicomotricidade surgiu na década de 1970, como um movimento que influenciou diversos campos profissionais que trabalham junto à população infantil (psicologia, psiquiatria, educação, etc.). Essa perspectiva de ensino relaciona a ação corporal da criança aos processos que interferem no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicológico. As teorias psicológicas que fundamentam essa abordagem permitem a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo (no tempo e no espaço) e como isto interfere na construção da sua personalidade e no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

A introdução desse conhecimento na Educação Física escolar, buscou superar o ensino das atividades esportivas e físicas, especificidade da área, para o ensino de habilidades relacionadas à abordagem psicomotora: lateralidade, coordenação motora, consciência corporal, espacialidade, etc.

Desse modo, atividades de movimento das aulas de Educação Física, serviam apenas de base para os alunos alcançarem outros conhecimentos na escola. Em relação ao ensino psicomotricidade, Soares (1996) afirma:

Naquele momento, a Educação Física não tem mais um conteúdo seu, ela é um conjunto de meios para... ela passa a ter um caráter genérico: será de reabilitação? de readaptação? de integração? [...] Afinal onde ficou a especificidade? [...] e o professor começava a sentir-se constrangido se ele não falasse o discurso da psicomotricidade ou melhor, se ele dissesse que ensinava ginástica, esportes, etc. (SOARES, 1996, p.9)

2.2 Abordagem construtivista-interacionista

A abordagem construtivista de ensino-aprendizagem foi elaborada a partir dos estudos de Jean Piaget que aborda a construção da inteligência e do desenvolvimento infantil. O interacionismo postula a relação indissociável entre sujeito e ambiente. A ênfase recai sobre o sujeito e seu desenvolvimento biológico (esquemas cognitivos), no entanto, o ambiente é valorizado como potencializador desse processo, à medida que apresenta situações problemas e/ou desafiadoras. Nessa interação os esquemas cognitivos reorganizam-se em patamares superiores, em um contínuo processo de assimilação e acomodação.

Com base na teoria cognitivista, João Batista Freire, formulou uma proposta construtivista-interacionista para o ensino de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta proposta critica o papel redutor da Educação Física ao buscar padrões de movimento a serem atingidos igualmente por todos os alunos.

“Infelizmente, o que ocorre com maior frequência é a educação **para o movimento**. Nela, as habilidades motoras são o objetivo terminal da Educação Física”. (Freire, 1997, p. 84)

No entanto, ele não nega que um dos objetivos desse ensino é a educação corporal, ou seja, o aperfeiçoamento das habilidades físicas. Pode-se falar em educação do movimento [...] o homem pode apresentar movimentos cada vez mais

bem coordenados [...] seria perfeitamente cabível focar a educação em termos de habilidades motoras a serem desenvolvidas (FREIRE, 1997, p. 84)

Além disso, considera que as aulas de educação física e o movimento infantil é um meio de ensinar outros conteúdos escolares como português, matemática, etc. “Assim, através dos movimentos aprendidos, se atingiriam outros, mais difíceis, ou aquisições não motoras, como por exemplo, as intelectuais e as sociais” (FREIRE, 1997, p. 84)

Nesta perspectiva tanto a educação **do** movimento, quanto a educação **pelo** movimento fazem parte da função da educação física na escola, Além disso, a proposta busca resgatar a diversidade da cultura infantil (movimentos, jogos, brincadeiras, fantasias, etc.) que vem se perdendo nas grandes cidades.

No ano de 1989, esta proposta, foi adotada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo, sob a assessoria de Freire, que em 1989, publicou o livro “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física”. A educação de corpo inteiro vai de encontro ao ensino que restringe o movimento infantil para atingir o desenvolvimento intelectual. “Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo, que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará”. (Freire, 1997, p. 14)

2.2 Abordagem desenvolvimentista

Os autores desta abordagem defendem que o movimento é o principal meio e fim das aulas de Educação Física na escola. Não relacionam esse ensino às

questões culturais e sociais que perpassam a realidade social dos educandos e os conteúdos de ensino, ainda que considerem que durante esse ensino estejam ocorrendo outras aprendizagens de ordem afetiva, social e cognitiva.

De acordo com Darido (2003), esse modelo foi desenvolvido no Brasil, principalmente por Go Tani, em 1988, na obra: “ Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. A base teórica fundamenta-se nos estudos de Gallahue sobre as fases do desenvolvimento motor que vai desde os movimentos fetais até a combinação entre movimentos fundamentais e aqueles determinados culturalmente.

Nessa perspectiva, a Educação Física (durante todo o ensino fundamental) tem como função oferecer experiências motoras adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento que existe em cada fase, a fim de que a aquisição de habilidades motoras seja alcançada. Elas tornam-se mais complexas, desde as mais básicas (andar, correr, saltar, lanças, etc.) às mais específicas (esporte, dança, jogo e, até mesmo atividades do mundo do trabalho).

Para atingir os objetivos dessa abordagem, os professores de Educação Física devem dominar as fases progressivas do desenvolvimento e crescimento, para então, adequar os conteúdos físicos das aulas, uma vez que todas as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento. A aquisição de movimentos mais complexos, segundo essa abordagem, favorece a resolução dos problemas motores impostos pelo cotidiano e a melhora da qualidade de vida.

2.3 Abordagens críticas

As abordagens críticas opõem-se ao ensino de Educação Física centrado ao desenvolvimento de técnicas e habilidades corporais.

Nestas abordagens a Educação Física assume uma função sócio-educacional e sócio-política. Os conteúdos de ensino são desenvolvidos a partir da realidade dos educando; a preocupação não é o aprendizado de técnicas esportivas nem o desenvolvimento de habilidades físicas, mas, permitir que os educandos se apropriem criticamente dos conteúdos de ensino.

Vários autores têm contribuído neste sentido, no entanto, vamos destacar a contribuição do Coletivo de Autores (crítico-superadora) e Elenor Kunz (crítico-emancipatória).

O Coletivo de Autores (base marxista) discute a relevância social dos conteúdos e da prática pedagógica da Educação Física que é direcionado às camadas menos favorecidas da sociedade, entretanto, as discussões ficam centralizadas no nível teórico, com poucas sugestões sobre a sua aplicação na prática pedagógica. Essa abordagem compreende a Educação Física como:

[...] uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividade físicas, particularmente corporais [...] o jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras, que constituirão seu conteúdo. **O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem** (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62, grifo nosso)

A cultura corporal é tomada como uma linguagem, um conhecimento universal a qual, ao ser apropriado criticamente pelos educandos, além de ampliar o seu acervo cultural, permite uma visão histórica dos fenômenos.

A abordagem crítico-emancipatória (base fenomenológica) também defende a função social da Educação Física na escola. Porém com algumas diferenças: a adoção do termo cultura de movimento em oposição ao termo cultura corporal; apresenta contribuições metodológicas relacionadas ao esporte na escola e, tratam o ensino de Educação Física escolar sem fazer referência as classes sociais.

O movimentar-se humano é entendido como um meio de comunicação entre o sujeito/mundo, uma experiência fenomenológica permeada de percepções, subjetividade e significados. Os educandos são incentivados a assumirem uma postura crítica frente aos conteúdos, e podem opinar na seleção dos mesmos.

Trata-se, portanto, essencialmente, de mudanças funcionais que deve ocorrer na Educação Física. Isto é, da função fechada e limitada que ocorre através de um ensino repetitivo de movimentos padrões do esporte normativo, para uma função aberta, onde pela aprendizagem de determinadas competências pelo movimento o aluno seja capacitado a ser Sujeito do seu próprio agir. (KUNZ, 2004, p.183)

2.4 Abordagem cultural

A abordagem cultural tem como principal referência, os estudos desenvolvidos por Jocimar Daólio, a partir de 1993. Apesar de ter sido classificada como uma abordagem de ensino, Daólio (2007, p.9) ressalta que não teve a intenção de propor uma abordagem de ensino para a Educação Física, nem uma nova denominação para a área, mas de defender alguns princípios que considera importantes para a prática desse ensino na escola, tais como: alteridade, pluralidade e diferenças culturais. Ainda nesta direção, afirma que:

[...] 'cultura' é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos [...] O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela

educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza. (DAÓLIO, 2007, p. 3)

A cultura, compreendida deste modo, concebe o ser humano em sua totalidade: as dimensões fisiológicas, psicológicas, espirituais e sociológicas interagem de forma indissociável na construção da identidade individual e social. A referida contribuição torna-se fundamental para o pensar do movimento dos educandos e dos conteúdos de ensino da educação física (jogos, esportes, danças, ginástica, atletismo, etc.) .

Daólio (2007) com base na antropologia social trouxe para o campo da Educação Física, os conceitos desenvolvidos por Macel Mauss (fato social total e técnicas corporais) e Clifford Geertz (dimensão simbólica e sintética). *Fato social total compreende* a totalidade de dimensões que atuam em conjunto na ação corporal e, *técnicas corporais*, são as maneiras pelas quais os seres humanos, de modo tradicional ou específico, utilizam os seus corpos. “Assim todo gesto corporal pode ser considerado uma técnica, pois atende aos critérios de tradição e eficácia.” . (DAÓLIO, 2007, p.4)

Entende-se, com isso, que a eficácia do gesto corporal não está na dimensão física, na técnica do movimento em si, mas na eficiência simbólica de atender as necessidades e valores específicos de um grupo.

Para a educação física tradicional, essa dimensão simbólica não interessa, levando a análises que considerem somente a dimensão eficiente dos movimentos, quer em termos biomecânicos, fisiológicos, ou ainda em termos de rendimento atlético-esportivo. De fato, é interessante observar na produção da área, pelo menos até a década de 1970, o uso da palavra ‘técnica’. Considera-se técnico aquele movimento preciso, econômico, correto, quase sempre imitativo dos movimentos de atletas de esporte de alto rendimento. Por oposição, os outros [...] não técnicos, errôneos, espontâneos, naturais, merecendo, por parte da educação física tradicional, intervenção no sentido de corrigi-los, aperfeiçoá-los e padronizá-los. (DAÓLIO, 2007, p. 6)

Na perspectiva cultural de Educação Física, não existe movimento certo nem errado, nem melhor nem pior, existem diferenças culturais de movimentos que dotados de significados representam a especificidade de um grupo. Estes significados podem ser apropriados por outros grupos e ganhar novos sentidos em um processo constante de incorporação e diferenciação.

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando de valores, normas e costumes sociais [...] Diz-se corretamente um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. (DAÓLIO, 1995, p. 40)

Parece-me que o problema da prática pedagógica do professor de Educação Física escolar não está na falta de bons referenciais teóricos, ainda que a multiplicidade de propostas pedagógicas sem um entendimento aprofundado por parte dos professores seja um problema.

Este posicionamento depende de uma formação permanente que auxilie o professor a diferenciar as propostas e fazer escolhas. “[...] o próprio espaço teórico da educação física se apresenta como um lugar confuso e fragmentado por uma grande quantidade de posturas, objetos e métodos diferentes, inclusive contraditórios.” (BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p. 37)

Além disso, a materialidade do espaço escolar interfere no desenvolvimento da Educação Física como componente renovador, conservador ou fragmentador das práticas de educação e movimento. A sua legitimação depende de práticas concretas, as quais se justificam na boa qualidade do ensino que são destinados aos alunos.

Se as propostas se debruçarem cada vez mais sobre os problemas da prática e envolverem nas discussões os seus protagonistas, as novas abordagens de ensino podem contribuir. Poderiam ser estabelecidos diálogos, para fazer ajustes e propor mudanças possíveis de serem alcançadas no tempo e no espaço escolar. Contudo, precisam ser incluídas as considerações daqueles que fazem o ensino acontecer, dos que estão na prática.

Apesar de ambas as vertentes contribuírem com a produção de conhecimento que é incorporado nas orientações curriculares sobre o ensino de Educação Física escolar, observa-se a necessidade de superar embates que dificultam um diálogo efetivo com a prática pedagógica dos professores que atuam no espaço escolar.

Capítulo 2

A Educação Física da escola pública e os dados desse contexto

Partimos de situações locais para compreender um universo amplo, complexo e dinâmico, assumindo a impossibilidade de desvelar o fenômeno na sua totalidade plena. Uma abordagem qualitativa nos auxilia neste sentido.

De acordo com André (2004) é preciso esclarecer o conceito de pesquisa qualitativa, pois, embora a literatura sobre o assunto esteja aumentando, ainda há de forma popularizada a idéia de que qualitativo seja sinônimo de não-quantitativo.

A diferença está no tratamento dos dados coletados, pois, mesmo partindo de quadro numérico a pesquisa pode adquirir um valor qualitativo, considerando, a postura teórica assumida, a visão de mundo e os valores impressos na interpretação.

Segundo Chizzotti (2006), os pressupostos da abordagem qualitativa são: 1) a oposição do modelo experimental como único método válido para todos os tipos de pesquisas, em especial aquelas que estudam o comportamento e social e, 2) a relação dinâmica e indissociável entre o sujeito e o objeto no processo de investigação:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhe um significado. O objeto [...] está possuído de significados e relações que sujeito concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2006, p.79)

As pesquisas qualitativas podem receber denominações mais precisas de acordo com o tipo de pesquisa desenvolvida em um dado contexto (histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, etc.) e de acordo com as técnicas mais adequadas para coletar os dados (história de vida, observação participante, análise de conteúdo, entrevista, entre outras).

1. Os instrumentos metodológicos: observação participante, entrevista semi-estruturadas e questionário.

Iniciamos o trabalho de campo fazendo uma pesquisa exploratória nas duas escolas selecionadas no bairro Jardim Santo André.

Para minimizar os efeitos da minha presença, eu não fazia registro durante as aulas e as observações não se prolongavam por mais de hora aula com cada docente. Outra preocupação foi a de participar das aulas nas séries em que eu não lecionava e observar as aulas de todos os docentes de Educação Física da escola.

A cada dia uma quantidade significativa de dados era coletada, sem, contudo, fazer um recorte específico. Nessa fase diversos problemas relacionados ao ensino de Educação Física foram identificados: a desvalorização da educação física no interior das escolas; a precariedade das condições materiais para o desenvolvimento das aulas; a resistência dos alunos no ensino e aprendizagem de alguns conteúdos da Educação Física.

A primeira fase de observação (não-estruturada) foi importante para delimitar com mais precisão os objetivos da pesquisa.

Vianna (2007) esclarece que esse tipo de observação, geralmente é utilizada como técnica exploratória, na qual o observador não procura um comportamento específico, mas registra as diferentes ocorrências apresentadas pelo contexto, com a finalidade de “[...] integrar a cultura dos sujeitos observados e ver ‘o mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação, eliminando a sua própria visão...” (VIANNA, 2007, p. 26)

A preocupação inicial era assimilar a complexidade dos elementos que envolvem o ensino de educação física na escola pública: a relação professor-aluno, o planejamento, os conteúdos de ensino, as condições materiais para o desenvolvimento das aulas, as variáveis de cada escola que interferem no processo ensino e aprendizagem.

Cabe lembrar que há sempre uma atividade interpretativa associada ao ver, ao ouvir e aos demais sentidos. É importante estabelecer que os significados se encontram na mente humana são construídos nas relações sociais, e não naquilo que está sendo objeto da observação. Desse modo, diversas pessoas, a partir de suas experiências individuais, podem ‘ver’ o mesmo objeto de formas diferentes. O objeto não muda, é sempre o mesmo, o que altera é a organização mental de quem observa. (VIANNA, 2007, p.90)

Após a fase exploratória, continuamos o processo de observação, durante o segundo semestre de 2008, nas mesmas escolas estaduais do bairro Jardim Santo André. No decorrer desse processo, a atenção foi direcionada à prática pedagógica do professor de Educação Física e o tratamento dado aos conteúdos de ensino relacionados à cultura corporal de movimento. O confronto entre a pesquisa bibliográfica e a empírica foi determinante para delimitar o foco das observações.

Constatou-se que o contexto das aulas de Educação Física na escola pública era sempre atravessado pelas dificuldades internas do espaço escolar e pelo contexto social do bairro.

