

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANE DE ALMEIDA GOMES

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE MATO
GROSSO: DO SABER INSTITUÍDO AO SABER APROPRIADO**

**Cuiabá – MT
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

LUCIANE DE ALMEIDA GOMES

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE MATO
GROSSO: DO SABER INSTITUÍDO AO SABER APROPRIADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

**Cuiabá – MT
2010**



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UFMT

(LUCIANE DE ALMEIDA GOMES)

Prof. Dr. José Pereira de Melo
Examinador Externo (UFMT)

Prof. Dr. Evando Carlos Moreira
Examinadora Interna (UFMT)

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes
Orientador (UFMT)

Aprovado em 30/07/2010

“Porque dele, por Ele, e para Ele são todas as coisas”. (Rm 11:36)

Aos meus pais que me educaram para ser o que sou.

Aos meus filhos Mariana e Edson, fonte de minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Cleomar Ferreira Gomes, carinhosamente Cléo, por ter me acolhido e guiado os meus passos durante este trabalho, com uma presença essencialmente lúdica

À Secretaria de Educação de Tangará da Serra/MT, e à SEDUC/MT, que permitiram o tempo de qualificação profissional.

Às Secretarias de Educação do Estado de Mato Grosso e do Município de Cuiabá, suas escolas, Gestores e professores pela imprescindível contribuição com a pesquisa.

Aos meus colegas e professores do mestrado, pelas contribuições e vivências compartilhadas, meus colegas de orientação Dudu, Flávia e, reconhecidamente à Larissa, com quem muito aprendi, percorri caminhos, dividi dificuldades, e acima de tudo, contei com uma irmã.

Aos meus familiares, Almeidas, Tamaninis, e Gomes, pelo que eu tenho, pelo que eu sou, e, pelo apoio incondicional de sempre.

À professora Beleni Salete Grando e, ao professor José Pereira de Melo pela disposição e pelo olhar que muito contribuiu com o trabalho.

Muito especialmente ao professor Evando, pelo minucioso olhar, que ajudou a configurar este trabalho, e que me fez crescer, também pelas manifestações de apoio e incentivo.

Aos professores, companheiros de jornada na escola, especialmente à Hulda, Arquieli, Neuza, Luci, Elsi, com quem consegui enxergar vivo “o sonho de uma educação de qualidade”.

Aos meus colegas de CEFAPRO, pelo incentivo constante e pelas inúmeras contribuições, ao Hélio Márcio, à Ângela, Hellen, Neuzinha e “Ro”, que serviram de esteio nos momentos mais difíceis, Odair Antônio, Claudiomar e Geni pela consultoria técnica.

Finalmente, a todos aqueles, de forma direta e indireta, que contribuíram com a realização deste trabalho, especialmente.

RESUMO

O presente trabalho consiste em um relatório de pesquisa, que nasceu a partir da intenção de identificar as orientações determinantes na construção das práticas pedagógicas oferecidas nas aulas de Educação Física. Sejam essas adquiridas por um programa formal como os PCNs ou das secretarias de educação, sejam aquelas aprendidas durante a vida acadêmica e profissional. Tenta provocar desestabilizações entre os responsáveis por essa construção sobre a realidade pedagógica da Educação Física na escola, mobilizando os profissionais em questão para ampla necessidade de discussão e reflexão acerca da linguagem pertinente à Educação Física. A pesquisa, de natureza qualitativa interpretativa, utilizou como instrumento de pesquisa a análise documental e a entrevista semi-estruturada para tentar compreender as orientações que a LDB, os PCNs e os projetos de educação, próprios do estado de Mato Grosso, e também do município de Cuiabá, os quais oferecem subsídios para a construção das práticas pedagógicas, a serem construídas pelos professores, fortalecidas pela apropriação dessas orientações no Projeto Político Pedagógico da escola e que deveriam ser vistas nos planejamentos dos professores, responsáveis por essa construção. Para a pesquisa serviram de lócus oito escolas públicas de Cuiabá, quatro municipais e quatro estaduais. As entrevistas foram realizadas com sujeitos que representam todos os níveis da escola que se relacionam com o objeto, os gestores das secretarias de Educação e os gestores das escolas para ouvir as orientações oferecidas, bem como, os autores responsáveis pelo oferecimento dessas práticas, a fim de conhecer as orientações que se materializam nesse processo. Foram considerados para análise, os documentos que representam as políticas públicas de Educação para o município de Cuiabá e para o Estado de Mato Grosso, a fim de observar as concepções de Educação Física, presentes nesses documentos. Os documentos próprios do contexto das escolas que se relacionam com essas disciplinas, observando a relação com os documentos maiores. Os dados revelam que os projetos de Educação que orientam as ações curriculares das escolas não têm exercido sua função propulsora dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que, por sua vez não são levados em conta na construção do planejamento anual dos professores de Educação Física, assumindo uma função meramente burocrática. As entrevistas também mostram a ausência da influência dos documentos analisados em relação à concepção de Educação Física que orientam a prática pedagógica na escola, sendo muito mais guiadas pelas concepções individuais do que pelos significados sociais construídos por esses documentos.

Palavras-chave: Educação Física; Orientações Curriculares; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This paper is a research report, which arose from the intention to identify the guidelines in the making of teaching practices offered in physical education classes. These are acquired by a formal program a formal program as PCNs or education departments, or they have been learned academic and professional life, those try to cause destabilization among the people who are responsible for such reality construction of teaching physical education at school, mobilizing the mentioned professionals for an intense discussion and reflection on about language pertaining to physical education. The research, a qualitative and an interpretive one, used as a research tool the document analysis and semi-structured interview to try to understand the guidelines that the LDB, PCNs and Mato Grosso and Cuiabá education projects, those provide subsidies for the construction of teaching practice, developed by the teachers, grounded by the appropriation of school Pedagogical Political Project guidelines and should be presented in the teachers planning. For the research, eight public schools served as the locus in Cuiaba, four municipal and four state ones. The interviews were conducted with individuals those represent all school levels which is related to the object, the managers of the Education departments and school managers to listen to the instructions provided, and the practices perpetrators, in order to know guidelines that materialize in this process. They were considered for the analysis, the documents those represent the Education public politics of Cuiaba and Mato Grosso, in order to observe the physical education concepts those are in such documents. The documents from the schools context that are relate to these disciplines and the their relation with the official documents. The data show that education projects that guide the actions of the school curriculum doesn't have exercised propelling function in the schools Pedagogical Political Projects, which in turn is not considered into account in constructing the physical education teachers annual planning, assuming a purely bureaucratic function. The interviews also show the absence of influence of the documents analyzed in relation to the design of physical education that guide educational practice at school, whose being guided more by ideas and by individual conceptions than social meanings constructed by these documents.