A complexidade de tal realidade nos remeteu as políticas públicas formuladas naquela direção e ao alcance das mesmas nas situações concretas de ensino. Foram selecionados dois documentos para análise: os PCN e a proposta curricular do Estado de São Paulo, ambos referentes ao ensino de 5^a à 8^a séries.

Verificamos que de um lado a prática pedagógica tem sido concebida dentro de uma visão idealizada de ensino, haja vista a quantidade de abordagens que se propõe a discutir o que ela deveria ser. Não obstante, existe na literatura da área uma visão negativa da prática e de sua tradição. Por outro lado, na escola, encontramos uma prática pedagógica possível, dentro de um contexto cheio de contradições, o qual reflete múltiplas concepções de corpo e movimento, com limitações e possibilidades.

Lima L. (2008) destaca a necessidade de proceder a análises multifocalizadas no estudo das organizações educativas, de modo que as construções teóricas não desprezem o contexto socialmente construído na e pela ação. “[...] introduzindo-lhe focalizações que não desprezem as estruturas e as regras formais, mas que igualmente sejam capazes de observar outras estruturas e regras, os actores e as acções organizacionais concretas.” (LIMA, 2008, p.9)

Para dar maior consistência aos dados coletados, foram confrontados os relatos dos professores a as referidas propostas para o ensino de Educação Física. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: entrevistas com os professores de Educação Física que ensinam nas séries do ciclo II (5^a à 8^a séries), análise de documentos e questionário com alunos da 6^a série do ensino fundamental.

Tal processo foi facilitado pelas observações participante nas aulas e pelo fato de ser docente na mesma região.

Szymanski et al (2008), argumenta que relação estabelecida entre o entrevistado e entrevistador produz um conhecimento específico e organizado que talvez nunca tenha sido exposto em uma narrativa; essa interação social está submetida às condições comuns de toda interação face a face, onde estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações.

[...] entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder [...] (SZYMANSKI et al, 2008, p.14)

2. As escolas pesquisadas

A coleta de dados foi realizada em duas escolas estaduais do bairro Jardim Santo André. As escolas serão identificadas neste estudo como escola A e escola B. A seleção das escolas teve como critério a sua organização interna e a localização geográfica. Optou-se por escolas que oferecem todo o ensino fundamental e médio; sendo importante destacar que no Jardim Santo André quase todas as escolas estaduais apresentam a característica mencionada, provavelmente em função da elevada demanda de alunos da região. Outro critério foi o contexto social que envolve as escolas localizadas na periferia da cidade de São Paulo.

No final de 1995, as escolas estaduais foram reorganizadas em níveis de ensino, assim, há escolas que oferecem apenas as séries iniciais do ensino de São Paulo, oferecem no mesmo estabelecimento, todo o ensino fundamental e médio.

fundamental (1ª a 4ª séries), outras oferecem as séries finais (5ª a 8ª séries), e escolas que oferecem as séries finais e o ensino médio; poucas escolas no estado Para atender todas as séries do ensino fundamental e médio as escolas funcionam em quatro períodos:

Períodos	Horário de funcionamento
Manhã	07h00 às 11h00
Intermediário	11h00 às 15h00
Tarde	15h00 às 19h00
Noite	Das 19h00 às 23h00

Paralelamente às duas aulas semanais de Educação Física, obrigatórias para todo o ensino fundamental e médio, as escolas pesquisadas, desenvolvem a partir da 5ª série, as Atividades Curriculares Desportivas (ACD).

As escolas estaduais podem integrar no projeto pedagógico as aulas de ACD. O objetivo é a especialização em atividades esportivas e a formação do aluno atleta, tendo em vista a sua participação em campeonatos escolares, como por exemplo, a Olimpíada Colegial do Estado de São Paulo. De acordo com a resolução 173 de 5/12/2002⁹ a participação dos alunos em atividades esportivas competitivas ou recreativas contribui para a minimização da violência e da aquisição de hábitos danosos ao convívio social.

As três aulas semanais acontecem fora do horário regular de aula e devem ser compostas por no mínimo vinte e cinco alunos. As turmas são agrupadas por diferenças de idade, gênero e modalidades esportivas, entre elas: atletismo,

⁹ Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas nas Unidades Escolares da rede Pública Estadual.

basquetebol, capoeira, ginástica artística, ginástica geral, ginástica rítmica, judô, voleibol, tênis de mesa, xadrez. As aulas, geralmente são atribuídas para os professores de Educação Física que compõem o quadro das unidades escolares, somente através da não aceitação por parte deles, estas poderão ser atribuídas aos professores de outras unidades escolares, devidamente habilitado em Educação Física.

As turmas de ACD não são objetos deste estudo, entretanto, o fato dos professores trabalharem concomitantemente com as turmas de treinamento e também com as turmas regulares interfere na perspectiva de ensino adotada pelos docentes. Em adição, essas aulas interferem nos tempos e espaços destinados a Educação Física regular.

As escolas públicas do bairro Jardim Santo André são insuficientes para atender à demanda elevada de alunos. As escolas pesquisadas, apresentam salas superlotadas com turmas de até quarenta e dois alunos. A quantidade de alunos por turma é um grande problema da realidade escolar somando-se às outras dificuldades relacionadas às precárias condições dos prédios escolares e a rotatividade de professores. A indefinição quanto ao número de alunos por turmas é uma das lacunas da LDB 9.394/96 , a qual dificulta a boa operacionalização da escola pública.

Em ambas as escolas pesquisadas, o ambiente escolar não apresenta o aspecto acolhedor, principalmente pela quantidade de grades e portões existentes. As características são reflexos da violência existente no bairro e uma medida contra os furtos recorrentes dos prédios escolares.

A escola A foi construída, na década de 1970, o espaço interno dessa escola é amplo e arejado, sendo uma construção antiga que necessita de muitos reparos. A Escola B, apesar de ser uma construção mais recente (1999), apresenta uma estrutura com vários problemas. Possui vários andares e não há elevador, dificultando a locomoção das crianças portadoras de necessidades especiais. A acústica das salas não é adequada, pois gera muitos ruídos.

Nessas escolas faltam ambientes diferenciados, os espaços que antes eram utilizadas como laboratório de pesquisa foram transformadas em salas de aulas. Ambas as escolas possuem biblioteca e laboratório de informática, porém a circulação de alunos em seus espaços fica restrita devido à quantidade insuficiente de livros e computadores para as turmas de até quarenta e dois alunos.

A quadra de esporte de ambas as escolas encontram-se em péssimo estado de conservação. Na escola A, a quadra fica ao lado do pátio onde acontecem os intervalos, o barulho interfere no andamento das aulas, fazendo com que os alunos dispersem, pois muitos deles não conseguem ouvir as instruções do professor de Educação Física está falando. Em volta de toda a quadra há um alambrado com arames enferrujados e soltos. O piso está esburacado, facilitando a possibilidade de acidentes. A pintura da quadra está desgastada e quase não se identifica as linhas demarcatórias das modalidades esportivas. As traves do futebol estão soltas e sem as redes, os aros da cesta de basquete foram furtados e os poucos materiais (bolas, arcos, cordas, etc) são insuficientes e mal conservados.

No Plano de Gestão da escola A, encontramos a seguinte consideração sobre a quadra da escola:

A quadra poliesportiva que possuímos não atende o número de salas existentes, o que faz com que o trabalho nas aulas de Educação Física seja dificultado, tendo que muitas vezes, a quadra ser partilhada por até 4 (quatro) professores ao mesmo tempo. Quando isso não ocorre um está na quadra, o outro está em um espaço ao lado da escola o outro está no pátio e as vezes um outro fica na sala. Com tudo isso, a quadra é um dos espaços mais cobiçados pelos alunos, o que acaba causando maior indignação por todos. Pelos alunos não aproveitarem como deveria. (GESTÃO DE SERVIÇOS DE APOIO FÍSICO E FINANCEIROS).

Na escola B, apesar do espaço ser suficiente para as aulas de Educação Física o problema é outro. A quadra dessa escola é um espaço perigoso, praticamente uma dependência fora da escola. Os professores do ensino fundamental do ciclo I (1ª à 4ª séries), raramente utilizam o local, pois este fica distante do prédio escolar e as invasões são constantes.

O estado de conservação da quadra também é precário, parte do muro foi demolido o que tem facilitado a entrada de qualquer pessoa durante as aulas e a saída de alunos à rua. Essa situação tem uma agravante: algumas pessoas da comunidade utilizavam o espaço para lazer e como ponto de uso de drogas.

Na sala onde ficam guardados os materiais para a prática de Educação Física, há sinais de descaso quanto à importância dos mesmos, uma vez que eles ficavam acomodados junto aos produtos de limpeza e a alguns documentos da escola. Após muita insistência por parte dos professores de Educação Física, os referidos materiais foram organizados numa sala própria, todavia, no decorrer do tempo, esse lugar também tem sido utilizado para guardar outros materiais tais como: livros, móveis escolares, trabalhos de alunos, etc. Em conseqüência, alguns materiais ficam perdidos ou são de difícil acesso.

3. O bairro Jardim Santo André

*E foi crescendo meio sem jeito, meio sem regra, meio sem nada, mas abrigando a gente batalhadora que busca na cidade a oportunidade. Que busca a moradia, a educação, a saúde, enfim, **uma vida digna a que todo ser humano tem direito.** (MAGALHÃES, 2007, p.14, grifo nosso)*

O bairro Jardim Santo André faz parte do Distrito de São Rafael, um dos maiores bolsões de pobreza da cidade de São Paulo. De acordo com dados da PMSP¹⁰ (2004), nesta área vivem aproximadamente 125.132 moradores, sendo que 30% deste elevado índice populacional se encontram na faixa de 0 a 14 anos.

Muitos moradores desta região são migrantes de outras regiões do estado de São Paulo e de outros estados brasileiros, principalmente da região nordeste do país. A ocupação do bairro começou na década de 1960, período de grande crescimento econômico nas indústrias do Grande ABC Paulista. Devido à proximidade com esta região os lotes de terras do Jardim Santo André eram divididos em terrenos menores e vendidos principalmente aos trabalhadores das indústrias.

Na década de 1990, o bairro sofreu significativa explosão demográfica devido às invasões de terras ocorridas no local. O crescimento acelerado resultou em problemas graves para a população da região: transportes coletivos superlotados, atendimento deficitário em postos de saúde, problemas de saneamento gerados pela ocupação irregular em áreas de mananciais, super lotação das escolas públicas.

¹⁰ Os dados veiculados pela Prefeitura Municipal de São Paulo provêm do PRO-AIM, que é um órgão responsável pelas taxas de mortalidade da cidade de São Paulo.

Muitos dos alunos das escolas pesquisadas moram em áreas de invasão ou em favelas. Alguns alunos relatam que em suas casas ainda não existe banheiro ou mesmo água encanada, ou seja, falta-lhes muitas vezes o mínimo e o fundamental para se viver. Similarmente, o bairro enfrenta graves problemas de violência e o tráfico de drogas

De acordo com dados da PMSP (2004) o distrito de São Rafael apresentou uma média assustadora de 81,5 mortes por assassinatos para cada 100 mil pessoas no ano de 2000, um número extremamente elevado comparado aos números de 5,8 mortes para 100 mil habitantes de bairros nobres como Perdizes.

“A cena que me vem à cabeça foi quando mataram um aluno do noturno na quadra em 2003. Eu tinha acabado de dar aula na quadra. Eu abri o portão para que os alunos entrassem para dentro da escola e fiquei aguardando os outros alunos chegarem. Nisso, quando eu estava segurando o portão, quando todos os alunos entraram, eu ouvi o barulho de tiro. Eu nem imaginava o que era aquele barulho. E aí começaram pedir pra eu fechar o portão. Isso me marcou, é até difícil pra mim. Eu fiquei com medo.”(R.M., Professora da escola A)

Atualmente o bairro passa pelo processo de reurbanização de alguns serviços básicos, tais como: pavimentação e esgoto. Contudo, em dias de chuvas intensas, muitas crianças deixam de ir à escola, principalmente aquelas que moram no morro do Sabão. O Morro como o próprio nome sugere, fica muito escorregadio, ocorrendo até mesmo deslizamentos de terra.

Assim era o Morro do Sabão antes, um local onde havia muitas árvores e animais silvestres. Entretanto, com a invasão desordenada, em menos de 5 anos o desmatamento cresceu absurdamente provocando o apossamento precoce de terras indevidas. (MAGALHÃES, 2007, p. 47)

A maioria das crianças e adolescentes da região depende do ensino público. A escola neste contexto é um dos poucos espaços que eles têm para construir

novos conhecimentos. No bairro além do Centro Educacional Unificado (CEU) não existem outros pólos de cultura e lazer como clubes, parques e bibliotecas.

Outro agravante é a falta de planejamento familiar. Mulheres jovens com três ou mais filhos são comuns na população em questão. Em muitos casos entre uma gravidez e outra o período é curto. Talvez este seja um dos fatores que dificulta um maior acompanhamento dos pais em relação aos filhos. Alguns professores queixaram-se que muitos pais transferem para escola toda a responsabilidade de educar, até mesmo em relação aos cuidados básicos com a higiene e a disciplina dos filhos.

Crianças que cuidam de outras crianças e às vezes até da casa, enquanto os pais estão trabalhando é um fato comum no Jardim Santo André. Muitas famílias vivem com ajuda de programas governamentais, como Bolsa Escola e Bolsa Família e seus membros trabalham em subempregos, principalmente na coleta de lixo reciclável.

Os pais assim como os professores sentem uma insatisfação perante o trabalho desenvolvido junto às crianças e procuram explicar a situação de acordo com a percepção mais imediata que captam dessa realidade.

Faltam políticas educacionais específicas voltadas para esse contexto e propostas pedagógicas comprometidas com os “conteúdos” que emergem dessa realidade escolar. A falta desse subsídio reflete o desencontro existente entre Estado, escola e família, desencadeando diálogos superficiais, permeado de preconceitos estereotipados.

É nesse espaço que a pesquisa se desenvolve: num universo cheio de contradições e conflitos da natureza humana e da ordem social.

Para Certeau (2008, p. 202) o “*espaço é o lugar praticado*”, o efeito produzido pelo cruzamento das ações dos sujeitos históricos que se movem a partir das variáveis: direção, velocidade e tempo; o lugar por sua vez é a ordem segundo a qual se distribuem os elementos na relação da coexistência, o que implica a noção de estabilidade e de posições, cada coisa teria o seu lugar “próprio”.

4. Os sujeitos da pesquisa

Gaskell & Martin (2008) salientam que a finalidade da entrevista qualitativa não é contar opiniões nem pessoas, como acontecem nas entrevistas quantitativas, mas explorar em profundidade os diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto em um contexto específico, além disso, dentro de um meio social específico existe um número relativamente limitado de posicionamento portanto, o pesquisador não precisa entrevistar todos os membros que compõem um determinado grupo.

[...] mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada [...] há um número limitado de interpretações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. (GASKELL & MARTIN, 2008, p. 70)

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada docente, estas geralmente aconteciam no intervalo entre uma aula e outra, já que a maioria acumula cargo em outra instituição. Entregamos previamente a cada um deles um questionário para caracterizar o perfil e duas vias do *termo de consentimento livre e esclarecido*, que além do objetivo da pesquisa continha o compromisso de manter preservada a identidade de cada participante.

Foram entrevistados seis dos dez professores que compõem o quadro da Educação Física das escolas pesquisadas. O grupo é bastante heterogêneo, o que nos possibilita realizar comparações inferências importantes. Em relação ao gênero, diferente de outras disciplinas, encontram-se de modo bem distribuído entre os professores da área tanto a presença do sexo masculino, quanto do feminino.

Quadro 02 – Perfil dos professores entrevistados

ESCOLAS PESQUISADAS	DOCENTES	SEXO	IDADE	TEMPO DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO	ACÚMULO DE CARGOS	MODALIDADE DE ENSINO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	TEMPO DE ENSINO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL
ESCOLA ESTADUAL A	D.N	M	35	4 anos	Psicologia do Esporte (lato sensu)	Fundação Casa	Ens. Fund. (ciclo I) e turmas de ACD	50 h/a	4 anos
	R. M	F	42	11 anos	-----	-----	Ens. Fund. (ciclo I e II)	58 h/a	10 anos
	E. D.	M	42	12 anos	-----	Academia de ginástica	Ens. Fund. (ciclo I e II)	40 h/a	12 anos
ESCOLA ESTADUAL B	M.R	F	28	7 anos	Treinamento Esportivo (lato sensu)	Academia de ginástica	Ens. Fund. (ciclo I e II)	60 h/a	2 anos
	J.G	M	46	20 anos	-----	Escola da Rede Municipal de SP	Ens. Fund. (ciclo II)	55 h/a	20 anos
	B.T	F	35	12 anos	-----	-----	Ens. Fund. (ciclo II) e ens. médio	30 h/a	5 anos

O tempo de formação dos professores indica que eles passaram por fases diferentes em relação às características dos cursos. Os primeiros cursos de graduação em educação física realizavam uma formação mais técnica, voltada para as áreas esportivas, o conteúdo era predominante biológico, e as aulas práticas visavam a formação do professor atleta. Apesar dos cursos, ainda hoje manterem alguns traços dessa estrutura, houve modificações importantes principalmente em

relação à estrutura curricular, a qual passou a contar com um número maior de disciplinas das áreas sociais e humanas.

Não foi observado nas aulas dos professores formados há mais tempo o predomínio de conteúdos biológicos nem esportivos. Isso foi observado nas aulas dos professores que acumulam horas de trabalho em academias de ginástica, pois valorizam mais as questões da atividade física relacionadas à saúde do corpo físico e a aquisição de habilidades motoras.

Na escola muito se fala disciplina curricular. Só que nessa disciplina curricular, eu tenho que falar do corpo humano, legal, eu vou falar. Mas como isso vai fazer diferença para o aluno, quando ele se tornar adulto. Será que a educação física de hoje vai fazer dele um adulto praticante. (E.U., 12 anos de rede pública, professor da escola A e de academia de ginástica)

Nota-se que a carga horária semanal dos professores é bastante alta, mesmo entre os professores que não acumulam aulas com outras instituições. Esse fato interfere na qualidade do trabalho docente e na falta de momentos dedicados ao planejamento de ensino.

Nas duas escolas pesquisadas não foram encontrados qualquer planejamento da disciplina de Educação Física. Na escola A, o planejamento apresentado pela coordenadora era do ano letivo de 2007. As aulas são improvisadas de acordo com o espaço e os materiais disponíveis. A experiência profissional e o perfil dos alunos acabam sendo as diretrizes mais utilizadas.

“É que eu não conheço tão profundamente esse material¹¹ [...] então você dorme à noite, acorda à noite e pensa: Como vou trabalhar isso na aula?... enfrentar aquela sétima com quarenta me falando: Não, eu quero jogar! Não quero ouvir você falar sobre o Zuken”. (J.G, 20 anos de rede pública, professor da escola B)

¹¹ O material do qual o professor se refere é a proposta Curricular do Estado de São Paulo e o conteúdo proposto para a 7ª série era da dança caribenha Zuken.

“O projeto pedagógico que tem hoje nas escolas é algo que é dado, é feito e não é cumprido. Muitas vezes, ele vem passando de ano em ano”. (D.N., 4 anos de rede pública, professor da escola A)

Quando perguntamos aos professores se eles eram felizes na atuação como docente da rede pública, verificou-se que aqueles com um tempo maior de carreira, estavam menos satisfeitos em relação ao trabalho desenvolvido na escola.

*Quanto a minha profissão e o que eu consigo desenvolver hoje... Na época da faculdade, um professor me disse que, se eu fosse professora do Estado, eu iria me tornar uma professora medíocre. Na época eu não entendi... Eu adoro o que eu faço. Eu falo que enquanto eu estiver aqui, **eu tenho que dar o melhor de mim**. Eu só vou ficar aqui se estiver me fazendo bem. Eu sou feliz sim, adoro o que eu faço, mas se tem algumas decepções no dia-a-dia, tem muita coisa para ser concertada. (R.M., 10 anos de rede pública, professora da escola A)*

*Eu já fui mais feliz... (risos). Chega um período do ano em que a gente realmente se sente... É como aquela música ‘**Tem dias em que a gente se sente como quem partiu ou morreu**’. Mas... eu já fui mais feliz. Acho que é o cansaço, a lida do tempo, mesmo assim, eu tenho muita esperança. Acredito que a educação é um meio fundamental para o povo, para o desenvolvimento do país, desenvolvimento pessoal, através da educação. E precisamos melhorar na qualidade em geral. (J.G., 20 anos de rede pública, professor da escola B)*

Além de observar a participação dos alunos nas aulas de Educação Física em diferentes séries do ensino fundamental, selecionamos aleatoriamente em cada escola uma turma da 6ª série para aplicar o questionário. Os alunos que responderam o questionário têm em média doze anos. O motivo que nos levou a escolher essa série é a posição intermediária dentro do ensino fundamental e os conteúdos aprendidos.

No total participaram da pesquisa 65 alunos, sendo 38 alunos da escola A e, 27 alunos da escola B. A quantidade de alunos participantes é menor que o total de alunos matriculados e freqüentes nas duas turmas.

Desse total, foram considerados para a análise vinte e quatro questionários dos alunos que optaram ter como preferência a disciplina de Educação Física, sendo quinze alunos da escola A e nove alunos da escola B. O preenchimento do questionário pelos alunos foi voluntário, apenas um aluno não quis participar. Durante a apresentação e a explicação do questionário não me identifiquei como professora de Educação Física para não induzir a resposta da primeira questão¹².

¹² Ver apêndice A – Questionário com os alunos.

Capítulo 3

Entre o texto oficial e o contexto vivido: prática pedagógica e o ensino de Educação Física em duas escolas públicas estaduais

O funcionamento escolar e a função das disciplinas que fazem parte do currículo são normatizados por meio de textos oficiais - leis, normas, regimentos, planos, orientações, decretos, etc.- que objetivam orientar a prática pedagógica e distribuir recursos financeiros. Os aspectos pedagógicos e também administrativos desse espaço são gestados por órgãos oficiais.

O contexto escolar, devido a sua especificidade local, apresenta necessidades próprias em relação a sua organização pedagógica, administrativa e orçamentária. O caráter dinâmico da realidade escolar e as diferentes facetas que esta instituição apresenta produzem uma tensão entre o texto prescrito e o contexto vivido.

O texto oficial responsável pelo sistema educacional ao projetar regras, conteúdos e procedimentos é submetido, no cotidiano escolar, a outros tratamentos, que revelam a sua importância ou mesmo a sua inviabilidade neste contexto. Compreende-se desta forma a importância da aproximação do cotidiano escolar na proposição de políticas públicas.

Lima L. (2008) afirma que a instituição escolar não representa um modelo organizacional único, e sim modelos, que são ao mesmo tempo *lócus* de reprodução e de produção de políticas, orientações e regras. Igualmente, os atores que lá se encontram gozam de uma autonomia relativa na criação de *micropolíticas*,

de infidelidade normativa, a fim de resistir e contrariar regras hierarquicamente estabelecidas no campo político-administrativo.

E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras. (LIMA L., 2008, p.94)

1. As políticas públicas para o ensino de Educação Física

A Educação Física, em âmbito nacional tornou-se obrigatória no ensino público a partir da década de 1970, através LDB 5692 de 08/11/71, e do Decreto nº do mesmo ano 69.450. A partir daí, a Educação Física na escola, foi concebida uma atividade que:

[...] 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. (DECRETO nº 69.450 de 01/11/71)

Braga (1996) salienta que por reflexo do decreto em questão, as orientações curriculares para o ensino de Educação Física, esteve por um longo período, pautadas basicamente na apresentação de atividades de movimento e no desenvolvimento da aptidão física, sem maiores vínculos com os objetivos da educação escolarizada.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, houve no Brasil um embate político na construção de políticas educacionais que culminou com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96.

Com a promulgação da nova LDB, a Educação Física passou a ser reconhecida como um componente curricular obrigatório, e distanciou-se do conceito de atividade curricular que trazia o decreto nº 69.450. Outro avanço foi a sua vinculação ao projeto político pedagógico da escola.

Em relação ao ensino de Educação Física a lei 9.394/96, em seu artigo 26, capítulo II – estabelece:

3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é **componente curricular** obrigatório da educação básica, sendo 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.

No entanto, Molina (1999) aponta que a nova Lei retirou da pauta uma reivindicação histórica dos professores a respeito da garantia da atuação de especialistas nas séries iniciais do ensino fundamental, além disso, descartou padrões de referência que eram previstas na lei anterior (decreto 69.450/71) tais como: o número de horas semanais, composição de turmas.

Sob influência da nova lei, as propostas curriculares para o ensino de Educação Física foram alteradas de modo significativo. Anteriormente, as propostas se pautavam na descrição e orientação de atividades físicas, após a LDB, elas passaram a contemplar detalhadamente os conteúdos, objetivos, concepções de ensino, procedimentos de aulas e avaliações.

Em 1997, o governo federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as áreas de conhecimento do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Arte e Língua Estrangeira e Educação Física).

Para cada uma das áreas e para cada um dos temas referidos há um documento específico que parte de uma análise do ensino da área ou do tema, de sua importância na formação do aluno do ensino fundamental e, em função disso, apresenta uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas. (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, p.9)

1.1 Quais são os parâmetros?

Nos PCN, a Educação Física é definida como uma disciplina do currículo, que trata de um tipo específico de conhecimento, denominado *cultura corporal de movimento*, que tem como temas: o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e, outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal e o contexto histórico-social dos alunos

A função da disciplina é introduzir e integrar os alunos nessa cultura, a fim de formar o cidadão capaz de produzi-la, reproduzi-la e transformá-la *“instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, danças, das lutas, e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida”*. (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 29)

Podem ser verificadas duas questões principais que perpassam toda a proposta: a inclusão dos alunos na cultura corporal do movimento e a superação do paradigma biológico pela prática pedagógica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, **buscando ampliar, de uma visão apenas biológica**, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais **questões que o professor deve considerar** no desenvolvimento do seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 15)

A proposta em questão, parte do princípio que o professor de Educação Física orienta-se principalmente pela perspectiva biológica de ensino, na qual os objetivos priorizam o desenvolvimento das capacidades físicas e o treino de habilidades motoras. Em contraposição, a proposta busca ampliar essa concepção englobando outras dimensões que integram a vida dos alunos (afetivas cognitivas e socioculturais) e introduzindo conteúdos da cultura corporal do movimento.

Parece haver um entendimento de que, ao longo da sua trajetória histórica, a educação física no interior da escola desenvolveu algo que não a cultura corporal do movimento.

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação tem **como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento**, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se **reverter o quadro histórico da área** de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 19)

Há mais de duas décadas, no Brasil, o paradigma biológico deixou de ser a única referência na formação dos professores de Educação Física e, ainda que esse referencial esteja muito presente nas práticas de movimento, é duvidoso que no contexto das aulas, as outras dimensões (afetivas cognitivas e socioculturais) sejam desconsideradas.

Ainda que os professores tivessem como única prioridade desenvolver os alunos fisicamente, isto seria possível com apenas duas aulas semanais, de cinquenta minutos?

Segundo Caparroz (2005) as discussões desenvolvidas pela área de conhecimento da Educação Física, entre as décadas de 1980 e 1990, não consideraram às peculiaridades da prática pedagógica da Educação Física que se efetivaram no interior da escola e da especificidade desse componente curricular (conteúdos, objetivos, etc.). “Fato que nos remete à idéia de que existe **uma educação física na escola** e não **uma educação física da escola.**” (CAPARROZ, 2005, p. 15, grifo do autor)

A Educação Física da escola foi confundida com a Educação Física que acontecia fora dela. Em decorrência, ela ficou aprisionada dentro do paradigma da aptidão física e esportiva e rotulada como uma prática instrumental.

Tais generalizações, em parte, se devem ao fato do mesmo profissional poder atuar em diferentes segmentos do campo, no qual os objetivos em relação ao movimento humano são diversos (academias, clubes esportivos, centros esportivos, de reabilitação, etc.). Adicionalmente, faz parte da tradição da Educação Física uma preocupação com o corpo dos indivíduos, principalmente relacionado ao desenvolvimento físico ou biológico.

Arroyo (2001) afirma que atualmente, o estilo oficial de inovação educacional proposto pelas políticas públicas se reduz a repensar os conteúdos e programas de ensino.

Na realidade, essa concepção de inovação não considera o sistema educativo como um todo – sua organização, os procedimentos, as relações internas, as práticas diversas dos sujeitos da ação educativa. Tudo isso, supõe-se, irá adequar-se mecanicamente, por acréscimo, às mudanças de conteúdos. (ARROYO, 2001, p.137)

As novas abordagens de ensino e/ou a mudança de paradigma, são apontados praticamente como a única estratégia para melhorar o ensino de Educação Física na escola pública. Teoricamente os alunos são pensados dentro de uma totalidade, os quais, além dos aspectos físicos, são considerados outros de ordem: cognitiva, psicológica, afetiva e socioeconômicos.

[...] a introdução das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e críticas no espaço do debate da Educação Física proporcionou um ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à natureza de seus conteúdos quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como um ser humano integral. (PCN: educação física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 19)

A diversidade de abordagens de ensino incorporadas aos s oficiais apresenta um avanço. Porém, além dos subsídios teóricos quais são os outros implementados pelas políticas públicas para qualificar o ensino? Onde estão as melhorias dos espaços escolares, os investimentos financeiros e as melhorias das condições de trabalho dos professores?

Ainda em relação às abordagens de ensino, verifica-se também que não há na proposta a preocupação de explicitar as divergências teóricas existentes entre si. As abordagens citadas nos PCN têm em comum a superação do paradigma da aptidão física e esportiva. Porém, cada abordagem apresenta uma proposta específica em relação à função dos objetivos e conteúdos das aulas.

Exemplificando-se, nas abordagens críticas, a preocupação não é com a educação do movimento, ou seja, melhorar a condição física dos educandos por meio de atividades físicas e/ou esportivas; o objetivo é apresentar aos alunos os conteúdos culturais de movimento a fim de que eles se apropriem deles criticamente. Já na abordagem desenvolvimentista e construtivista, a melhora das habilidades físicas é considerada um dos objetivos legítimos das aulas, no entanto, enquanto a primeira abordagem considera que este é o objetivo principal, a segunda, considera como uma possibilidade, pois, a função principal é o desenvolvimento dos conteúdos cognitivos por meio da cultura infantil.

Medina (2001, p 81) afirma que a Educação Física é construída pelo grau de consciência individual e coletiva dos profissionais da área. As diferentes visões de homem e mundo condicionam tal prática, suas finalidade, seus objetivos, seus métodos e a própria concepção de educação física que pode se diferenciar em *educação do movimento (Educação Física convencional)*, *educação através do movimento (Educação Física modernizadora)* e *educação pelo movimento (Educação Física revolucionária)*.

A **educação do movimento** ou do físico tem como preocupação fundamental o desenvolvimento da saúde “física” e do rendimento motor; o movimento é um fim em si mesmo ou uma forma de adestrar o indivíduo. A segunda concepção concebe a **educação através do movimento** um meio de atingir a saúde física e mental, desconsiderando a dimensão social que envolve esta prática. E finalmente, a **educação pelo movimento**, que considera o ser humano em todas as suas dimensões e na sua relação com os outros e com o mundo.

Apesar de a proposta dos PCN, eleger como meta a educação pelo movimento nota-se que o documento engloba todas as propostas, ao buscar um consenso que em nível teórico não existe. Todas as concepções refletem de algum modo a tradição da Educação Física e todas trazem contribuições importantes para o ensino escolar. No entanto, é importante discutir para além das abordagens, os contextos; questionar se as possibilidades teóricas são adequadas a todos as práticas e se há condições concretas para desenvolvê-las.

Caparroz (2003) afirma que o recorte histórico que os PCN fazem sobre a questão é linear e simplista, ao expressar a idéia de que a Educação Física passou por diferentes concepções de ensino que foram se justapondo, ao mesmo tempo se superando e ampliando as possibilidades na Educação Física ideal. "Entretanto, a discussão sobre essas abordagens não ultrapassaram os limites de uma menção a elas. Não há discussão aprofundada do que representa política e pedagogicamente cada abordagem." (CAPARROZ, 2003, p. 315)

Portanto, as diferentes abordagens de ensino são apresentadas no documento como se houvesse um consenso entre os conteúdos e objetivos que cada proposta prevê.