Keywords: Physical Education. Curriculum Guidelines. Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	11
1.0 INTRODUÇÃO	12
1.1 Reflexões Iniciais	12
2.0 DA HISTÓRIA DE ÔNTEM ÀS HISTÓRIAS DE HOJE	18
2.1 O olhar Histórico	18
2.2 A Educação Física e suas Histórias	18
2.3 Do contexto da Educação Física Atual	26
2.4 Educação Física e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9394/96)	30
2.5 A Educação Física e os Parâmetros Curriculares Nacionais	33
2.6 O Projeto Político Pedagógico e a relação com a prática pedagógica	40
2.7 A Educação Física Escolar e a Identidade Construída	46
3.0 CAMINHOS INVESTIGATIVOS	49
3.1 Características da Pesquisa	49
3.2 Universo da Pesquisa	49
3.3 Instrumentos de Pesquisa	51
3.3.1 A Análise Documental	51
3.3.2 As entrevistas	52
3.4 O Campo de Pesquisa	56
3.4.1 A Descrição das Secretarias e Escolas Estudadas	57
3.5 Os Sujeitos da Pesquisa	60
3.6 A Análise dos Dados	62
4.0 AS ORIENTAÇÕES OBSERVADAS NA ANÁLISE DOCUMENTAL: DO SABER INSTITUÍDO AO SABER APROPRIADO	64

4.1	As Orientações oferecidas a partir das propostas de Educação-----	64
4.2	As Escolas Municipais e as Orientações da “Escola Sarã”-----	65
4.2.1	As escolas Municipais de Cuiabá e a proposta Curricular para o Ensino da Educação Física -----	71
4.2.2	As Escolas Municipais e o Instrumento de Avaliação: Os Dossiês -----	76
4.3	As Escolas Estaduais e as Orientações da “Escola Ciclada” de Mato Grosso -----	82
4.4	Da Análise das Orientações Institucionais -----	88
5.0 A BUSCA PELAS ORIENTAÇÕES NOS DOCUMENTOS ESPECÍFICOS DAS ESCOLAS -----		90
5.1	A Educação Física no Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais-----	90
5.2	A Educação Física no Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais-----	91
5.3	Pela Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos-----	93
5.4	A Proposta de Educação Física Observada pelo Planejamento Anual dos Professores das Escolas Municipais-----	95
5.4.1	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM1 -----	95
5.4.2	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM2-----	97
5.4.3	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM3-----	101
5.4.4	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM4-----	102
5.5	A Proposta de Educação Física Observada Pelo Planejamento Anual dos Professores das Escolas Estaduais-----	104
5.5.1	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EE1 -----	104
5.5.2	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EE2 -----	106

5.5.3	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EE3 -----	107
5.5.4	O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EE4 -----	108
5.6	Da Análise dos Planejamentos Anuais dos Professores Responsáveis pelas Aulas de Educação Física na Escola-----	111
6.0 AS ORIENTAÇÕES OBSERVADAS PELAS VOZES DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO-----		114
6.1	Das Entrevistas-----	114
6.2	As Orientações Oferecidas Pelos Gestores das Secretarias de Educação e Pelos Gestores das Escolas Municipais -----	114
6.2.1	Da gestão da Secretaria Municipal de Educação Física -----	115
6.2.2	Dos Gestores do EM1 -----	116
6.2.3	Dos Gestores do EM2 -----	118
6.2.4	Dos Gestores do EM3 -----	121
6.2.5	Dos Gestores do EM4 -----	123
6.2.6	Da Análise Geral das Orientações Oferecidas e Observadas na Voz dos Gestores das Escolas Municipais-----	125
6.3	As Orientações Oferecidas pelas Secretarias de Educação e pelos Gestores das Escolas Estaduais -----	125
6.3.1	Da Gestão da Secretaria Estadual de Educação-----	126
6.3.2	Dos Gestores da EE1 -----	128
6.3.3	Dos Gestores da EE2-----	131
6.3.4	Dos Gestores da EE3-----	133
6.3.5	Dos Gestores da EE4-----	135
6.3.6	Da Análise Geral das Orientações Oferecidas e Observadas pela voz dos Gestores das Escolas Estaduais-----	139
6.4	Da Apropriação das Orientações à Instrumentalização das Práticas Pedagógicas -----	140
6.4.1	Dos Professores da EM1 -----	140
6.4.2	Dos Professores da EM2 -----	143

6.4.3	Dos Professores da EM3 -----	145
6.4.4	Dos Professores da EM4 -----	146
6.4.5	Dos Professores da EE1 -----	148
6.4.6	Dos Professores da EE2-----	151
6.4.7	Dos Professores da EE3-----	154
6.4.8	Dos Professores da EE4-----	157
6.4.9	Das Orientações Oferecidas e a Construção da Prática Pedagógica -----	161
7.0	CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	164
8.0	REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO -----	171

Lista de Figuras

Figura 1 - Blocos de Conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1° e 2° Ciclos -----	38
Figura 2 – Quadro ilustrativo dos blocos de conteúdos e suas dimensões -----	39
Figura 3 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental -----	39
Figura 04 - Quadro das orientações analisadas -----	52
Figura 05 – Quadro das entrevistas analisadas -----	54
Figura 06 – Instrumento de Avaliação das Escolas Municipais: Página Inicial-----	77
Figura 07 – Instrumento de avaliação das Escolas Municipais: Aspectos Psicológicos e Atitudinais-----	78
Figura 08 – Indicadores de Aprendizagem – Linguagens – 1° Ciclo-----	79
Figura 09 – Indicadores de Aprendizagem Linguagem/Educação Física – 2° Ciclo -----	80
Figura 10 - Indicadores de Aprendizagem Linguagem/Educação Física – 3° Ciclo -----	81

Lista de Quadros

Quadro 01 – Quadro dos sujeitos entrevistados-----	61
Quadro 02 – Proposições Pedagógicas para o Ensino-Aprendizagem -----	75
Quadro 03 – Quadro de Enturmação da Escola Ciclada de Mato Grosso -----	85

1.0 INTRODUÇÃO

1.1 REFLEXÕES INICIAIS

O presente trabalho consiste em um relatório de pesquisa denominado “A Educação Física nas Políticas de Educação de Mato Grosso: do saber instituído ao saber apropriado”. Resulta do projeto de pesquisa que integrou o Grupo de Pesquisa “Corporeidade e Ludicidade”, sob a orientação do Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes, ligado à linha de pesquisa “Culturas Escolares e Linguagens”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso.

O trabalho é fruto de questionamentos surgidos durante a minha vida profissional, como professora de Educação Física efetiva nas redes estadual e municipal, há mais de seis anos, em Tangará da Serra/MT, marcado pelo momento de reação à forma como os processos de “formação continuada” vinham se estabelecendo nas escolas públicas dessa cidade, sem atender as necessidades de formação dos professores, até que, por iniciativa da Associação Regional dos Professores de Educação Física (ARPEF), houve a criação de um grupo de estudos formado por professores de Educação Física com a finalidade de discutir questões pertinentes à nossa área (Educação Física) buscando melhorias para as relações pedagógicas que se estabelecem no contexto da escola e, atendendo as exigências e as necessidades de formação.

A ambição maior desses encontros era, a partir das discussões estabelecidas neste processo de formação, construir coletivamente uma proposta unificada, um projeto pedagógico de Educação Física para as Escolas do Município de Tangará da Serra, proposta que se tornou impossível concretizar pelas diferentes posições dos professores relacionadas às concepções de Educação Física e compreensão dos seus conteúdos e objetivos, o que nos causou algumas inquietações.

Como profissionais de uma mesma área, num mesmo campo de atuação, têm opiniões tão diferentes, impossíveis de serem agregadas? Isso faz com que em uma escola em que trabalham dois professores de Educação Física possa haver duas proposições pedagógicas que caminhem em direções completamente diferentes.

As formações podem ser diferentes e o processo de construção de conceitos

relacionados à Educação Física podem ser orientados por referenciais diferentes. Os espaços de trabalho são diferentes pelas suas especificidades, mas o contexto de educação é determinante, e as orientações formais, construídas como políticas de educação ou como orientações curriculares nos encaminham ao mesmo corolário para pensar essa construção no contexto específico das unidades escolares.