A proposta dos PCN é muito abrangente, mais parece um manual de instruções da prática pedagógica, formulado para fazer com que as aulas funcionem dentro do programado. Apesar de aparecer em diversos trechos do documento, a flexibilidade da proposta e a autonomia do professor na adequação dos conteúdos de ensino, nota-se um detalhamento exacerbado da suas funções.

A segunda parte aborda o trabalho [...] indicando objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual, procedimental e atitudinal, organizados em blocos interrelacionados e são explicitados como possíveis enfoques da ação do

professor. Essa parte contempla, também, aspectos didáticos gerais e específicos da prática pedagógica em Educação Física... (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 15)

Os conteúdos de ensino foram divididos em três grandes blocos: conhecimento sobre o corpo; atividades rítmicas e expressivas; e esportes, jogos, lutas e ginásticas. Nota-se que, embora haja uma preocupação explícita em superar a concepção biológica de ensino, a divisão realizada não apenas fragmenta os conhecimentos, como também prioriza justamente sua dimensão, apesar de estar explícito na proposta que o corpo “[...] é compreendido não como um amontoado de partes e aparelhos, mas sim como um organismo integrado, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc.” (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, p. 17)

Embora o conceito de corpo esteja situado dentro de uma perspectiva cultural e nos PCN o objetivo seja capacitar os alunos criticamente para a realização de atividades físicas, o eixo (conhecimento sobre o corpo) enfatiza prioritariamente os conhecimentos sobre o corpo biológico.

Não se nega a importância dos conhecimentos relacionados ao corpo biológico, este também faz parte da tradição da Educação Física, no entanto, questiona-se a necessidade de fragmentar os conhecimentos sobre o corpo, que dentro da perspectiva da cultural, deveria ser abordado na sua totalidade (física, psicológica, espiritual, social, etc.)

Para se conhecer o corpo, abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização de atividades corporais saudáveis”. (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 15)

Outra questão de grande importância é acolher os saberes dos professores e as condições de trabalho que eles enfrentam no cotidiano das escolas. Sem discutir o que a Educação Física realmente **é**, fica difícil propor o que ela deveria **ser**.

No entanto, a Educação Física e a escola de maneira geral não precisam confinar-se em seus muros. **O diálogo permanente com a comunidade próxima pode ser cultivado franqueando espaço para o desenvolvimento de produções relativas ao lazer**, à expressão e à promoção da saúde, assim como ultrapassando os muros escolares na busca de informações desta natureza. (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p. 40)

O acesso à informação na área não se restringe aos procedimentos, mas está intimamente ligado a eles, à possibilidade concreta de vivenciar o maior número possível de práticas e modalidades da cultura corporal de movimento. **Na pior das hipóteses, o contexto escolar dispõe de um tempo e de um espaço que, mesmo quando inadequados, precisam ser bem aproveitados**. A Educação Física escolar não pode reproduzir a miséria da falta de opções e perspectivas culturais, nem ser cúmplice de um processo de empobrecimento e descaracterização cultural. Ou seja, o mesmo espaço-tempo que viabiliza o futebol e a 'queimada' deve viabilizar o vôlei, o tênis com raquetes de madeira [...] entre inúmeros outros exemplos. (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, 1997, p.44)

Nas poucas referências que o documento faz sobre as condições concretas de ensino, fica evidente que há um reconhecimento das situações inadequadas para a prática da educação física nas escolas e a restrição de algumas práticas integrantes parte da cultura corporal. As saídas apontadas foram: franquear espaços junto à comunidade e ampliar as práticas de movimento contando com a boa vontade dos professores.

As soluções apontadas são simplistas revelando o desconhecimento da realidade local das escolas. Algumas escolas públicas apresentam condições e podem agregar as sugestões fornecidas pelo documento, outras, como as escolas pesquisadas, às vezes ficam sem material e/ou espaços até para desenvolver um simples jogo de futebol.

Por falta de espaços destinados ao lazer e a cultura, quadra das escolas localizadas nos bolsões de pobreza da periferia da cidade de São Paulo, acaba sendo disputada ou franqueada pela comunidade.

A abrangência da proposta dos PCN de Educação Física e a preocupação de definir parâmetros para a prática pedagógica acabam por apresentar muitos horizontes dificultando a seleção de parâmetros importante no desenvolvimento das aulas e a distinção entre as diferentes abordagens de ensino.

1.2 A perspectiva cultural da proposta curricular do Estado de São Paulo

Pensar a educação física a partir de referenciais das ciências humanas traz necessariamente a discussão do conceito de 'cultura' para uma área em que isso era até pouco tempo inexistente. **Evidentemente ainda se vê muita confusão no uso da expressão 'cultura' na educação física.** (DAÓLIO, 2007, p 3, grifo nosso)

Em 2008, os professores de todas as áreas do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e ensino médio (1^a a 3^a séries) receberam a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP). A elaboração da proposta foi baseada nas dificuldades apresentadas pelos alunos na prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) 2005.

O objetivo principal apresentado pela proposta é “consolidar as habilidades instrumentais de leitura/produção de textos e matemáticas, vista como linguagens fundamentais, aplicadas nas diferentes disciplinas...” (*Edição Especial: PCESP, 2008: p.6*)

Para tanto, foram distribuídos nas escolas estaduais uma série de materiais didáticos: *a Revista do Professor, o Jornal do aluno, o Caderno do Gestor e um*

documento base que apresenta a proposta como um todo. No ano de 2009, esses materiais didáticos foram reorganizadas em *cadernos*: do aluno, do professor e do gestor.

Diferente das outras disciplinas não foi elaborado o *caderno do aluno* para a disciplina de Educação Física, não havendo uma justificativa oficial, podendo ser um reflexo das dificuldades apresentadas pelos professores da área, como o trabalhar com o *Jornal do Aluno*¹³, ou mesmo, um sinal que a Educação Física na escola ainda é concebida apenas como uma atividade prática ou menos importante em relação às outras disciplinas escolares.

Nesse ano letivo, os alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental recebem sete publicações, uma para cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Inglês, Ciências, Geografia e História). Já os alunos do Ensino Médio trabalham com 11 cadernos diferentes (Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia e Arte). (SEE: REDE DO SABER, 2009)

Não foi aprofundada esta questão, nem analisados todos os materiais, pois o nosso interesse foca-se na proposta curricular para o ensino de Educação Física.

A proposta é analisada como um todo, mas do mesmo modo que fizemos em relação aos PCN, ao tratar os conteúdos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, nos detivemos naqueles do ensino fundamental (5ª à 8ª séries).

Um dos aspectos que chama a atenção na PCESP é a preocupação dos formuladores em delimitar de maneira precisa as etapas do processo de ensino e

¹³ O primeiro material elaborado por uma equipe técnica da SEE/SP e distribuído em todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo foi o *Jornal do Aluno* – no formato de um jornal e entregue a todos os alunos (os professores também receberam um exemplar de acordo com a disciplina/série que ele ministra aulas) – e a *Revista do Professor* – entregue a todos os professores. De acordo com orientações da Secretaria de Estado da Educação, este material, indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008), objetivou subsidiar tanto professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula durante o denominado período de recuperação intensiva e privilegiou a leitura, a produção de textos e a matemática (SEE/SP, 2008).

aprendizagem e garantir que os principais membros envolvidos tenham em mãos um material pronto.

Na abertura do documento, a secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, ao reportar-se aos professores e gestores, enfatiza que a autonomia concedida pela LDB na definição dos projetos pedagógicos foi um passo importante “[...], *porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente*”

Seria necessário discutir primeiramente o tipo de autonomia concedida às escolas, para depois, distinguir entre aquilo que é dito e aquilo que realmente é decidido e feito.

Para Lima L. (2008) na palavra autonomia, muito utilizada nos textos das reformas educacionais, após a década de 1990, está implícita a idéia de autonomia implementativa, longe do sentido democrático e descentralizado, fica reduzida a mera delegação política “[...] remetendo para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação, responsabilizando os seus órgãos pela execução das orientações políticas centralmente produzidas...” (LIMA L., 2008, P.151)

Não se trata, verdadeiramente, de uma reforma política da administração em termos democráticos e descentralizadores, conferindo conseqüentemente autonomia às organizações periféricas, mas antes de uma reestruturação e reorganização que, no caso específico das opções de tipo desconcentrado, permitirá não só manter, mas mesmo conquistar, novos poderes para o centro, através de uma cuidada separação entre concepção ‘nível central’ e execução ‘nível periférico’. (LIMA L., 2008, p.147)

Em alguns pontos vamos perceber que essa intenção é explícita, em outros ela *aparece de forma velada*. A proposta afirma que “(o) professor (a), se torna pesquisador (a), organizador (a), planejador(a), dos assuntos específicos da área e , sobretudo, assume compromisso com a aprendizagem de todos os alunos”.

(PCESP, edição especial, 2008, p.51). No entanto, aulas apresentadas no Caderno do Professor chegam às escola prontas para o professor executar.

Recolhemos alguns fragmentos de uma aula planejada para a 6ª série, proposta no Caderno do Professor no 2º bimestre de 2008, pag. 21. Fica evidente a preocupação em especificar cada passo do processo ensino-aprendizagem, desconsiderando as condições concretas para tais “recomendações”.

Situação de aprendizagem 3

Como ser capaz no basquetebol?

Tempo previsto: 2 aulas

Conteúdos e temas: capacidades físicas – aplicações no Basquetebol

Competências e habilidades: identificar as capacidades físicas envolvidas nos Basquetebol

“Os alunos, em grupos, **apontarão** os movimentos mais freqüentes numa partida de basquetebol...”

Cada grupo de alunos (cinco a seis integrantes faz um levantamento) **faz** um levantamento dos principais movimentos realizados numa partida [...] gravada em equipamento audiovisual...

Ao final, **analise** com os alunos as capacidades envolvidas...

Organize um circuito com os movimentos mais freqüentes relatados pelo grupo (arremesso, passes, dribles, saltos, corridas, etc)...

Após a vivência, os grupos **avaliam** quais as capacidades físicas exigidas [...]

Recomenda-se que seja fornecida a cada grupo uma ficha na qual os alunos possam relacionar os movimentos...

Procure apontar aos alunos a forma como essas capacidades físicas ocorrem nas situações dinâmicas de um jogo [...] como a velocidade foi importante para uma situação de contra-ataque [...] como a resistência...

Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extra-classe e estudos interdisciplinares. (Proposta curricular do Estado de São Paulo, 2008, p. 9)

Ainda que estas sejam colocadas como uma sugestão, toda a proposta gira em torno das provas de desempenho do Saresp e, portanto, estão condicionadas aos resultados ou às metas definidas pelas secretarias de educação; igualmente vinculam-se os resultados das avaliações aos desempenho dos professores como parâmetros para definir as gratificações salariais.

Ainda em relação aos conteúdos de ensino, pode ser percebida a ênfase relacionada ao corpo biológico e ao desenvolvido de técnicas esportivas, apesar da proposta situar-se dentro de uma perspectiva cultural. “[...] entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente dos conteúdos culturais, relacionados ao movimentar-se humano...” (PCESP, 2008, p. 42)

Daólio (2007) enfatiza que o conceito de cultura é a principal categoria para se pensar a Educação Física, pois, permite redimensionar o conceito de uma área que trata apenas do corpo e do movimento, para outra área que trata do ser humano

em suas manifestações culturais relacionadas ao corpo. “ Isso implica assumir talvez como principal característica da área o princípio de alteridade [...] que pressupõe a consideração do **outro** a partir de suas diferenças...” (DAÓLIO, 2007, p. 71)

Desenvolver os conteúdos culturais relacionados ao movimento humano, não se resume em apresentar atividades referentes às manifestações corporais, mas, aceitar que a diversidade de manifestações culturais é válida porque reflete um contexto, nos quais as dimensões físicas, sociais, psicológicas, espirituais, atuam simultaneamente.

Nesta concepção, o essencial não é incorporar padrões ideais de movimento nem compreender o corpo de modo abstrato ou fragmentado; o fundamental é partir da cultura corporal do educando e isto não se resume em suas atividades físicas ou esportivas, mas na suas expressões corporais.

Teoricamente a proposta está dentro da perspectiva cultural, porém, ao analisar o modo como ela foi implementada na rede pública estadual e como os conteúdos de ensino foram organizados, identificam-se muitas contradições.

O *Caderno do Professor*, delimita todos os conteúdos a serem desenvolvidos durante os bimestres, sem considerar as diferenças locais entre as escolas estaduais e as características dos educandos. Com isso, os professores não partem do conteúdo cultural que existe no interior da escola, mas, daqueles determinados pelo currículo oficial.

De acordo com Daólio (2007, p. 3) o que irá definir quando uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza.

Outra questão é a forma como os conteúdos foram organizados.

[...] propomos uma organização didática por blocos de conteúdos [...] para as 5ª e 6ª séries [...] a vivência e a discussão de atividades que permitam a compreensão de que somos estruturados para realizar movimentos: **nosso organismo é dotado de estrutura e sistemas que se articulam para a realização dos movimentos; temos habilidades, capacidades e potencialidades a serem desenvolvidas;** para as 7ª e 8ª séries [...] propomos a vivência e a discussão de atividades que permitam a compreensão de que, pelo movimento, nos relacionamos socialmente e interagimos com e no ambiente [...] interferimos no espaço físico-sócio-cultural e sofremos sua interferência. (PCESP, edição especial, 2008, p.51)

No bloco de conteúdo, das 5ª e 6ª séries, foi adotado o conceito de corpo biológico e, no bloco das 7ª e 8ª séries, o de corpo social. Ainda que os conteúdos culturais privilegiem o corpo em todos os seus aspectos, ele não é concebido de modo fragmentado. Compreender o organismo humano fora de um contexto social é próprio do paradigma biológico, que a própria proposta refuta.

Enquanto a Educação Física pautou-se unicamente pelo referencial das ciências naturais, ela pode afirmar [...] que corpos semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas. Todavia, quando se considera a dinâmica cultural [...] há que se considerar os processos de significação [...] **o que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto em que ele ocorre, bem como a intencionalidade dos sujeitos envolvidos na ação.** (PCESP, 2008, p 42)

O corpo compreendido como um organismo biológico é igual a todos os outros (um amontoado de ossos, músculos, órgãos, etc.) então, não deveria ser privilegiado dentro de uma concepção que trata não do movimento em si, nem do corpo em si, mas do ser humano em suas manifestações corporais.

No intuito de igualar a Educação Física às outras disciplinas escolares, corre-se o risco de reproduzir, na escola, apenas uma concepção cientificista e positivista de Educação Física.

2. O cotidiano das aulas de Educação Física em duas escolas públicas da periferia de São Paulo

“A valorização, principalmente a valorização por parte dos dirigentes. Eu acho ajudaria muito a conscientização da importância da educação física. Todos acham que é uma disciplina menos importante... Se o colega de trabalho, os dirigentes não acham a educação física tão importante quanto às outras disciplinas, como é que o aluno vai ver?” (B.T., 35 anos, professora da escola B, 5 anos de rede pública estadual)

Com base nas observações cotidianas e nos relatos dos diferentes membros da comunidade escolar, verifica-se que qualquer generalização que se faça sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar corre o risco de nivelar ou sobrepor sua especificidade de ação, determinada em grande parte pelo contexto no qual ela se constrói. Não existe a prática pedagógica da educação física escolar em si mesma, como uma entidade abstrata e homogênea, todavia existem práticas reais e contextos diferentes.

As situações cotidianas que, especificamente, fazem parte do ensino de educação física nas escolas pesquisadas, interferem no melhor aproveitamento das aulas. Os professores entrevistados abordaram diversas situações que dificultam o melhor aproveitamento das aulas e, destacaram de acordo com suas experiências anteriores, as diferenças encontradas em outras escolas públicas.

As mais citadas entre o grupo de professores estão vinculadas ao contexto social que afeta o bairro e aos problemas internos da instituição escolar, tais como: os recursos materiais insuficientes ou precários, inadequação do espaço escolar para desenvolvimento das aulas práticas, falta de apoio pedagógico e/ou

administrativo e a violência do bairro. Estes elementos todos associados transformam as escolas estudadas em espaços críticos para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

*[...] tem outras interferências, **nessa escola o desgaste com aulas na quadra é muito grande.** Além da resistência dos alunos, tem o problema das pessoas que entram na quadra, os alunos que saem porque o muro está derrubado, o problema das drogas. Depende muito da região que a escola está localizada. Não dá pra generalizar, tem escola que tem condições. Depende também do trabalho que é realizado junto à comunidade. É uma via de duas mãos. Se a escola estiver bem cuidada - parte física, instalações - e os alunos sentirem parte, a comunidade perceber que tem uma direção, tem um projeto aí as aulas caminham.. (J.G, professor da escola B., 42 anos, 20 anos de rede estadual*

*Nas três escolas Estaduais que eu trabalhei como professora, uma escola tinha uma boa estrutura. Essa escola fica em Itaquera no bairro de Inhoconé, que também é uma região muito carente, mas tinha uma direção que fazia a diferença. **Já aqui no Jardim Santo André eu acredito que é mais complicado, os recursos são poucos, quase nenhum.** Nessa escola principalmente tem falta de material, só agora quase no final do ano, que eu tive acesso alguns materiais como bola, bambolês. O material que tem cabe em uma gaveta. Os recursos são poucos e a estrutura física da escola não é das melhores. Fica muito complicado. Também falta um pouco de apoio de modo geral, como se quadra não fosse parte da escola, não tem uma tabela de basquete, não tem uma trave adequada. (R.M., 28 anos, professora da escola B, 2 anos de rede estadual)*

Nota-se que a realidade mencionada não faz parte do cotidiano das outras escolas públicas nas quais os professores trabalharam, alguns problemas relacionados as aulas são determinados pela região ou internos a própria instituição escolar.

Os professores da escola B, por exemplo, deram mais destaque as situações de aula vivenciadas na quadra, provavelmente pelo fato do muro, que separa a quadra da rua, ter sido parcialmente demolido por alguns moradores do

bairro. Desse modo, os problemas sociais que lá existem, literalmente invadem o ambiente das aulas.

A quadra por sorte é um espaço coberto, mas fica em um lugar alto, sem proteção de alambrados. Eu trabalho com crianças de sete anos e, fico o tempo todo tensa, pedindo para eles não se aproximarem dessa área sem proteção. É perigoso! Não tem um portão, entra quem quer. O uso de drogas é constante. Por isso muitas vezes - pelos outros alunos - eu acabo saindo da quadra. Quando eu chego para dar aula, tenho que pedir, por favor, para utilizar esse espaço. Eles xingam falam palavrões. (R.M., 28 anos, professora da escola B, 2 anos de rede estadual)

As propostas em questão visam melhorar a qualidade de ensino, interferindo prioritariamente na concepção de ensino adotada pelos professores de Educação Física. Nelas há uma clara intenção de “inovar” a prática pedagógica do professor de educação física, apresentar-lhes novas concepções de ensino e outros conteúdos além daqueles trabalhados ou conhecidos por esse grupo. A educação física não pode ficar restrita as práticas esportivas e aos conteúdos biológicos, quando existem tantas e, melhores possibilidades metodológicas.

Este discurso, muito divulgado pela área de conhecimento da Educação Física e incorporado pelas propostas curriculares, cria uma visão negativa dessa prática pedagógica do professor de Educação Física e da própria tradição da área, além de obscurecer os reais problemas enfrentados nas escolas.

Em relação às concepções de ensino, evidencia-se que os professores mantêm traços da tradição (médica, militar e esportiva). É comum verificar entre os professores a preocupação com os aspectos biológicos dos alunos (a melhora das habilidades motoras, o desenvolvimento de hábitos de saúde e higiene, etc.); com as

regras de disciplina e convivência assim como a prática de atividades físicas e esportivas.

As preocupações continuam fazendo parte do ensino da Educação Física escolar, no entanto, tomam novos significados, pois a função não é mais - como foi no início do processo de escolarização - disciplinar os alunos nos moldes militaristas, nem preparar o aluno atleta com treinos físicos e a repetição de gestos esportivos e muito menos o de intervir apenas o corpo físico dos alunos. A própria situação da escola pública impediria o alcance desses objetivos, ainda que eles fossem eleitos.

Quando perguntamos aos professores sobre a função dessa disciplina na escola, eles apresentaram concepções próprias de ensino; não citando as novas abordagens tratadas pelos PCN, nem a concepção cultural apresentada na PCESP. De maneira geral, os relatos enfatizaram objetivos mais amplos relacionados ao ensino, preocupados com a formação integral dos alunos.

*Eu acho que é disciplina que melhor consegue trabalhar a questão do coletivo. A educação física consegue socializar, sociabilizar melhor o espaço. Ela permite o contato, facilita a comunicação dos alunos com a escola, com as outras disciplinas. A educação física é um espaço de muito diálogo, ela está mais próxima do **aluno sujeito**, valoriza a experiência popular. O garoto da periferia vem para escola, com a vivência dele, boa ou não, é a experiência dele. Ele quer marcar presença dele ali também, consciente ou inconscientemente. (J.G., 46 anos, professor da escola B, 20 anos de rede pública estadual)*

*[...] mostrar que **o indivíduo é um todo**, não é feito de partes e o esporte vai fazer com que se desenvolva em outras coisas. Se o aluno tem disciplina para jogar bola, essa disciplina pode servir para ele para que ele aprender a conviver lá fora. As regras do esporte podem servir. Na sociedade gostando ou não elas que existem. O esporte, a saúde estão em tudo. A educação física orienta eles nessa parte. Essas aulas não só para jogar bola, ela trata do ser humano, dele como pessoa... ele pode fazer o que ele quiser, desde que ele*

se respeite, respeite os limites dele e dos outros. Além disso, fazer com que eles resolvam os problemas sem violência. (B.T., 35 anos, professora, da escola B, 5 anos de rede pública)

*No meu ponto de vista o papel da educação física é inserir e mostrar para o aluno o meio que ele vive, o papel dele naquela sociedade e através de atividades físicas, lúdicas, **conscientizar o aluno do seu papel como cidadão**. (D.N., 35 anos, professor da escola A, 4 anos de rede pública)*

*“[...] acho que é trabalhar **desenvolvimento físico, social e psicológico** também. Eles são muito carentes, às vezes brigam para pegar na minha mão. A função é determinar limites, que muitas vezes eles não têm; desenvolver capacidades de coordenação motora, de ritmo, questões de higiene, principalmente. Muitos alunos aqui, não têm o hábito de lavar as mãos. Além disso, fazer com que eles resolvam os problemas sem violência. Tudo eles resolvem com socos ou ponta-pé, com violência. E a parte de saúde, que muitas vezes é deixado de lado, de entender a importância de praticar um exercício que proporciona uma série de benefícios.” (M.R., 28 anos, Professora da escola B, 2 anos de rede estadual)*

*“É fundamental **desde o desenvolvimento da coordenação motora ao conhecimento do corpo e da mente**. Eu percebo que os alunos têm mais liberdade com os professores de Educação Física, você consegue atingir mais o aluno, acho que até na parte psicológica. Eu acho fundamental. Aquele aluno que é tímido, o aluno que, às vezes, é reprimido em casa, você consegue fazer com que ele, nessas aulas, consiga ir se soltando, se conhecendo. Preparar o aluno para vida, um dos objetivos da minha aula é esse.” (R. M. professora da escola A, 10 anos de rede pública estadual)*

Os professores entrevistados não apontaram como objetivo principal das aulas a melhora das condições físicas e/nem o aprendizado de técnicas e habilidades esportivas, estes foram citados, e foram considerados outros tais como o desenvolvimento de regras coletivas, a sociabilização, o desenvolvimento da consciência crítica, a afetividade, a formação integral e cidadã.

Entre os professores entrevistados, apenas o professor E.D. da escola A, defendeu que o ensino de educação física tem como principal função a formação esportiva e, o desenvolvimento de hábitos saudáveis. Este professor também

trabalha em academia de ginástica, provavelmente sua alegação demonstre uma identificação maior com a Educação Física não escolar. *“Na escola não, aqui o nosso dia-a-dia são todos iguais. Se você tivesse me perguntado sobre a aula na academia tem umas coisas que me marcaram bastante como profissional”*.

A cada grupo de alunos sempre tem aqueles que se interessa por exercícios físicos e esportes, mas a grande maioria para pelo caminho. Eles fazem atividade física quando eram alunos da escola, e depois param. Então a educação física foi uma disciplina como outra qualquer, eles não vai levar aquilo para frente, são poucos que levam. Já pensou se a escola tivesse parceria com clubes esportivos... quantos craques de futebol, quantos atletas da área de atletismo nos garimparíamos. Na verdade o que nos temos aqui são carvãozinhos que poderiam ser transformar em diamantes na mão de qualquer treinador. (E.D., 42 anos, professor da escola A, 12 anos de rede estadual)

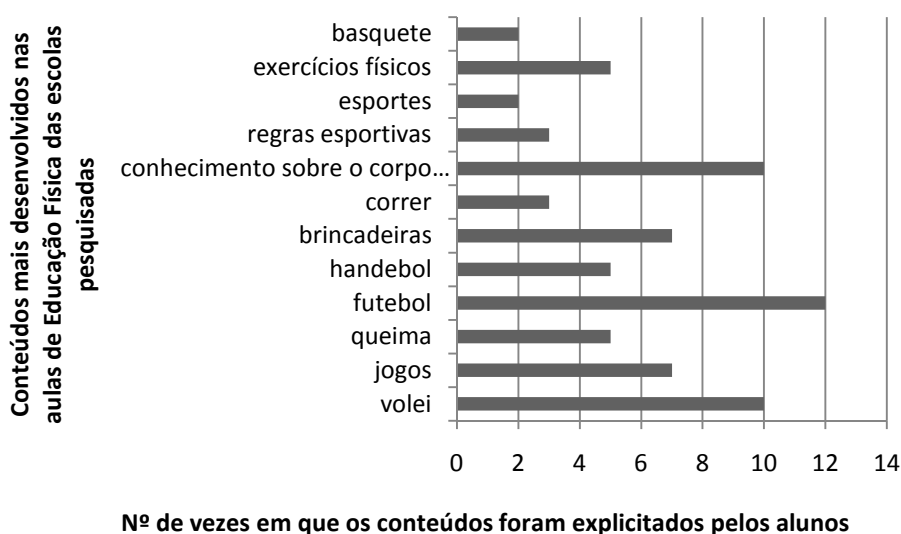
Os conteúdos desenvolvidos com mais frequência nas aulas do ensino fundamental ciclo II são as práticas esportivas com destaque para o futebol e os jogos coletivos; no ciclo I são as brincadeiras infantis. Como salientado anteriormente, o objetivo principal não é o aprendizado de regras ou técnicas esportivas, nem mesmo o aprimoramento do corpo físico dos alunos, na maioria das vezes ele é utilizado como um jogo, que visa outros objetivos: o resgate cultural, a sociabilização do grupo, a cooperação, a afetividade, etc.

*Eu trabalho **muito o futebol**, o vôlei, o hand. Alguns professores não trabalham o futebol porque os alunos jogam fora da escola, ou porque trabalhar basquete ou handebol valoriza a aula. Eu acho interessante, o futebol é riquíssimo. É um esporte democrático, joga o habilidoso o não habilidoso, o alto, o baixo. Além disso, faz parte da nossa identidade, da cultura brasileira. Isso valoriza o que o aluno traz e partir disso a gente pode acrescentar. (J.G., 46 anos, professor da escola B, 20 anos de rede pública estadual)*

Durante as observações das aulas, constatou-se, que os jogos esportivos são utilizados como um recurso de lazer, do qual os alunos, sem a intervenção do professor se organizam livremente. Isto será tratado mais a frente.

Perguntamos aos alunos da 6ª série (ciclo II) das escolas pesquisadas, o que eles aprendiam nas aulas de Educação Física; o gráfico abaixo é resumo dos conteúdos citados. Observa-se que os outros conteúdos da cultura corporal de movimento (as danças, o atletismo, as lutas, a ginástica, etc.) deixam de ser vivenciados e apropriados pelos alunos durante as aulas.

Gráfico 1. Os conteúdos desenvolvidos com frequência nas aulas de Educação Física



A partir dessa constatação, surgiram outros questionamentos: se os professores apresentam uma concepção ampla de ensino; porque elas não refletem na diversidade de conteúdos desenvolvidos nas aulas e por que os esportes e

determinadas atividades são privilegiadas em detrimento de outros conteúdos da cultura corporal de movimento?

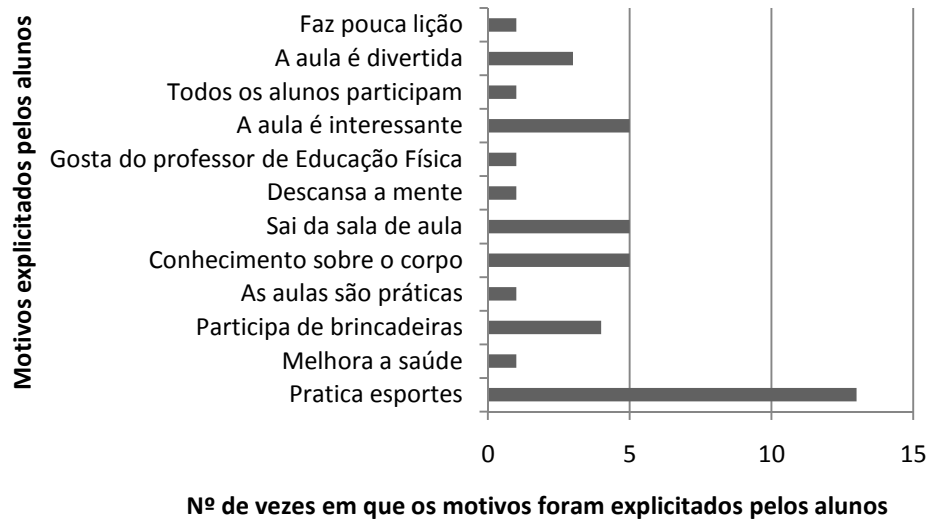
Foi destacado e enfatizado por todos os professores entrevistados, que uma das principais dificuldades encontradas no processo de ensino e a aprendizagem da disciplina é a resistência dos alunos frente a determinados conteúdos de ensino. A resistência é apresentada principalmente a partir da 5ª série (do ciclo II), geralmente em situações nas quais as aulas são teóricas e/ou quando os professores apresentam atividades diferenciadas.

Alguns alunos você percebe que eles querem coisas diferentes, tem aluno que chega e fala: “e aí professora o que você vai desenvolver hoje? O que você trouxe de novo?” Mas são poucos, porque a maioria fica “ Ah, professora pelo amor de Deus, você não vai vir com aquelas brincadeiras chatas, aquelas coisas, queremos jogar futebol.” Isso a gente ouve. Na verdade tem que ser um trabalho focado, tem que ser desde inicio da escolarização. Acho que a melhor coisa que aconteceu foi retornar a educação física para os pequenos de primeira a quarta série, tinha acabado. (R.M., 42 anos, professora da escola A, 10 anos de rede estadual)

Eu escolhi trabalhar de 1º à 4º série, porque se você pegar a partir da 5ª série, os alunos só querem bola, bola e bola. Tem que mudar esse perfil aqui é uma realidade terrível. Eu gosto de trabalhar de 1ª à 4ª série, porque eu consigo formar, pensando neles lá na frente, com outra compreensão de educação física. (D.N., 35, anos, professor da escola A, 4 anos de rede estadual)

Quando foi solicitado aos alunos a descrição dos motivos que os motivam a gostar da disciplina de Educação Física, apareceram as seguintes justificativas:

Gráfico 2 – Motivos que despertam o interesse dos alunos nas aulas de Educação Física



Duas questões ficam evidentes nas respostas apresentadas pelos alunos: 1) eles gostam pela especificidade do conteúdo, o qual desenvolve as práticas de movimento (com destaque para aos esportes) e, 2) pelos momentos de descontração, que permitem que saiam da rotina das escolas.