Nesse sentido, o trabalho parte de uma construção histórico-filosófica para se pensar a Educação Física e sua configuração no contexto escolar, relacionado-a com as características da sociedade atual. Isso não se fez para justificar as intenções ou razões da Educação Física encontrar-se no estágio atual, mas para compreender a mentalidade de cada época, de uma sociedade específica, o projeto de formação que se materializa no processo de Educação que acontecem nas escolas e constroem esse contexto.

Para essa construção histórica serviram de referências nesse trabalho os estudos de Lino Castellani Filho (1988), Vitor Marinho de Oliveira (1993) e Carmem Lúcia Soares (2007).

As referências pedagógicas da Educação Física baseiam-se nos estudos de Suraya Cristina Darido (1999), Vago e Cachorro (2003) e Caparroz (2003).

Os temas da Educação de forma geral foram fundamentados nos estudos de José Carlos Libâneo (1994), Antônio Nóvoa (2009), no que tange ao Projeto Político Pedagógico, as referências baseiam-se em Ilma Passos Veiga (2001) e em Medel (2008).

Para análise dos documentos de cunho nacional, consideramos aqueles que oferecem subsídios para a construção da concepção de Educação Física na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no Título V, Capítulo II, Seção I, Art. 26, § 3º apresenta a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, compreendida, então, como uma disciplina escolar com conteúdos específicos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (PCNs) classificaram a Educação Física na área de linguagem, com o objetivo de possibilitar a ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento (BRASIL, 1999), mas não trata de forma aprofundada dessa possibilidade, o que demonstra uma ampla necessidade de discussão entre os profissionais da área. Essa perspectiva de enquadramento da Educação Física na área de Linguagens foi incorporada por todos os níveis da Educação Básica.

As orientações que são oferecidas pelos programas formais de Educação, somam-se aos projetos de educação próprios dos contextos específicos para o estado e município e deveriam ser vistos no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como no Planejamento dos professores de Educação Física.

O Projeto da “Escola Sarã”, orientador das escolas municipais de Cuiabá, propõe para essas escolas a organização em Ciclos de Formação Humana, pensando a Educação Física, de acordo com as fases de desenvolvimento, a partir do paradigma da cultura corporal tendo, como referência o “Coletivo de Autores”, como ficou conhecida popularmente a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” (SOARES *et al.* 1992).

Segundo as orientações para a “Escola Ciclada” de Mato Grosso, que também contempla a organização em Ciclos de Formação Humana, as disciplinas da área de linguagem — Língua Portuguesa e Estrangeira, Artes e Educação Física — buscam “igualmente capacitar o ser humano para o uso dialógico das diferentes manifestações da linguagem, como forma de construir o sujeito, a realidade e as próprias linguagens” (MATO GROSSO, 2000, p.112).

Para pensar a construção do sujeito e da linguagem, em Educação Física, como parte do processo de formação que acontece na escola, é necessário apontar para um universo de possibilidades que precisam ser consideradas, a fim de contemplar essa perspectiva.

De acordo com Gomes (2004), “todo evento experimentado pelos sentidos deixa no corpo marcas que são expressas por uma linguagem, que se traduz em movimentos”. Para Neira (2007, p. 14), o corpo é entendido como suporte de linguagem que manifesta a cultura em que está inserido, ou seja, “ao se movimentarem homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir, característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos”.

Neste sentido, entende-se o corpo como um suporte textual em que se inscrevem a história e a trajetória dos homens e da cultura. Assim, compreende-se o corpo como “texto da cultura” e os gestos os “textos do corpo” (NEIRA, 2007).

Essas são algumas interpretações que nos permitem pensar a Educação Física como linguagem, podendo ainda nos remeter a um universo de possibilidades para a construção dos conteúdos a serem desenvolvidos, o que dificulta a interação entre os professores da área. É mais cômodo, porém também é necessário,

enxergar a Educação Física sob os princípios que a norteiam para transformar essas possibilidades em uma perspectiva didática contextualizada.

Assim, essa pesquisa, de natureza qualitativa interpretativa, utilizou como instrumento a análise documental e a entrevista semi-estruturada para tentar compreender as orientações que a LDB, os PCNs e os projetos de educação próprios do estado de Mato Grosso, e do Município de Cuiabá, oferecem para a construção das práticas pedagógicas a serem construídas pelos professores, fortalecidas pela apropriação dessas orientações no Projeto Político Pedagógico da escola e que deveriam ser vistas nos planejamentos dos professores responsáveis por essa construção.

Para a pesquisa serviram de lócus oito escolas públicas de Cuiabá, quatro municipais e quatro estaduais todas de Ensino Fundamental.

Os documentos analisados foram os Projetos de Educação do estado de Mato Grosso, e do município de Cuiabá, o Projeto Político Pedagógico das escolas e o Planejamento anual dos professores. No contexto específico das escolas municipais também foram considerados para análise a Proposta Curricular de Educação Física e os *dossiês*, instrumento de avaliação único para as escolas públicas municipais.

As entrevistas foram realizadas com sujeitos que representam todos os níveis da escola que se relacionam com o objeto de estudo, os gestores das secretarias de Educação, os gestores das escolas, para ouvir as orientações oferecidas, e, os autores responsáveis pelo oferecimento dessas práticas, a fim de conhecer as orientações que se materializam nesse processo.

O capítulo teórico, “Da História de Ontem às Histórias de Hoje”, buscou resgatar o processo histórico que permitiu a compreensão da Educação Física como componente curricular obrigatório, também foram consideradas uma reflexão sobre algumas perspectivas pedagógicas, construídas, a partir do impulso da pesquisa acadêmica em Educação Física, surgidas na década de 80, e as orientações formais que contribuiriam com a construção da Educação Física no contexto atual: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e o Projeto Político Pedagógico, para compreender o significado e a contribuição desses documentos na construção desse contexto.

Os “Caminhos Investigativos” apresentam informações que caracterizam esta pesquisa, revelando o universo pesquisado bem como especificidades que se atribuem aos locais, aos sujeitos de pesquisa, e aos documentos analisados.

O capítulo que apresenta a análise dos documentos considerados para análise, “As Orientações Observadas na Análise Documental: do saber instituído ao saber apropriado”, observou os documentos que representam as políticas públicas de Educação para o município de Cuiabá e, para o Estado de Mato Grosso, a fim de observar as concepções de Educação Física presentes nos mesmos, estabelecendo relação com outros documentos.

“A Busca Pelas Orientações nos Documentos Próprios das Escolas”, procura apresentar a relação dos documentos institucionais, considerados pelo capítulo anterior, com os documentos próprios da escola, sendo, o Projeto Político Pedagógico e, o Planejamento anual dos professores responsáveis pelas aulas de Educação Física.

As entrevistas, tratadas no capítulo “As Orientações Observadas Pelas Vozes dos Envolvidos no Processo”, intentaram observar a apropriação das concepções presentes nos documentos, a partir da voz de todos os que representam os diversos níveis de organização administrativa da escola, gestores e professores, diretamente ligados com as aulas de Educação Física.

Os dados revelam que os projetos de Educação que orientam as ações curriculares das escolas não têm exercido sua função propulsora dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que, por sua vez não são levados em conta na construção do planejamento anual dos professores de Educação Física.

As entrevistas também apontam para a ausência da influência dos documentos analisados em relação à concepção de Educação Física que constrói o contexto da prática pedagógica na escola, sendo muito mais orientada pelas concepções individuais do que pelos significados sociais construídos por esses documentos.

Este relatório de pesquisa, a partir da intenção de identificar as orientações determinantes na construção das práticas pedagógicas presentes nas aulas de Educação Física, sejam elas oferecidas por um programa formal como PCNs ou das secretarias de educação ou aprendidas durante a vida acadêmica e profissional, tenta provocar desestabilizações entre os responsáveis por essa construção sobre a realidade pedagógica da Educação Física na escola, mobilizando os profissionais

em questão para ampla necessidade de discussão e reflexão acerca da linguagem pertinente a Educação Física.