Estes fatos explicam a resistência que alguns professores citaram em relação às aulas teóricas e às atividades diferenciadas. Outro ponto a ser considerado é a falta de espaço do bairro Jardim Santo André, destinados ao lazer e à cultura.

Eles adoram. A maioria dos alunos não tem espaço em casa e nem brinquedos. O bairro não oferece nenhum tipo de lazer. A nossa quadra acaba sendo um meio de lazer e é disputada tanto pelos alunos, como pela comunidade.(M.R., 28 anos, professora da escola B, 2 anos de rede estadual)

Eu trabalho com os esportes, também pela falta de oportunidades que eles têm aqui na região. Não um clube, não tem uma praça, não tem nada. O lazer aqui é zero.(E.D., 42 anos, professor da escola A, 12 anos de rede estadual)

Os alunos não se interessam pela escola. Eles não vêm a escola como um acesso para melhorar de vida deles, para ter uma cultura. A escola é um ponto de lazer. Nesse bairro não têm nada de lazer, um SESC, uma praça, parques, não tem nada. Então a escola é "point", eles se reúnem para bater papo, para contar o que aconteceu no final de semana, não levam a sério. É só lazer. As invasões acontecem também porque aqui não tem espaços de lazer. É uma necessidade da região. Então, a escola passa um ponto de encontro. É como se fosse um shopping. (B.T., 35 anos, professora da escola A, 5 anos de rede estadual)

Na periferia, eles não têm espaço garantido pra atuarem, pra que vivenciem práticas esportivas. Se não jogar na escola o futebol, o basquete, o vôlei ou qualquer outra modalidade, dificilmente ele vai vivenciar isso lá fora. Alguns acham que o aluno vai para academia, ele vai jogar no campinho, mas nem todos terão esse espaço garantido. (J.G., 46 anos, professor da escola B, 20 anos de rede estadual)

Verificou-se também que, além de despertar o interesse dos alunos, os esportes e os jogos coletivos facilitam o trabalho com grandes grupos de alunos, utilizando para isso poucos materiais.

Eu trabalho mais com os esportes. Especificamente neste ano, nós tentamos trabalhar com vôlei, porque aqui nessa escola, os alunos geralmente gostam mais do handebol e futebol. O handebol por incrível que pareça tem uma aceitação excelente aqui, mais que em outras escolas, eu nunca vi igual. É tão forte quanto o futebol. Já o basquete nos tivemos problemas com o furto das cestas. Esse material de ferro tem valor comercial, não fica lá. (J.G., 46 anos, professor da escola B, 20 anos de rede estadual)

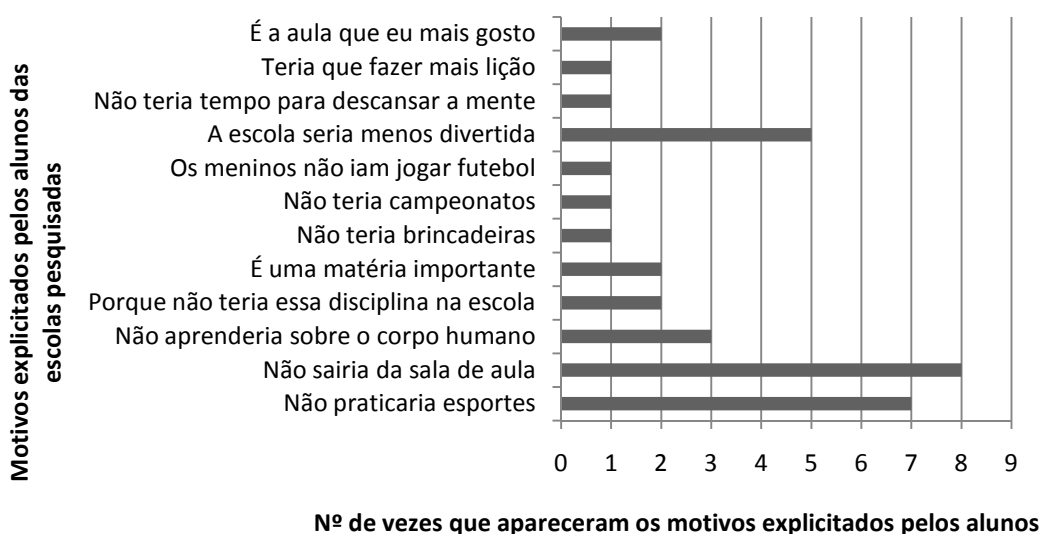
Quando perguntamos aos professores de educação física e aos alunos, que falta faria a educação física se a mesma não existisse como disciplina da escola, as respostas foram reveladoras no sentido de denunciar o papel que ela tem cumprido na escola e o papel que a escola tem cumprido na vida dos alunos.

A educação física hoje - na maioria das escolas - é aquele momento que o aluno tem para se livrar daquelas aulas maçantes. O

momento que ele vai sair daquele sistema arcaico e ultrapassado, que a forma que as aulas são. Então é aquele momento de respirar, aquele momento de alívio. Se os outros professores tivessem consciência disso, daria para explorar tanto. (D.N., 35 anos, professor da escola A, 4 anos de rede estadual)

Eu acho que na sociabilização, fazer com que as crianças saiam daquela coisa rotineira. A educação física hoje serve para desestressar um pouco os alunos. Um momento deles saírem da cobrança de sala de aula, de conta, cálculos, escreve isso, escreve aquilo. Por mais que o professor procure diversificar o conteúdo da matéria, para o aluno é maçante ficar ai sentado quatro horas. Na aula de educação física eles fogem desse padrão. O aluno levanta, se mexe, conversa a vontade, pode dar risadas. Essas coisas que eles não pode fazer em uma aula normal. (B.T., 35 anos, professora da escola B, 5 anos de rede estadual)

Gráfico 3 - A importância da Educação Física na perspectiva dos alunos



A importância está na possibilidade de ter acesso às práticas de movimento e esportivas e na garantia de sair da rotina da escola: sair da sala de aula, não fazer lição, descansar a mente, divertir-se.

Os conteúdos das aulas são determinados também pelas condições oferecidas pela escola e pela identificação dos professores com determinadas

práticas de movimento. Esse dado foi confirmado, principalmente, quando os professores enunciaram as dificuldades enfrentadas para desenvolver as aulas trazidas pela PCESP. As questões mais levantadas foram: a resistência dos alunos pela quantidade de aulas teóricas; a adequação dos conteúdos perante a realidade social e cultural dos mesmos, as condições internas da escola para desenvolver as aulas e o modo como a proposta foi implementada na escola.

Os professores também destacaram os pontos positivos da proposta e a importância de haver um referencial também para o ensino de Educação Física, haja vista, que na escola, historicamente, ela é vista apenas como uma atividade prática. No entanto, percebe-se que houve entre os professores uma leitura crítica do material enviado às escolas, e a sua apropriação foi restrita à medida que não leva em conta a realidade escolar e cultural dos alunos.

Quadro 03 – Quadro comparativo das opiniões dos professores da escola A sobre a PCESP/2008

PROFESSORES	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	COMENTÁRIOS
D.N. (35 anos, professor, 4 anos de rede pública estadual).	É útil para enriquecer os conteúdos das aulas, é possível adequá-lo	Aliena o professor, enclausura dentro de uma visão política e social	<i>“Para um monte de professores que pegava a bola e jogava para os alunos na quadra [...] os alunos tiveram uma nova perspectiva.”</i>
R.M. (42 anos, professora, 10 anos de rede pública estadual)	Ajudou para a ampliar os conhecimentos do professor de Educação Física, dá para adaptar algumas coisas.	A maioria dos conteúdos apresentados não condiz com a realidade dos alunos e não despertou interesse deles; na prática não funciona	<i>“A gente procura ler ... mas, todo ano é a mesma coisa, não muda nada, não está de acordo, não está funcionando...parece que é mesmo para não funcionar”.</i>
E.D. (42 anos, professor, 12 anos de rede pública estadual)	A mudança é positiva; é um direcionamento principalmente pela falta de planejamento das	Conteúdos de elite; falta de infraestrutura das escolas públicas para desenvolver a proposta;	<i>“É muito fácil você colocar no papel, porque ele aceita tudo, agora quando entra na prática, é preciso fazer modificações, seja pela clientela, pelo material... estou pensando um pouquinho nas aulas [...] é passado de</i>

aulas	<i>uma forma que eu não consigo ver com bons olhos. Está faltando alguma coisa... não sei te explicar."</i>
-------	---

Quadro 04- Quadro comparativo das opiniões dos professores da escola B sobre a PCESP/2008

PROFESSORES D	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS	COMENTÁRIOS
J.G. (46 anos, professor, 20 anos da rede pública estadual)	Fazer com que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo	Não teve tempo para o professor conhecer e analisar o material, fazer uma crítica; fazer com que todos; padroniza as aulas	<i>"O material acaba sendo útil. Mas não tempo hábil para entrar em contato, interpretar e transpor para a realidade. Por exemplo, no referencial tem o conteúdo de dança, mas na escola não tem um rádio, um toca-cd. Então, como fazer? Existe esta dificuldade de executar. A gente tem que trabalhar exatamente como está, mas e a realidade? Isso dá, isso não."</i>
M.R. (28 anos, professora, 2 anos de rede pública estadual)	É válido para o aluno ter um conteúdo mínimo curricular	Deixa a desejar no respeito a cultura do aluno; vem pronta	<i>"Não sei se na prática funciona bem. Na educação física eu vejo que faltam recursos para desenvolver as atividades propostas. Como eu vou ensinar basquete se não tem tabela? Se a quadra não está pintada o garrafão? Se eu não tenho bola de basquete? Então na medida do possível busca-se improvisar. A proposta é boa, mas faltam recursos."</i>
B.T. (35 anos, professora, 5 anos de rede pública estadual)	Atualiza o conhecimento do professor e apresenta conteúdos novos para os alunos.	As aulas vem prontas; o professor não precisa pensar; faltam recursos e espaço na escola para efetivar os conteúdos.	<i>"Então o professor tem que adaptar, para a realidade cultural, dos alunos, tem coisas que eles não se interessam ou nunca tinham ouvido falar. Nesse bimestre nós organizamos um campeonato de dança, pesquisamos outros tipos de dança: nós escolhemos o Reggae, o Funk, o hip-hop, o que eles curtem aqui ."</i>

Existe um consenso entre os professores quanto à desvalorização da disciplina e a falta de apoio pedagógico por parte da equipe gestora.

Destaca-se entre o grupo de professores entrevistados, o relato do professor D.N da escola A, o qual considera que o professor de Educação Física é o único culpado pela qualidade ruim das aulas. Este professor busca a todo o momento mostrar que as suas aulas são diferentes ou melhores, no entanto, declara que, ao

invés de privilegiar os conteúdos da cultura corporal - especificidade da Educação Física - por falta de espaço, desenvolve o ensino de alfabetização.

Eu acho que o maior problema da educação física escolar são os professores e não a escola. Na medida do possível tudo que eu pedir para o meu diretor ele vai viabilizar para mim, dentro de uma realidade. Ele conhece o meu trabalho, ele sabe que eu não vou pegar uma bola e jogar na quadra, que não vou comprar bola de futsal pra usar na aula. Ele sabe que eu vou comprar bambolê, corda, cone. É diferente. Eu conheço outros professores que também, estão em escolas públicas de periferia, talvez estejam em condições piores que as minhas, e também trabalham assim. O professor que quer trabalhar, consegue trabalhar. Talvez... é lógico existe muita coisa boa. É óbvio que uma quadra, decente; uma sala voltada para educação física, decente; uma biblioteca com um conteúdo teórico específico, é interessante; um equipamento de som é muito interessante, trabalhar música com a criançada é maravilhoso. Tem uma série de fatores. Mas não dá? Não tem problema! Dá para trabalhar de outras formas. Tem material reciclado dá para trabalhar. A gente costuma falar que se não tem quadra, não dá para ter aula de educação física. Mentira! Tem aquele material mágico de alfabetização que dá para trabalhar de 1º à 4º série. Eu trabalho com isso! Dá para trabalhar tantas coisas. Quem quer trabalhar, trabalha. As condições são ideais? Não. O Estado te dá boas condições? Mais ou menos. O professor trabalha? Pouquíssimos. (D.N., 35 anos, professor da escola A, 4 anos de rede estadual)

O posicionamento do professor D.N. e o seu desejo de querer ser diferente dos demais se explica pela imagem depreciativa que existe sobre a figura do professor de Educação Física em algumas escolas. A desinformação quanto aos objetivos educacionais dessa disciplina e falta de reconhecimento da importância desse conteúdo interferem nessa construção.

“Sinceramente, eu acho que a educação física não é valorizada. Na escola principalmente existe o paradigma de que professor de Educação Física é um vagabundo. O cara que vai fazer educação física é aquele que só quer jogar bola. E, vai falar que não existe isso? Essa é a fala. Muitas vezes na sala dos professores a fala é a seguinte: Ah, ele vai só para quadra dar futebol (D.N. 35 anos, professor da escola A, 4 anos de rede pública estadual)

Os professores são vistos com um olhar distante da realidade. A gente ouve ‘É fácil dar aula de Educação Física, você fica na quadra brincando com os alunos.’ (R.M., 42 anos, professora da escola A, 10 anos de rede pública estadual)

“A Educação Física só é valorizada para chantagear aluno. Se ele não fizer a tarefa da sala de aula não vai para aula. Seria como moeda de troca. Falta essa consciência de alguns, da direção, de outros. Ainda se têm uma visão diferente da educação física daquela que deveria ser. Para os alunos a educação física é o momento de extravasar, de lazer, algo assim. (M.R. 28 anos, professora da escola B, 2 anos de rede pública estadual)

Os professores relataram que, para conseguirem desenvolver os conteúdos da PCESP ou mesmo para modificar a rotina das aulas precisam negociar com os alunos, deixando-os livres.

*Eu cheguei junto com o Jornal mandado pela secretaria. Esse material foi um choque. Os alunos (principalmente os meninos) tinham a idéia que Educação Física é quadra, bola e futebol. Tanto que para fazer com que a proposta do Estado funcionasse, nos fizemos uma negociação. Depois que eu terminava de trabalhar o tema proposto, **os alunos ficavam livres para jogar o que quiser.** (B.T., 35 anos, professora da escola B, 5 anos de rede pública estadual)*

*Havia o boicote ‘Não vou fazer, não quero fazer’ por parte dos alunos, que não queriam fazer a leitura dos textos do Jornal. **Foi muito difícil, o jeito foi negociar. Eu primeiro dava um jogo na quadra, pra depois entrar com a aula teórica.** (J.G., 46 anos, professor da escola B, 20 anos de rede pública estadual)*

*Eu procuro adequar conteúdo à série e mesclar bastante. Não só ficar ali na parte esportiva, que eu sei que é o que eles mais querem. **Mas acaba sendo um joguinho. “Olha hoje eu vou trabalhar com circuito, com estações vôlei, amanhã ou semana que vem nos vamos para a parte de esporte, mas se todo mundo participar hoje.” É um acordo, a nossa realidade é essa.**(R.M., 42 anos, professora da escola A, 10 anos de rede pública estadual)*

Todas as questões aqui tratadas fazem parte do contexto cotidiano que os professores de Educação Física enfrentam em suas aulas. Essas situações

interferem nos conteúdos de ensino desenvolvidos junto aos alunos, assim como as referências oficiais, mas têm um peso imediato, mais forte no dia-a-dia escolar.

Entre os problemas apresentados e observados, as “aulas” livres são as mais preocupantes. Presenciou-se em diferentes séries do ensino fundamental e em uma frequência constante, situações nas quais os alunos perdem momentos preciosos de vivenciar e ampliar os conhecimentos que fazem parte da cultura corporal de movimento.