2.0 DA HISTÓRIA DE ONTEM ÀS HISTÓRIAS DE HOJE

2.1 O Olhar Histórico

O olhar para Educação Física na escola nesses tempos que por ora se anunciam, não desvela a realidade se deixar de fora todo seu longo, custoso e intenso processo histórico-filosófico que trouxe o arcabouço teórico que a sustenta nas atuais condições, permitindo uma compreensão deste atual contexto, bem como das marcas que ele imprime.

Seria simplista este olhar se não reconhecermos que antes de o homem sedentarizar-se, numa leitura das marcas atuais, protagonizou outros contextos que marcaram seu corpo pela vocação de cada época. Aliás, a sociedade de cada tempo vem atrelada a uma concepção de corpo carregado pela ideologia de sua época.

A reflexão histórica não se faz presente neste trabalho pela simplista compreensão de causa/consequência, mas pela necessidade de compreender que as práticas pedagógicas que aconteceram em momentos históricos específicos, podem ainda hoje, apesar do momento histórico diferente, estar presentes na escola.

Além disso, faz-se necessário levar em conta os apontamentos da abordagem historiográfica, sugerida por Melo (1996, p. 45), por contribuir com a Educação Física brasileira, por permitir “interpretações de seus processos e caminhos no decorrer do tempo, lançando luz nas discussões contemporâneas e, diriam alguns, até mesmo contribuindo no perspectivar do futuro.”

É preciso então um olhar para história, bem como compreender as relações pedagógicas que se estabelecem por meio da Educação Física, compreendendo a escola como espaço fundamental para essas relações e as aulas de Educação Física como palco privilegiado do corpo, pela intencionalidade pedagógica que se constrói através delas.

2.2 A Educação Física e suas histórias

Cada sociedade marcou os corpos pela vocação de sua época, fazendo com que, historicamente, a Educação Física assumisse a responsabilidade de promover

atividades, movimentos que imprimam nos corpos esses ideais. Podemos então, considerar que a Educação Física entra na escola pela via do movimento, supondo esses corpos a partir de uma presença passiva.

As marcas originais reveladas pelo início da história da Educação Física no Brasil, são influenciadas pelas instituições militares, fortalecidas após a chegada da família real ao Brasil, com ações que, segundo Castellani Filho (1998), parecem misturar as duas histórias:

A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos, após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação dos alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contra mestre de ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo país –;
(CASTELLANI FILHO, 1988, p. 34)

O recorte militarista foi ainda contaminado por princípios positivistas que trouxeram para ela a responsabilidade de estabelecer a ordem social, e que, segundo Castellani Filho (1988, p.38), era “quesito básico à obtenção do almejado progresso”. O ideal de força e saúde, implementava o projeto de desenvolvimento do país que pretendia sair da condição de colônia de Portugal.

Esse Ideal de corpo e de homem era fortalecido pela classe médica que imbuída de uma visão social atribuía à estrutura familiar os malefícios próprios do período colonial, estabelecendo novos padrões de conduta física, moral e intelectual, oferecendo uma visão higienista também para a família brasileira, resquícios do que se passou na Europa do século XVIII, por considerar a família de proteger a vida das crianças e dos adultos. Assim, lançaram mão da Educação Física pra imprimir nesses corpos as marcas que consideravam importantes: o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente.

Essas marcas foram fortemente associadas aos pressupostos da família burguesa, branca, o que contribuiu para aumentar o racismo e o preconceito, aumentando os indivíduos brancos adeptos da ideologia nacionalista, em contraponto ao grande número de negros escravos que preenchia a sociedade. Para atender esse princípio, o higienismo aliou Educação Física e Educação sexual, a fim

de pensar corpos que reproduzem, mas resguardam as marcas próprias da prole e da raça.

Pode-se também destacar nesse período, a dificuldade de se reconhecer a Educação Física como parte do processo de Educação, tendo em vista que todo esforço físico relacionado ao trabalho, era destinado à população negra, cabendo ao branco a produção intelectual. Se a Educação Física estivesse associada à produção, ao trabalho, ela era rechaçada, mas, se não tivesse essa articulação, estava associada ao preenchimento do ócio e do tempo livre, era valorizada pela classe dominante. Portanto, a prática de atividades físicas não era vista com bons olhos, o que provocou resistências quando os educadores começaram a defender a introdução da ginástica nas escolas. Esse quadro era amenizado quando se pensava em relação aos alunos do sexo masculino, e, extremamente agravado quando sua prática estava relacionada ao sexo feminino.

Em 12 de setembro de 1882, em sessão, na Câmara dos Deputados, Rui Barbosa proferiu o parecer sobre o projeto 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”. Esse pronunciamento deu à Educação Física um destaque ímpar, exaltado por Inezil Penna Marinho (1980, apud CASTELANI FILHO, 1988, p.48) por revelar o correto entendimento entre “corpo e mente, matéria e espírito”, concedendo a Rui Barbosa o título de “Paladino da Educação Física”.

Segundo Oliveira (1993, p.54), os pareceres de Rui Barbosa “constituíram-se num pequeno tratado sobre Educação Física”, mostrando-se muito adiantado em relação a sua época, o que, numa sociedade escravocrata em que o trabalho braçal era relegado, soou como verdadeira utopia.

Oliveira (1993) ainda destaca alguns itens do parecer:

- a) Obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) Prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica;

(Fragmentos do Parecer de Rui Barbosa, 1882, apud OLIVEIRA, 1993, p. 54-55).

Persiste claramente ao longo do Projeto de Rui Barbosa a visão dualista de homem, similar ao idealismo platônico e, exaltação do que vem do campo das ideias em detrimento ao que é corpóreo, ou, do racionalismo cartesiano que vê o homem pela soma de suas partes, dicotomizado.

O Parecer de Rui Barbosa foi referência nos primórdios do primeiro ano da República, e, nas primeiras décadas do século XX, servindo de defesa para a presença da Educação Física no sistema escolar. Essa influência podia ser claramente observada no início do século XX nos estereótipos feminino e masculino traçados por Fernando Azevedo¹, carregado de uma forte influência higienista (CASTELLANI FILHO, 1988).

A ginástica feminina deveria promover corpos fortes e saudáveis que gerariam filhos saudáveis, e a masculina, corpos fortes, aptos a defenderem sua pátria. Os papéis destinados aos homens e as mulheres eram distintos na sociedade, isso também se configurava nos programas de ginásticas (CASTELLANI FILHO, 1988).

No caso específico da mulher, sua imagem estava sempre correlacionada a de mãe. Assim, os aspectos biológicos relacionados à maternidade, o que servia de controle e padronizava os ideais femininos, contribuindo para ideia dominante de superioridade do sexo masculino em relação ao feminino. A Educação Física devia, portanto, adaptar-se às diferenças que se apresentam entre os sexos (CASTELLANI FILHO, 1988).

A coerência com o ideal proposto para a época pode ser visto nas recomendações de Arthur Higgins, um dos mais importantes professores de Educação Física no Distrito Federal, no início do século XX, defensor do método sueco de ginástica, suas recomendações datam de 1911:

Os exercícios devem ser executados por todos os discípulos ao mesmo tempo e do mesmo modo. A marcação do rythmo começará logo depois de dado o commando executivo: 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4... Terminada uma lição de gymnástica, o professor não mandará debandar antes de executar a

¹ Fernando Azevedo, entre 1915-1920, aos seus vinte e poucos anos de idade já mostrava traços do que na década de 30 marcaria fortemente sua presença na Educação, muito mais em conformidade com as políticas da época do que se contrapondo a elas.

formatura inicial (fileira). A quebra da disciplina acarretará a quebra da força moral. (Oliveira, 1993, p. 7) (sic).