*“O habitual que você ouve falar é aula com bola. **O professor joga a bola e os alunos se divertem.** Acaba sendo uma recreação na verdade. Aulas diferenciadas de Educação Física com atividades planejadas, com objetivos específicos para cada série, que tem uma continuidade, é raro.” (RM., 42 anos, professora da escola A, 10 anos de rede pública estadual)*

Considerações Finais

Durante o processo de investigação, buscou-se confrontar as propostas oficiais para o ensino de Educação Física com o contexto da prática pedagógica vivenciado em escolas públicas da periferia da cidade de São Paulo, a fim de verificar o que poderia ser revelado.

A curiosidade empírica impunha a importância da dúvida e a não aceitação de certezas inquestionáveis. No caso da Educação Física, isso consiste em duvidar que o principal problema desse ensino é a manutenção de práticas tradicionais no interior da escola.

As propostas curriculares buscam ampliar ou superar a concepção de ensino da Educação Física e os conteúdos desenvolvidos nas aulas. Durante muito tempo, a legislação educacional¹⁴ e as propostas curriculares dessa área contemplaram o paradigma da aptidão física e esportiva. No art. 2º do decreto nº 69.450 de 1/10/71: *“A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”*.

O objetivo era, prioritariamente melhorar a condição física dos alunos por meio de práticas esportivas. Nesse sentido, observa-se um avanço nas propostas analisadas.

Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, foram englobados objetivos educacionais mais amplos, não apenas voltados para a formação de físico [...] e conteúdos mais diversificados, não só restritos a exercícios ginásticos e esportes. (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, p. 26, 1997)

¹⁴ Ver decreto (anexo) nº 69.450, de 1 de novembro de 1971.

Porém, esses avanços vêm se traduzindo em mudanças qualitativas desse ensino na escola pública?

De acordo com os PCN (1997) a introdução de novas abordagens de ensino pela área Educação Física ampliou a visão da área, porém [...] *infelizmente, encontra-se ainda, em muitos contextos, a prática de propostas de ensino pautadas em concepções ultrapassadas...* (PCN: Educação Física, 5ª à 8ª séries, p.26, grifo nosso)

Na mesma linha, a PCESP (2008), ao adotar a perspectiva cultural para o ensino de Educação Física enfatiza: *“O que deveria ser aprendido/apreendido por parte dos alunos da Educação Física são as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento de nossos dias.* (PCESP, 2008, p 43)

Ainda que atualmente não seja amplamente reconhecido pela área de conhecimento e, pelas políticas públicas, verificou-se por um lado, que há um movimento de renovação dos saberes pedagógicos nas **concepções de ensino** dos professores – a tradição se revela de modo não dogmático - e por outro, evidencia as dificuldades que impedem um melhor aproveitamento desse ensino e também o acesso a novos conteúdos da cultura corporal.

Em relação à predominância dos conteúdos esportivos e dos jogos coletivos nas aulas, observa-se que estes são legitimados e valorizados entre os alunos e, que a resistência apresentada por eles é positiva à medida que eles se colocam como sujeitos de direitos, com preferências culturais. No entanto, foi observado que os outros conhecimentos, que fazem parte da cultura corporal de movimento, deixam de ser vivenciados.

Esses conteúdos também são relevantes para a formação integral dos alunos, portanto, precisam ser incluídos nas aulas de forma adequada para despertar o devido interesse.

Outro ponto que foi revelado e demanda atenção são as “aulas livres”. Esta é uma situação isolada, ou uma realidade que atinge outras escolas públicas?

Outros questionamentos surgem: Por que a partir da 5ª série do ensino fundamental, essas “aulas” se tornam mais freqüentes? Que influência isso exerce na desvalorização da disciplina e na imagem do professor de educação física? Todas estas questões se revelam como importantes para compreender a complexidade das situações que afetam esse ensino na rede pública.

Consideram-se que as soluções apresentadas pelas políticas públicas sejam insuficientes, porque não tomam como relevantes nem a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, nem a capacidade dos atores envolvidos em provocar mudanças, resistências, quando não desistências. Não por acaso, existe uma grande rotatividade de professores que pedem remoção para outras escolas.

Deste modo, fazem-se necessárias políticas públicas de intervenção que levem em consideração a realidade das escolas, dos professores e dos alunos. Não basta reformar as concepções teóricas dos professores, mas as condições de ensino como um todo.

As propostas curriculares, como o nome sinaliza, poderiam ser implementadas realmente como propostas e não como manuais da prática pedagógica, com aulas fechadas e/ou com orientações tão amplas que deixam os professores sem parâmetros. As políticas de formação permanente são fundamentais nesse sentido, para darem subsídios e condições para que os

professores definam de acordo com as realidades locais, seus currículos e reflitam sobre questões teóricas e práticas.

Este posicionamento depende de uma formação permanente que auxilie o professor de Educação Física a diferenciar as propostas e fazer escolhas, porque “[...] o próprio espaço teórico da educação física se apresenta como um lugar confuso e fragmentado por uma grande quantidade de posturas, objetos e métodos diferentes, inclusive contraditórios.” (BRACHT & CRISÓRIO, 2003, p. 37)

A diversidade de objetivos apresentada pelos professores de Educação Física evidencia, por um lado, que a concepção de ensino não está mais apoiada em um único referencial, existe uma mediação entre os saberes práticos e os científicos, por outro lado, reflete a dificuldade dos professores em eleger, de acordo com as necessidades dos educandos, os objetivos essenciais a serem perseguidos pela prática.

Isso também é um reflexo da fragmentação sobre as diferentes áreas de conhecimento que formam e informam o professor de Educação Física durante o seu processo de formação inicial e continuada, assim como da pouca discussão sobre as propostas curriculares, que por sua vez agregam sem um aprofundamento diferentes abordagens de ensino.

O **contexto das aulas** de Educação Física reflete as dificuldades internas do espaço escolar e do contexto social do bairro, aos quais influenciam diretamente no desenvolvimento das aulas. Em relação ao espaço escolar foram apontadas diversas situações problemas que interferem no melhor aproveitamento das aulas e na segurança dos alunos e professores: a falta de materiais, a falta de espaço para o desenvolvimento das aulas, a elevada quantidade de alunos por sala, a invasão da

quadra por pessoas da comunidade. Foram ressaltados também os problemas sociais do bairro como a falta de espaços para o lazer, o tráfico de drogas e as condições econômicas dos alunos.

Nota-se a importância de considerar e incluir nesse processo – de verdade - os sujeitos que fazem o ensino acontecer. Considerar a realidade escolar como ponto de partida e não de chegada das políticas públicas. Qualquer proposta que negligencie esse contexto tende a fracassar como possibilidade de mudança.

O cotidiano escolar é movido por situações plurais e móveis que transformam a rotina dos atores envolvidos. Dessa forma, ainda que seja possível planejar e orientar as situações cotidianas de ensino e aprendizagem elas não são meras repetições de tarefas pré-definidas. A ordem pode ser alterada devido a situações inesperadas ou mesmo por aquelas que foram negligenciadas e fazem parte da realidade escolar.

Muito embora, a falta de problematização desse cotidiano pelos atores envolvidos possa revelar os limites dos condicionamentos rotineiros, reduzindo a capacidade de transformação, as situações cotidianas forçam uma mudança. Nota-se que o melhor aproveitamento das experiências vivenciadas depende da consciência crítica e da intencionalidade dos envolvidos.

Verificamos que os professores de Educação Física fizeram uma leitura crítica das propostas de ensino que foi implementada na rede Estadual (2008) e dos PCN (1997), além disso apresentam concepções próprias de ensino, mais próximas à realidade dos alunos.

Nesse sentido Lima (2008) afirma que a instituição escolar não representa um modelo organizacional único, e sim modelos, que ao mesmo tempo são *lócus* de reprodução e também de produção de políticas, orientações e regras.

Dessa maneira os atores que lá se encontram gozam de uma autonomia relativa na criação de *micropolíticas*, e por meio de práticas de infidelidade normativa e de resistência podem contrariar regras hierarquicamente estabelecidas no campo político-administrativo.

E, assim, os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras. (LIMA, 2008, p.94)

Compreender as diferentes ordens que regulam a instituição escolar permite problematizar as contradições que encontramos no ambiente escolar, a partir de outros “textos”. No que se refere ao ensino de Educação Física, esta contribuição permitiu compreender como organização interna da escola pública e as situações sócio-econômicas da região pesquisada, interferem na seleção dos objetivos e conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Parece-me que o problema da prática pedagógica do professor de Educação Física escolar não está na falta de bons referenciais teóricos, ainda que a multiplicidade de propostas pedagógicas sem um entendimento aprofundado por parte dos professores seja um problema, mas na materialidade do espaço escolar. Isso interfere no desenvolvimento da Educação Física como componente renovador ou conservador das práticas de educação e movimento.

Identificar as causas que impedem um melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras e considerá-las na elaboração de políticas públicas pode ser um caminho para a mudança, caso contrário essas orientações perdem o significado quando não têm correspondência na prática.

As pesquisas em educação se aproximam cada vez mais do interior da escola e do seu cotidiano para contribuir nesse sentido. Utilizar esses dados seria uma forma de aperfeiçoar as propostas apresentadas.

No Brasil provavelmente um dos grandes desafios para a escola pública brasileira seja a busca de um ensino de melhor qualidade. O ensino estabelecido como direito na Constituição Federal de 1988, Art. 205 e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96, tem garantido que um grande contingente de crianças e jovens tenham acesso ao ensino público.

Conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) o número de crianças de 7 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental ou taxa líquida de escolarização aumentou de 86% para 91% entre 1991 e 1996, atingindo 96% em 1999.

Se por um lado o acesso ao ensino foi democratizado, por outro, a exclusão continua presente nesse ambiente. Muitos dos alunos que conseguem finalizar a educação básica apresentam graves dificuldades na escrita, no cálculo, na interpretação de textos e na leitura crítica sobre o contexto social em que vivem.

Verifica-se que as essas ações apresentadas pelas atuais políticas públicas, não estão sendo suficientes para modificar o contexto educativo, principalmente nas regiões periféricas do país. Os indicadores não oferecem dados qualitativos dos problemas locais e internos à escola, que também afetam no desempenho escolar.

Dessa forma, além da ampliação dos recursos, seria importante ampliar de forma qualitativa a base de dados.

De acordo com o relatório de Monitoramento Global¹⁵ (2008) produzido anualmente pela UNESCO o índice de *taxa de sobrevivência na quinta série*, um dos indicadores de qualidade desse acordo, caiu de 84,5% em 2001 para 80,5% em 2005. Este é o pior índice da América Latina e dos países sul-americanos mais populosos e denuncia que de cada 100 alunos que entram na primeira série do ensino fundamental, apenas 80 chegam a quinta série. O relatório aponta que a situação desfavorável apresentada pelo Brasil se deve a problemas de qualidade e fluxo escolar.

São apresentados [...] fatores fundamentais para uma boa aprendizagem, incluindo número suficiente de dias letivos, acesso a livros e materiais didáticos, escolas seguras e bem-conservadas, professores com formação e em quantidades adequadas. Problemas relativos a todos esses fatores ainda estão presentes na educação brasileira. (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL, 2008, p.19, grifo nosso).

Para Saviani (2008) apesar de haver um consenso de que a educação é o fator mais importante na sociedade de conhecimento e que a sua má qualidade reforça as desigualdades sociais, os investimentos não são correspondentes a esse discurso dominante, seria necessário dobrar o atual investimento de 4% do PIB para que ela seja realmente uma prioridade.

De acordo com Lima L. (2006) as reformas educacionais em todos os países seguem uma agenda global que estipula metas e acopla termos próprios (conceitos,

¹⁵ Este relatório é produto de um acordo firmado entre 164 países que participam do marco Educação para Todos, promovido pela UNESCO, em Dacar no ano de 2000. O objetivo desse compromisso é expandir de forma significativa as oportunidades educacionais de crianças, jovens e adultos que se encontram numa situação desfavorável e desigual. Para tanto foram definidos objetivos a serem atingidos até 2015 sobre os temas (expansão da educação, cuidado na primeira infância, expansão da educação para minorias étnicas, alfabetização de adultos e qualidade do ensino)

palavras, idéias) da área econômica, construindo um tipo de economicismo educacional. No modelo reformista neoliberal a educação é um instrumento da economia, a lógica do aperfeiçoamento social, paulatinamente vai sendo substituído pela lógica do aperfeiçoamento e da aprendizagem individual. “Assim, ao Estado cabe, sobretudo, produzir estratégias para a educação, jamais políticas do tipo reguladoras, como no passado, legando, para a sociedade civil, a tarefa de desenvolver oportunidade de aprendizagem”. (LIMA L., 2006, p.66)

Identificar as causas que impedem um melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras nas diferentes áreas que compõem o currículo escolar e considerá-las na elaboração de políticas públicas pode ser um caminho para a mudança, caso contrário as orientações propostas perdem o significado porque não têm correspondência na prática vivenciada pelos sujeitos do cotidiano escolar.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais [...] A instrumentalização da educação – algo mais que a simples preparação de quadros técnicos para responder às necessidades de desenvolvimento de uma área – depende da harmonia que se consiga entre vocação ontológica deste ‘ser situado e temporalizado’ e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade. (FREIRE, 2001, p. 61)

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 128 p.
- ARROYO, Miguel G. Experiência de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio F. B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. 131- 164 p.
- BARBOSA, Claudio L. A. **Educação Física escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001. 123 p.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 248 p.
- BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, Rio de Janeiro, v. 3. n. 2 p. 73-127, 1996.
- BORGES, Cecília & DESBIENS, Jean F. **Saber, formar e intervir: para uma educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, 228 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. 224 p. Tradução (Mariza Corrêa).
- BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da identidade Pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. v 2, p. 12-19, 1989.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**. v. 19, n. 48. Campinas, p. 1-11, agosto, 1999.
- _____; CRISORIO, Ricardo. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. 354 p.

BRAGA, Luiz E. S. **Educação física de 1ª a 4ª séries no ensino público de São Paulo: mosaico de uma difícil realidade.** 1996. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica - PUC-São Paulo, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Educação Física: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Educação Física: ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1997. 114 p.

_____. **DECRETO. Nº 69.450, de 1º de novembro de 1971.** In: São Paulo. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física. Legislação Básica (Federal e Estadual). São Paulo: SE/CENP, 1985 v.1.

_____. **LEI Nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In: São Paulo. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Educação Física. Legislação Básica (Federal e Estadual). São Paulo: SE/CENP, 1985 v.1.

_____. **Lei Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015, alcançaremos a meta?** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294POR.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2008, 14:00.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 189 p.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: O que não pode ser que não é. In BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (orgs.). **A Educação Física**

no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. 309-327 p.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 93 p.

CENP. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Educação Física:** versão preliminar. Secretaria de Estado da Educação. < <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em: 29 fev. 2009.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 350.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciência humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 164 p.

COESP-EF. Comissão de Especialista de Ensino em Educação Física. **Proposta de Diretrizes Curriculares para curso de graduação em Educação Física.** 1999. <<http://caef.wordpress.com/diretrizescurriculares/coesp-ef>. Acesso em: 18 de set. 2008.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** 13ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p. (Coleção magistério 2º grau. série formação do professor).

CORRÊA, Ivan L de S; MORO, Luíz R. **Educação Física escolar:** reflexão e ação curricular. Ijuí: ed. Unijuí, 2004. 296 p.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** 11. ed. Campinas, SP: Papirus. 1995.104 p.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 77 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

DARIDO, Suraya C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2003. 87 p

FARIA JÚNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner W. (org.) **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2007. 227-237 p.

FREIRE, João B. **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 224 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 25. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 79 p.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Editora: L&PM. 2005. 272 p.

GASKELL, George; MARTIN W.B. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 516 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2001. 128 p.

KOLYNIAC FILHO, C. **Educação Física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996. 100 p.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 207 p.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 200 p.

LIMA, Homero L. A. de. **Pensamento Epistemológico da Educação Física Brasileira: das controvérsias acerca do Estatuto Científico**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte. N 21 Jan/Maio, 2000.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 189 p.

_____. A Europa procura uma nova educação de nível superior. In: ALMEIDA, Fernando. J. de (org). **O DNA da educação**: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas. São Paulo: Instituto DNA, 2006. 63-77 p.