Após a abolição e a Proclamação da República, um novo desenho social começa a se configurar. A sedentarização é uma das marcas que se estabelecem pela revolução nos meios de transportes.

Em 1894, o futebol chegou ao Brasil, e rapidamente popularizou-se, abrindo caminho para que outros esportes também fossem introduzidos, datando de 1908 o registro histórico da fundação da primeira academia de ginástica, estabelecimento que persiste até os dias de hoje (OLIVEIRA, 1993).

Todas as reformas educacionais datadas a partir do início da República faziam referência à Educação Física, contemplando-a como componente curricular no ensino primário e secundário (CASTELLANI FILHO, 1988).

Em 1921, um decreto aprova o “Regulamento de Instrução Física Militar”, inspirado na ginástica natural francesa, destinado a todas as armas, entendido como um golpe aos métodos de ginástica alemã e sueco por apontar o denominado Método Francês como prática a ser adotada em todo território brasileiro. Um ano depois o Ministério da Guerra institui o Centro Militar de Educação Física através de uma portaria, mas não chegou a vigorar. Sete anos mais tarde a criação do Curso Provisório de Educação Física, contou com oficiais e civis matriculados (CASTELLANI FILHO, 1988).

O Método Francês, cuja implantação foi anteriormente citada, foi trazido por militares franceses que vieram servir na Missão Militar Francesa. Adotada nas Forças Armadas, em 1931, a sua obrigatoriedade foi estendida à esfera escolar, enquanto se aguardava a criação do Método Nacional de Educação Física. Segundo Oliveira (1993), o Regulamento de Educação Física da Escola Militar foi a “bíblia” da Educação Física brasileira durante mais de duas décadas, deixando explícita a conceituação limitada de Educação Física como sendo:

A Educação Física compreende o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza. (OLIVEIRA, 1993, p. 56-57)

Os anos 30 foram determinantes para o rumo do capitalismo e da industrialização, marcados por um processo de modernização e por constantes

reformas políticas devido à transição de uma sociedade agrícola para uma sociedade urbano-industrial, modelo que veio a se desenvolver plenamente nos anos 50.

Com a instituição do Estado novo, a política de Educação se transforma, pois o regime de autoridade tinha diretrizes bem definidas pela ideologia e via na Educação um meio eficiente de difusão.

Nesse sentido, a Educação Física vincula-se à Educação Moral e Cívica, com a conotação ditada pelos responsáveis pela definição política de governo.

Esse caráter de complementaridade que se instalou, convencionou-se chamar de “Militarização do Corpo”, que segundo Alcir Lenharo (1986, apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 85) aconteceu concomitantemente à “Militarização do Espírito”² e se dava em três patamares: a moralização do corpo pelo exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho.

A ênfase no aprimoramento eugênico ligado à raça pode ser observado concretamente pelo decreto n.º 21.241 (artigo 27, letra b) e no item 10 da portaria n.º 13 e 16 de 1938, que proibia a matrícula no secundário de alunos que não tivessem condições físicas de corresponder às aulas de Educação Física. Esse processo de Militarização do Corpo e da Mente apresenta um projeto de “[...] docilização coletiva dos corpos[...]”³, coerente com o regime que se estabelecia.

Com o fim do Estado Novo, deflagrou-se no campo educacional um grande debate com a intenção de elaborar um projeto de Diretrizes e Bases da Educação. Apesar de toda mobilização, os verdadeiros problemas educacionais persistiram, fazendo com que a escola se mantivesse como aparelho reprodutor do estado, deixando ainda de considerar a educação popular. A política educacional mantinha um caráter tecnicista e atrelava-se ao modelo econômico que se intensificava no Brasil.

Após as grandes guerras, um novo modelo de educação começa a se instalar a partir das influências das ideias do americano John Dewey, em 1936, movimento que ficou conhecido como “escola nova”, estabelecendo através da constituição de 1946, uma escola democrática e utilitária, apresentando a Educação Física como meio de educação, contribuindo para a Educação Integral.

² LENHARO, Alcir. Sacralização da política, p. 77-78.

³ LENHARO, Alcir. Sacralização da política, p. 80.

A inspiração liberal-democrática que circundou essa constituição apontava para uma educação que tinha por base o respeito à personalidade da criança, visando seu desenvolvimento integral, pois se aprendia a fazer, fazendo. A Educação Física passa a ser compreendida como meio de Educação, e é vista no movimento como a única forma de promover a Educação Integral. As bases se alteram de um conceito de valorização biológica para um sócio-cultural. Apesar dessa pedagogização, o caráter militarista ainda dominava as aulas de Educação Física.

Segundo Castellani Filho (1988, p.106), “diante desse contexto, a Educação Física continuou a representar seus “papéis”. O caráter tecnicista dava a ela a compreensão de atividade, evidenciada pelo decreto n.º 69.450/71, no artigo 1.º que ditava:

[...] ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional [...] (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107)

O emprego da palavra “*ATIVIDADE*” no decreto anteriormente citado, é melhor definido pelo Parecer n.º 853 de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, e na Resolução n.º 8 de 1.º de dezembro do mesmo ano, como “um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica”, podendo ser compreendida no “fazer pelo fazer”, atribuindo à Educação Física a conotação de “uma mera experiência limitada em si mesma, destituída da sistematização e compreensão do conhecimento existente apenas empiricamente”.⁴

Além disso, a concepção de disciplina ainda aparece atrelada a ideia de aptidão física, ligada ao esporte, o entendimento de saúde em seu aspecto bio-fisiológico, reforçado pela legislação esportiva brasileira, apresentado como um dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos o aprimoramento da aptidão física.

Outro entendimento da Educação Física nos é revelado por essa política, pela proximidade com o desempenho esportivo, numa perspectiva de eficiência, rendimento, coerente com o modelo econômico em que o Brasil se encontrava.

⁴ Fragmentos do texto do Parecer n.º 853/71, citados por CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107-108.

Essa parceria entre Educação Física e Esporte agradou tanto aos dirigentes pelo princípio de desenvolvimento, quanto aos governantes, no que se refere à segurança, compondo o binômio “Desenvolvimento e Segurança”.

Nesse tempo foi reconhecido o potencial do esporte em canalizar as várias emoções do povo, da nação. O amor pela pátria era intensificado com o lema da época, “corrente pra frente”, promovendo um civismo exagerado e, dando ao esporte um reconhecimento extremo, ganhando força com o movimento “Esporte para Todos” (EPT), referenciado por pressupostos filosóficos que propunham a democratização das atividades físicas e desportivas, impulsionando o quadro teórico da Educação Física para pensar em outras possibilidades.

Segundo Darido (1999, p. 16), “o esporte é, para esta fase, o conteúdo e o objetivo” das aulas de Educação Física, dando ao professor o papel de treinador, com uma prática baseada na repetição mecânica dos movimentos esportivos.

A partir dessa concepção esportivista surgiu o que Kunz (1994) convencionou chamar de “recreacionismo”. A prática do esporte pelo esporte, por aquele professor que desconsidera a importância de procedimentos pedagógicos mais consistentes.

Isso ocorreu e, encontrava lugar, pela falta de propostas viáveis para a prática pedagógica em Educação Física, falta de políticas públicas e condições de trabalho, espaço, material adequado, políticas salariais e apoio às políticas de formação continuada específicas para essa área.

As constantes críticas a esse modelo de Educação Física fez surgir a partir da década de 80 a necessidade de valorizar os conhecimentos produzidos pela ciência, a discussão do objeto de estudo da Educação Física, abertura de programas de mestrado na área, entre outras ações que contribuíram para romper o discurso do desempenho físico como objetivo das aulas de Educação Física na escola.

Segundo Castellani Filho (1988), as mudanças ocorridas surgem a partir de dois motivos: o modelo de educação que deixava muito a desejar para a formação de homens com consciência para o tempo em que vivem, a necessidade de ajuste aos novos tempos e a produtividade, que, pela automação da mão de obra, deixou em segundo plano a construção do corpo produtivo.

Em oposição à vertente tecnicista⁵, surgem a partir dos debates acadêmicos da década 80, novas tendências educacionais em questões específicas da Educação Física que intentam perspectivas mais pedagógicas no trato dessa disciplina.

Essas abordagens⁶, que representam as diferentes formas de se pensar e construir o fazer pedagógico em Educação Física simbolizam a resistência à concepção biológica de Educação Física, influenciada pelas pesquisas acadêmicas no campo pedagógico e na área específica da Educação Física.

2.3 Do contexto da Educação Física Atual

Atualmente, coexistem na área da Educação Física várias concepções, ou abordagens que, segundo Darido (1999, p.17), “têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, fruto de uma etapa recente da Educação Física”. Podemos citar a psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, saúde renovada, crítico-superadora, crítico-emancipatória, a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outras⁷.

Num olhar sobre essas abordagens, a partir de Darido (1999), a ênfase nas habilidades motoras necessárias à criança no processo de alfabetização abriram margens à psicomotricidade. As pesquisas sobre comportamento motor fortaleceram a relação entre a Educação Física e desenvolvimento humano, dando margens à abordagem desenvolvimentista.

A busca pelo resgate das brincadeiras e jogos trouxe o construtivismo para as aulas de Educação Física. O paradigma da aptidão Física ainda se faz presente, relacionando os objetivos da Educação Física com a saúde.

A interação entre a Educação Física e outras áreas de conhecimento, relacionadas às Ciências Humanas, fez com que as análises críticas, especialmente voltadas à função social da Educação, e, mais especificamente, da Educação Física,

⁵É bom lembrar que a expressão tecnicista foi assim entendida como uma prática de Educação Física prioritariamente preocupada com a precisão dos gestos e dos movimentos, em outras palavras, com a intenção técnica desses gestos.

⁶ Para efeitos de compreensão, os termos abordagens pedagógicas, concepções, e, tendências pedagógicas, são usados como sinônimos quando se referem aos movimentos que surgiram em Educação Física a partir da década de 70.

⁷ Para efeito de reflexão a cerca das abordagens não se tomou como base a ordem cronológica, mas os princípios filosóficos que as norteiam.

ganhassem força, dando origem a concepções mais críticas como podemos chamar, crítico-superadora, e crítico-emancipatória.

Uma tentativa de aproximação dessas abordagens é esboçada pelos PCNs⁸, a partir da preocupação com o exercício da cidadania, o que dá a ele um caráter de abordagem cidadã.

Todas essas concepções de Educação Física, que surgiram e que se legitimam pelas práticas pedagógicas propostas nas escolas, respondem de diferentes formas as mesmas perguntas: Para quê ensinar Educação Física? Para ampliar o repertório motor, ou, para um maior domínio das habilidades motoras necessárias as diferentes atividades humanas? Para resgatar as brincadeiras ou jogos atualmente esquecidos? Para promover um estilo de vida ativo que contribua com a prevenção de doenças em oposição ao sedentarismo? Para de forma crítica refletir sobre os problemas sociais relacionados ao esporte e outras práticas?

O território delimitado pela intenção de cada abordagem começa a ser ameaçado no sentido de que uma em detrimento da outra se tornam insuficientes para os objetivos que se estabelecem a partir da cultura escolar. Isso pode ser observado até mesmo pela revisão dessas concepções na voz dos seus idealizadores e que atualmente mostram em seus discursos a necessidade de reconstruí-los, como por exemplo, a partir da abordagem saúde renovada:

Apresento argumentos na defesa de que, guardando coerência com os princípios do movimento da promoção da saúde, pode-se trabalhar com a EF escolar sem conflito com objetivos educacionais de uma pedagogia crítico-superadora... esboçando sugestões de ações concretas". (FARINATTI *et al*, 2006, p.171)

Ou ainda, a partir da revisão da abordagem desenvolvimentista podemos atualmente observar em Tani (2008, p. 325):

A abordagem desenvolvimentista reconhece que falhou em não esclarecer que as habilidades motoras básicas e suas combinações podem ser muito bem desenvolvidas pelos escolares mediante o seu envolvimento, por exemplo, em jogos, danças e outras atividades próprias da CULTURA que vivem, desde que adequadas ao seu estágio de desenvolvimento.

⁸ Os PCNs serão mais bem analisados posteriormente num tópico específico quando considerados orientação formal para as aulas de Educação Física.

Essas afirmações nos permitem dizer que, pensar Educação Física a partir de uma abordagem é limitar o universo de possibilidades de conhecimentos que a Educação Física contém. Além disso, no emaranhado das abordagens a busca por uma identidade⁹ deve persistir pela falta de diálogo, que pode ser observado pelo limite territorial estabelecido a partir da essência, dos objetivos de cada abordagem, fazendo com que em uma mesma escola, por exemplo, duas práticas distintas se realizem pela opção que cada professor faz por uma dessas concepções, na construção de sua prática pedagógica, o que pode dividir as opiniões da comunidade leiga envolvida com essa prática, no caso da escola, alunos, pais, professores de outras áreas, gestores.

Outro aspecto a ser considerado é a discussão que se estabelece ela construção do objeto de estudo a Educação Física, o movimento, que também serve de referência para as abordagens.

Pela história visitada a partir das relações entre corpo e sociedade, observa-se que as marcas produzidas dizem respeito às essas interações, a cada momento adequadamente coube uma concepção de corpo que atendia ao homem de cada época.

Na história da própria Educação Física, as práticas se construíam a partir de atividades eficientes para produzir no corpo as características consideradas necessárias a atender uma necessidade, um ideal para a época. Por exemplo, a ginástica, empreendia corpos fortes e saudáveis capazes de defender a pátria.

Se a Educação Física na escola se justifica pelo movimento, poderia então se entender que qualquer atividade realizada nessas aulas que se promova o movimento, preenche os objetivos propostos. Aliás, a mediação de qualquer proposta que se fundamente no movimento pelo movimento, desconsidera aspectos importantes da “cultura corporal”, que não são observáveis apenas por esse aspecto, mas pelo corpo que se movimenta, que se constrói pela história, e por suas interações, compreensão e apropriação, pelas mediações que ele possibilita (SOARES *et al*, 1992).

Nesse sentido, é preciso compreender que esse movimento é pleno de sentidos e significados, e carrega em si as marcas de uma história e de um contexto, o que justifica a intenção de se tentar compreender a Educação Física Escolar a

⁹ Com o surgimento das abordagens muitas obras produzidas nessa mesma época apontam para a necessidade de construir uma identidade em Educação Física.

partir de uma cultura, resquícios de uma abordagem crítica que foram aproveitados pelos PCNs (DARIDO, 1999).

A Educação Física como disciplina deve produzir conhecimentos que contribuam com o processo de formação do indivíduo, com os objetivos maiores da educação, por meio de uma cultura, uma cultura corporal.