LINHALES, Meily A. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da associação brasileira de educação como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 93-110 p.

MAGALHÃES, Fátima. **Histórias do meu jardim**. ed. Autora, 2007. 46 p.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. 96 p.

MOLINA, Rosane K. Aspectos Psicomotores o desenvolvimento humano, educação física e educação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas. p. 113-118, n.2, 1999.

NEGRÃO, Ronaldo F. **Origem temporal da expressão Educação Física e sua trajetória**: uma contribuição. São Paulo: Plêide, 2008. 127 p.

OLIVEIRA, Marcus A. T. Práticas Pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. 156-175 p.

_____. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 209 p.

OLIVEIRA, Vitor M. **O que é Educação Física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 107 p. (Coleção primeiros passos)

PERES, Luís S.; NETO, Inácio B.; BRANDL, Carmem E. H. **Educação Física: abordagem do corpo e novas perspectivas**; o corpo, a corporeidade, a motricidade e a educação motora. Paraná: Edunioeste, 1998. 113 p.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Aspectos sócio-demográficos do Distrito de São Rafael**. São Paulo: Equipe de Vigilância da SAS de São Mateus, 2004. Disponível em: http://portal.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spsm/dados/aspectos_demograficos/0001. Acesso em 14 fev. 2008.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: educação física, ensino fundamental – 6ª série, 2º bimestre**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Edição Especial da proposta curricular das disciplinas: educação física e artes**. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Rede do Saber**. São Paulo: SEE, 2009. <<http://rededosaber.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2009.

SAVIANI, Demerval. O país deve crescer a partir da escola. **Educação**. São Paulo: Editora Segmento, ano 12, n. 138, p. 6-10, 2008.

SOARES, Carmem. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade**. Revista Paulista Educação Física. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

_____. **Educação Física: raízes Europeias e Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 137 p.

SZYMANSKI, Heloisa ; ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 87 p.

TOJAL, João. **Da Educação Física à Motricidade Humana: a preparação do profissional**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. 162 p.

VAZ, Alexandre F. Metodologia em Educação Física: algumas questões esparsas. In: In BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 115-126

VELOSO, Emerson L. **Os saberes nas aulas de educação física escolar: uma visão a partir da escola pública**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 108 p.

Anexo A – DECRETO Nº 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e tendo em vista o disposto no artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e, nas alíneas *b* e *c* do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, de acordo com a redação dada, respectivamente, pelo Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969, e pelo Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, bem como na alínea *b* do artigo 3º do Decreto-lei nº 594, de 27 de maio de 1969, e no artigo 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971,

DECRETA:**TÍTULO I***Do Relacionamento com a Sistemática da Educação Nacional*

Art. 1º 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.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

TÍTULO II*Da Caracterização dos Objetivos*

Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento

comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga e do ensino superior.

TÍTULO III

Dos Currículos

Art. 4º A adequação curricular aos objetivos a serem alcançados em cada unidade escolar ou conjunto de unidades sob direção única, será realizada anualmente por intermédio de um plano, considerando-se os meios disponíveis e as peculiaridades dos educandos.

§ 1º A elaboração e a execução do plano de que trata este artigo serão da responsabilidade do diretor e dos professores de educação física do estabelecimento.

§ 2º No ensino superior, o corpo discente participará na planificação das atividades por meio da representação da Associação Atlética respectiva.

TÍTULO IV

Da Organização e Funcionamento

CAPÍTULO I

Padrões de Referência

Art. 5º Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em:

I - Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

IV - Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino

primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior.

CAPÍTULO II

Compensação e Controle

Art. 6º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;

b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;

c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;

d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.

Art. 7º A realização de qualquer forma de competição desportiva e recreativa não deverá prejudicar as atividades de natureza essencialmente formativa.

Art. 8º O treinamento desportivo para atender às necessidades profissionais de universitário vinculado a clube, poderá, a critério da direção do estabelecimento respectivo, ser considerado válido para cumprimento das exigências legais.

Parágrafo único. A compensação a que se refere o presente artigo não exime o aluno de testes, provas e outros meios de controle e avaliação previstos pela programação do estabelecimento.

Art. 9º A participação de estudantes de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como as suas fases preparatórias, será considerada atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em educação física.

Art. 10. A Orientação Educacional constituirá alternativa para as ocasiões de impossibilidade de utilização de áreas ao ar livre, sendo atribuição do professor de educação física a abordagem da problemática de saúde, higiene e aptidão física, resguardadas as peculiaridades regionais e dos graus de ensino.

Art. 11. O Ministro da Educação e Cultura, por intermédio do órgão competente, estabelecerá e divulgará, convenientemente, os testes de aptidão física, com a finalidade de orientar os estabelecimentos e acompanhar a evolução das possibilidades dos recursos humanos nacionais.

Parágrafo único. Os estabelecimentos são responsáveis pelo registro e arquivamento dos resultados dos testes na previsão de posterior solicitação de informações pelos órgãos competentes.

Art. 12. Os alunos de qualquer nível serão submetidos a exame clínico no início de cada ano letivo e sempre que for julgado necessário pelo médico assistente da

instituição, que prescreverá o regime de atividades convenientes, se verificada anormalidade orgânica.

CAPÍTULO III

Ensino Superior

Art. 13. A prática da educação física no ensino superior será realizada por meio de clubes universitários, criados segundo modalidades desportivas ou atividades físicas afins, na conformidade das instalações disponíveis, os quais se filiarão à Associação Atlética da respectiva instituição.

§ 1º Os clubes de que trata este artigo, administrativamente dirigido pelos estudantes, desenvolverão atividades físicas supervisionadas pelos professores de educação física, por meio das quais os universitários saldarão os créditos a que estiverem obrigados.

§ 2º Ao matricular-se na universidade ou em escola isolada, o universitário filiar-se-á ao clube ou clubes de sua preferência.

§ 3º Por deliberação exclusiva dos próprios associados, cada clube poderá instituir taxa módica para melhoria das instalações e desenvolvimento das atividades e representações.

Art. 14. Nas universidades onde houver escola de educação física, o professor de educação física será assessorado pelos alunos desta, em caráter de prática de ensino; nas demais e nos estabelecimentos isolados, por tantos monitores-universitários quantos julgados necessários.

Art. 15. Os professores de educação física serão admitidos no ensino superior na forma do Magistério Superior, a cujo regime ficarão sujeitos.

Art. 16. O órgão de direção desportiva pertencente à estrutura administrativa das organizações universitárias será orientado pela unidade de ensino de Educação Física, quando existente.

§ 1º A função precípua do órgão de direção desportiva universitária é a de incentivar, além das práticas programadas nos clubes, os campeonatos, torneios, competições de representação e intercâmbio, demonstrações e excursões desportivas de caráter formativo.

§ 2º Facilitar-se-á a participação do corpo docente do ensino superior nas atividades de programação interna ou externa.

TÍTULO V

Da Implantação

Art. 17. Os estabelecimentos de ensino, para o exato cumprimento das disposições deste decreto, deverão assegurar aos alunos do ensino primário e médio assistência médica e odontológica, instalações, equipamentos e material necessários à execução do programa.

§ 1º Enquanto não dispuser do equipamento e material a que se refere este artigo, cada estabelecimento, ou a autoridade competente para o caso, celebrará convênio com clube, associação, corporação militar ou a entidade mais próxima que os possuir.

§ 2º As instituições de ensino referidas no artigo que, na data da vigência deste decreto, já contarem com os meios materiais exigidos, elaborarão programa de colaboração com as deles carentes, até que estas os possam adquirir, isolada ou conjuntamente.

§ 3º Não poderão receber benefícios do Governo as entidades educacionais que, dispondo de capacidade ociosa, se negarem a firmar convênios destinados ao cumprimento da presente regulamentação.

Art. 18. Os órgãos oficiais incumbidos da concessão de bolsas-de-estudo deverão dar prioridade aos alunos de qualquer nível, que se sagrarem campeões desportivos, na área estadual, nacional e internacional, desde que tenham obtido aproveitamento escolar compatível.

Art. 19. Em todos os estabelecimentos de ensino superior, integrados ou não em universidade, a implantação da educação física, desportiva e recreativa será progressiva, a partir do primeiro ano escolar imediatamente posterior ao início da vigência deste decreto.

Parágrafo único. Não será vedada a participação de universitários cujo ato de primeira matrícula ocorreu anteriormente a esta regulamentação, tanto na elaboração quando na execução dos programas das atividades por ela reguladas.

Art. 20. Às instituições de ensino superior, quer oficiais quer particulares, aproveitando as facilidades proporcionadas pelo Governo Federal, programarão a construção das instalações e a aquisição do material de educação física por etapas, iniciando pelo que for prioritário e abranja maior número de estudantes, de modo que em seis anos já estejam em condições de desenvolver, de modo pleno, os objetos da presente regulamentação.

TÍTULO VI

Dos Recursos Financeiros

Art. 21. As verbas federais do setor da educação física escolar, inclusive as provenientes da Loteria Esportiva, deverão ter destinação condicionada a programas e projetos de desenvolvimento, com referência aos objetivos e demais exigências da presente regulamentação.

§ 1º A participação financeira federal nos programas e projetos de educação física escolar será sempre supletiva, sendo obrigatória a celebração de convênios em que constem os objetivos e meios de avaliação dos resultados a alcançar.

§ 2º Os convênios referidos no parágrafo anterior serão orientados pelos órgãos competentes no sentido do entrosamento e da intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros.

Art. 22. Nenhuma verba destinada a centro de educação física, da Loteria Esportiva ou

de outra procedência do governo federal, será concedida a instituição oficial de ensino superior que não fizer previsão, anualmente, no orçamento, de recursos para o desenvolvimento do plano de educação física, desportiva e recreativa.

Parágrafo único. A proibição deste artigo estender-se-á a todo estabelecimento particular de ensino superior que não comprovar a destinação de meios financeiros para o atendimento das exigências legais.

Art. 23. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 1 de novembro de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Jarbas G. Passarinho

Apêndice A – Questionário com os alunos

Prezado Aluno(a)

Estou realizando uma pesquisa e preciso conhecer a escola que você estuda. Sua participação é muito importante, pois sem você a escola seria apenas um prédio e minha pesquisa não teria sentido. Desta forma, pedimos que responda as questões deste formulário colocando sua opinião individual e sincera sobre as questões. Não precisa colocar o seu nome. A sua participação é voluntária.

Obrigada, Silvana.

1) Marque com um X a disciplina escolar que você mais gosta de participar.

- | | |
|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Matemática |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Artes |
| <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> Biologia |

Agora responda as questões pensando na disciplina que você escolhe

2) Por que você gosta dessa disciplina?

.....

.....

.....

.....

3) O que você faz nessas aulas da disciplina da qual você mais gosta?

.....

.....

.....

4) O que você aprende nessas aulas?

.....
.....
.....

5) Tem alguma coisa que você gostaria de mudar nessas aulas das quais você mais gosta?

() sim

() não

6) Se sua resposta foi sim na questão anterior, explique o que mudaria.

.....
.....
.....

7) Se não existisse esta disciplina na escola, ela faria falta? Por quê?

.....
.....
.....

6) Se você quiser faça um desenho sobre as aulas. Junto com o desenho você também pode utilizar “balões” com palavras, como nas revistas em quadrinhos.

Apêndice B – Roteiro para entrevista dos professores

Prezado(a) Professor(a),

Sou professora de Educação Física em uma escola Estadual do bairro Jardim Santo André e aluna no curso de pós-graduação (stricto sensu) em *Educação: Currículo* da PUC/SP. Estou realizando uma pesquisa sobre o cotidiano do ensino de educação física na escola pública. Meu objetivo é investigar o contexto cotidiano da Educação Física na escola pública. Para isso, preciso me aproximar da realidade dessa disciplina em outras instituições de ensino, além da qual eu trabalho. Desta modo, através de uma entrevista gravada, gostaria de estabelecer um diálogo sobre o tema, acreditando que sua participação é muito importante e pode revelar novos dados sobre o assunto.

Essa colaboração é voluntária e as respostas dadas serão consideradas com o devido sigilo. Comprometo-me a manter o anonimato dos respondentes e também da instituição escolar à qual pertencem.

Acreditamos que a sua participação é fundamental nesse processo de investigação, agradeço pela disponibilidade e cooperação.

Silvana E. Da-Dalto de Souza.

- 1) Você poderia descrever a realidade das suas aulas?
- 2) Os alunos gostam das suas aulas?
- 3) Em sua opinião a escola pública oferece condições para o desenvolvimento das suas aulas?
- 4) Que dificuldades você encontra no desenvolvimento das suas aulas, que poderiam ser resolvidas na própria escola?
- 5) Descreva uma cena que você vivenciou durante uma aula, que representa de alguma forma, o seu cotidiano na escola pública.
- 6) Em sua opinião qual é a função da disciplina de Educação Física na escola?
- 7) A disciplina de Educação Física tem sido valorizada pela comunidade escolar?
- 8) Se ela não existisse no currículo escolar, os alunos seriam prejudicados em quais aspectos?
- 9) Quais os conteúdos que você desenvolve com mais frequência nas suas aulas? Por quê?
- 10) Em que você se baseia para planejar as suas aulas?
- 11) Como você avalia seus alunos?
- 12) A proposta curricular enviada pelo governo estadual neste ano de 2008 tem sido útil no desenvolvimento das suas aulas?
- 13) Você conhece os PCNs e a proposta curricular da CENP para o ensino de educação física?
- 14) Qual sua opinião sobre esses documentos oficiais?
- 15) Você é feliz como professor de Educação Física na escola?

Apêndice C – Questionário para caracterizar o perfil dos professores de Educação Física.

1) Idade_____

2) Nome da Faculdade onde concluiu o curso de Educação Física:_____

3) Ano de conclusão_____

4) Possui outras habitações? Quais?

5) Marque com um x a habilitação da sua graduação

licenciatura

bacharelado e licenciatura

6) Tempo de trabalho na rede pública_____

7) Carga horária na rede pública_____

8) Acumula função em outros locais?

sim

não

9) Se a sua resposta foi sim na questão anterior, cite os locais e a sua carga horária.

Termo de Compromisso do Pesquisador

Eu Silvana E. Da-Dalto de Souza, brasileira, casada, aluna do curso de pós-graduação em *Educação: Currículo* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, RG n.º 28422164-8 e CPF 27213044885, com endereço na Av. Vila Ema, 3793 CEP 03281-001 responsável pela pesquisa intitulada “A prática pedagógica e o ensino de Educação Física em duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto vivido”, sob a orientação da profª Drª Branca Jurema Ponce declaro conhecer o teor da resolução CNS 196/96, comprometendo-me, desde já, a cumpri-la integralmente, bem como todos os requisitos legais referentes ao tema ética em pesquisa, dos quais declaro ter pleno conhecimento.

São Paulo, 10 de novembro de 2008.

Orientadora da Pesquisa: _____

Branca Jurema Ponce

Pesquisadora Responsável: _____

Silvana E. Da-Dalto de Souza

Testemunhas: 1. _____

CPF

2. _____

CPF

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Sua participação não causará nenhum risco à sua privacidade e você é livre para recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua identidade será tratada nesse estudo com padrões profissionais de sigilo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título da pesquisa: “A prática pedagógica e o ensino de Educação Física em duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto vivido”,

Pesquisadora: Silvana E. Da-Dalto de Souza.

Orientadora: Prof^a Dr^a Branca Jurema Ponce.

O nosso objetivo é comparar o ensino de educação física das escolas públicas com os textos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). As pessoas que concordarem em fazer parte desse estudo irão nos auxiliar preenchendo um questionário ou concedendo uma entrevista gravada, que será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade. Sua participação é muito importante, pois, através dela teremos a oportunidade de conhecer o interior da escola pública a partir da vivência das pessoas que dão vida a esta instituição.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, concordo em participar desse estudo. Fui informado dos objetivos de maneira clara e detalhada e dos procedimentos da pesquisa. Estou ciente que posso retirar meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento, bem como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Nome do Pesquisador _____ Assinatura: _____

Nome do Pesquisado: _____ Assinatura: _____

São Paulo, 10 de novembro de 2008.

Livros Grátis

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

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

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

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

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