A partir da compreensão da Educação Física como contribuinte do processo de formação que ocorre nos programas escolares, pelos currículos, e, como diz Castanho e Castanho (2004, p. 53), “a educação só pode ser entendida no contexto das relações sociais de que nasce”, o trabalho pedagógico em Educação Física, ou em qualquer área do conhecimento, não deve vir a partir de uma abordagem e se adequar a realidade social em que ele se estabelece, mas antes, deve emergir das necessidades do próprio contexto dessa prática pedagógica e considerar o contexto próprio de construção desse corpo.

Mesmo porque, o que se tem de mais concreto construído acerca da Educação Física não se observa a partir dessas concepções, ou dessas abordagens, mas dos documentos que orientam a organização das práticas escolares formalizadas, sendo eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são orientadoras dos Programas ou Projetos de Educação mais específicos dos Estados e Municípios, dos Projetos Pedagógicos das Escolas e, finalmente, os Projetos de trabalho, ou, Planejamentos dos professores – autores da prática pedagógica.¹⁰

Assim, faz-se necessário considerar essas orientações, para que se compreenda que é por meio dos conteúdos de ensino, integrantes do currículo que essa construção se legitima.

É nessa perspectiva que este relatório de pesquisa se desenvolve na tentativa de observar a construção das práticas pedagógicas a partir das orientações que interferem, ou que orientam esse processo, dando voz aos autores dessa prática a fim de enxergar aquilo que está presente nas aulas de Educação Física das escolas públicas de Cuiabá.

¹⁰ Por conta do reconhecimento da identidade construída a partir dessas orientações, os projetos de educação específicos do Município de Cuiabá, do Estado de Mato Grosso, bem como o projeto pedagógico das escolas e o planejamento anual dos professores de Educação Física serão considerados individualmente na análise documental.

2.4 Educação Física e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9394/96)

A Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no Título V, Capítulo II, Seção I, Art. 26, § 3º apresenta a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Como se vê:

A Educação Física, integrada a proposta da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias, e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996)

É importante lembrar, que, no ano de 2001, a Lei 10.328, inseriu a palavra “obrigatório” ao texto, passando a ter a seguinte redação:

A Educação Física, integrada a proposta da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias, e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 2001)

Há de ser compreendida, então, e por força de lei, como uma disciplina escolar com conteúdos específicos, e que ao mesmo tempo, tenta reunir esforços para um trabalho coletivo e na mesma direção, no que se diz, “integrada à proposta da escola” (BRASIL, 1996).

Não cabe mais pensar a Educação Física como uma atividade que se estabelece dentro da escola, antes, uma disciplina com saberes/conteúdos específicos, inserida no contexto maior da cultura escolar no mesmo patamar que as outras disciplinas. É importante reforçar que integrar-se a proposta pedagógica, implica no trabalho que move todos os componentes curriculares para o mesmo objetivo, no contexto da escola.

Segundo Vago e Cachorro (2003), a Educação Física disputa um lugar, no complexo meio escolar, entre os demais componentes curriculares. É necessário compreender a escola como um espaço-tempo de disputas acerca da legitimidade dos diferentes conteúdos culturais, que podem figurar nos currículos. Isso reafirma a possibilidade de se tomar a Educação Física como componente curricular, que propõe conhecimento de uma “cultura corporal”, dentro da cultura escolar, permitindo-nos olhar para os conteúdos que compõem essa cultura, mas isso não

pode acontecer de forma isolada, tendo em vista a inserção dentro de uma cultura maior, a cultura escolar.

Fica clara a orientação estabelecida pela LDB, de pensar a Educação Física como componente curricular obrigatório o que implica em uma construção curricular com objetivos construídos através dos saberes específicos dessa área de conhecimento, mas que cooperam, junto com os saberes das outras disciplinas, com os objetivos gerais da educação, por estar integrada a proposta pedagógica da escola.

Segundo Castanho e Castanho (2004, p. 57), os “objetivos da educação são os resultados esperados pelas práticas educativas: comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais, tendências estruturais”. As mudanças esperadas nesses níveis são resultado das ações educativas nas pessoas, nos grupos sociais, nas instituições que se dedicam ao ensino, e nas que se dedicam às políticas educacionais.

Os objetivos traçados, só podem ser vistos no final, como produto do processo educativo e, os agentes deflagradores desse processo são os professores, através dos planos de trabalhos pedagógicos.

Nesse sentido, pela relação objetivos-conteúdos, podemos recorrer a Libâneo (1994, p. 119), quando diz:

[...] os objetivos antecipam resultados dos processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas.

É a partir dos conteúdos que se observa a base do ensino, da instrução, pela sistematização do conhecimento, pelos objetivos estabelecidos e pelas metodologias implementadas.

A prática educativa é fruto de uma determinação social, respondendo às exigências e expectativas dos grupos e classes sociais a quem se destina essa educação, proporcionando-lhes meios de apropriação dos diferentes tipos de conhecimento. Isso é o que orienta a seleção dos objetivos de ensino por meio de uma ação intencional e sistemática.

Segundo Libâneo (1994, p. 120-121), a elaboração desses objetivos educacionais levam em conta três referências:

[...] os valores e ideais proclamados na legislação educacional, os conteúdos das ciências produzidos e elaborados no discurso da prática social da humanidade, e, as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade decorrente das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização.

Esses apontamentos didáticos reforçam a idéia de que as orientações institucionais, mais especificamente as políticas públicas para a Educação estabelecidas pela LDB, Lei 9394/96, contribuem para a construção de uma identidade curricular não só da Educação Física, mas de todos os componentes curriculares.

Não podemos negar os avanços e as possibilidades de afirmação da Educação Física escolar construídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A ideia de “componente curricular obrigatório”, que deve estar integrado à proposta da escola, trouxe uma mudança substancial a compreensão dos conteúdos/objetivos dessa área de conhecimento, como parte do processo de formação do indivíduo no que cabe à Educação escolar.

Um fator negativo dessa Lei, apontado por alguns autores, entre eles, DARIDO (2008), é que essa Lei não deixa claro quem é o profissional que se encarregará dessas aulas, o que pode ser combatido pelo fato de nenhum outro componente necessitar de afirmação em relação ao profissional responsável, porque é implícita a relação com a formação.

Outro fator negativo é o fato de facultar essas aulas à determinada parcela da população escolar, apesar do texto ter sido modificado pela Lei n° 10.793, de 01/12/2003, que tornou **sua prática** (grifo meu) facultativa a quem atende as seguintes condições:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior do que trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando o serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo decreto lei n° 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – que tenha prole; (BRASIL, 2003)

Como componente curricular, todos os alunos devem, por direito, participar dessas aulas, ou usufruir da construção pedagógica junto ao professor de Educação Física, o que é facultado, nos casos amparados pela lei, é a prática da Educação Física.

Outro aspecto da Lei 9394/96, que precisa ser considerado, e que tem relação direta com a Educação Física, bem como com os demais componentes curriculares, é o texto que tem uma relação com a Constituição Federal de 1988, na seção I, DA EDUCAÇÃO, artigo 210, que versa:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (CF 1988)

O texto da LDB que parece ter surgido a partir desse artigo da constituição, está descrito no Título V, capítulo II, seção I, e tem o seguinte texto:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

É importante considerar que esse texto mobilizou o Ministério da Educação, por meio das suas secretarias, para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Rocha, (2003, p.37), “o fruto mais imediato para a sistematização do ensino oriundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são os parâmetros curriculares emanados do Ministério da Educação e do Desporto”.

Assim, a discussão a seguir refere-se às orientações construídas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física.

2.5 A Educação Física e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Como vimos anteriormente, o art. 210 da Constituição Federal em vigor explicita em seu caput:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. (BRASIL, 1988)

A tentativa de fixação dos conteúdos mínimos, fruto do artigo da Constituição Federal, anteriormente citado, fez com que a Lei 9394/96, em seu artigo 26, considerasse essa perspectiva, quando afirma:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Com esta intenção, de fixar conteúdos mínimos comuns, uma base nacional comum, o Ministério da Educação e Cultura assume um papel centralizador nas decisões curriculares, por meio da elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Em 1997, foram lançados os documentos referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos – 1ª a 4ª séries), em 1998 os documentos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos – 5ª a 8ª séries), e em 1999, os do Ensino Médio. Para este relatório serão considerados os documentos destinados ao Ensino Fundamental, os quais se relacionam com o nível de Educação considerado pela pesquisa.

É preciso considerar que os PCNs são uma referência importante, que surgiu no contexto das reformas da educação, reformas estas que contemplaram a legislação e seus desdobramentos em normativas, regulamentações, financiamentos, orientações, entre outros.

A partir desse contexto de influência sobre o trabalho do professor, Caparroz (2003, p. 129) afirma que os PCNs “é aquilo de concreto que chega às “mãos” da maioria dos professores”, o que nos faz reconhecê-los como uma orientação pertinente para a construção das práticas pedagógicas, todo professor tem acesso, mas também gestores e comunidade, o que pode contribuir para construção de uma visão de Educação Física a partir das concepções que estão presentes nesses documentos.

Também é necessário lembrar o processo de construção destes documentos, que se deu de forma centralizada, sem a participação dos professores das escolas, como também de nenhum outro segmento da sociedade, trazendo uma noção de democracia para o povo, mas sem o povo. Isso reforça as discussões do Nóvoa (2009), de que precisamos construir uma identidade profissional centrada nas

práticas, as referências da profissão precisam se voltar para os bons profissionais que estão em sala de aula. Mas isso tem que ser compreendido também por um viés político, quando intenta uma melhoria na qualidade da educação.

Apesar desse envolvimento político, existe uma intenção real em se instituir uma base curricular nacional comum, como considera Caparroz (2003, p. 311):

[...] uma característica dos PCN que merece destaque, nesta análise, é o grau de detalhamento que os documentos dos PCN de cada área/disciplina expressam. Isso leva a percepção de que há mesmo uma tentativa de estabelecimento de uma matriz curricular comum e nacional, percepção que se ratifica pela ambigüidade que o documento traz em relação a obrigatoriedade da adoção e implementação dos PCN como documento norteador da prática pedagógica. (sic)

Segundo o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais, a função primordial desses documentos é:

[...] subsidiar a elaboração ou versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (apud SANCHES; BETTI, 2009)

Pelo texto podemos observar certa incoerência entre o processo de construção, centralizado, visto anteriormente, e a tentativa de “dialogar com as propostas e experiências já existentes”, proposta pelos próprios PCNs.

Caparroz (2003, p. 312) afirma que parece ter chegado aos professores algo “mastigado”, um conjunto de publicações que se relacionava a prática de uma política.

Cada professor recebeu essa publicação com a prescrição para operar a construção de uma prática educativa, com indicativos de qualidade, porém, não houve subsídios suficientes para reflexão sobre a problemática da prática pedagógica. Apesar da influência desses documentos ser discutível, eles se consolidaram como a referência nacional para o ensino fundamental porque é o que se tem de mais concreto de orientação para as práticas pedagógicas, porque é o que chega aos professores. Por isso, esse documento popularizou a “cultura corporal” como identificador do conhecimento pedagógico da Educação Física.

Em seus dois volumes destinados ao Ensino Fundamental, os PCNs de Educação Física trazem uma proposta que relata em seu texto:

[...] 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. (BRASIL, 1998, p. 15)

A preocupação com formação do indivíduo para o exercício da cidadania, cidadãos críticos, também é ponto marcante nos documentos, sendo essa perspectiva estabelecida como objetivo geral para o Ensino fundamental.

A tentativa de superar os paradigmas biológicos da Educação Física, que historicamente dominou o cenário da Educação física nas escolas é considerada por muitos pensadores um dos grandes avanços, tentando agregar várias abordagens subentendendo a ampliação da visão para essa área:

[...] resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes tem ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. (BRASIL, 1997)

Caparroz (2003) afirma que o maior problema é considerar que o avanço está em contemplar outras dimensões, como se antes não tivessem sido consideradas, talvez não da forma como idealizamos hoje.

Por outro lado, se pensarmos que, durante muito tempo a Educação Física foi considerada uma “atividade”, onde não havia grande preocupação em considerar outras dimensões a não ser aquelas que imprimissem nos corpos os ideais de sua época, construída exclusivamente pela dimensão da “prática”, uma perspectiva biológica era suficiente para isso. Considerar outras dimensões pode ser um avanço.

O documento do 1º e 2º Ciclos não faz menção a abordagens. Já o documento para o 3º e 4º cita como tendências pedagógicas as abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e abordagens críticas.

A discussão em torno deste agrupamento se faz no sentido que a construção da própria concepção de Educação Física em cada uma dessas abordagens é diferente, tendo cada uma delas o aporte teórico centrado em uma área, psicologia, sociologia, pedagogia, aprendizagem motora.

Segundo Caparroz (2003, p. 316), o que parece é que se deve “fazer uma junção do que há de bom em cada uma e, elaborar orientações que contemplem a pluralidade das abordagens”, como se houvesse a necessidade de uma neutralidade

político-pedagógica em relação às abordagens. Por outro lado, convergir essas abordagens não compromete o documento, nem se a prática pedagógica estiver relacionada com uma delas especificamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais especificamente os PCNs destinados ao Ensino Médio, classificaram a Educação Física na área de linguagens, propondo em seu volume voltado para a Educação Física, possibilitar a “ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento” (BRASIL, 1998, p. 15), mas não trata de forma aprofundada dessas possibilidades, o que demonstra uma ampla necessidade de discussão e aprofundamento entre os profissionais da área, mesmo porque, os volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física para o Ensino Fundamental, apresentam visões diferentes no que se relacionam ao trato com a “cultura corporal de movimento”.

Essas diferentes visões podem ser consideradas incoerências, o primeiro documento diz entender a Educação Física como uma cultura corporal. Já o segundo documento, traz a seguinte compreensão:

[...] entende-se Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física Escolar como uma disciplina que integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-a para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p.29)

As expressões “cultura corporal”, e “cultura corporal de movimento”, são citadas sem nenhuma referência conceitual, mas aproximam a compreensão de Educação Física dessas expressões. O que nos revela talvez qual seja, numa avaliação pessoal, a maior falha deste documento, pelo próprio conceito de cultura.

Daolio (2004) faz referência à Educação Física e o conceito de cultura, apontando para a influência das Ciências Humanas na Educação Física, mas alerta para certa confusão na utilização desse conceito. Segundo ele, as várias expressões agregadas à palavra cultura atribuem a ela significados, como “corporal”, “de movimento”, utilizados nos PCNs:

Se a palavra cultura tem aparecido com frequência em várias publicações da área, complementada com as expressões “física”, “corporal”, “de movimento”, “motora”, “corporal de movimento”, isso ocorre com sentidos diferentes e sem a devida explicitação de suas origens, acarretando um

uso, por vezes, diletamente, reducionista, superficial ou, até mesmo, inconseqüente da expressão cultura. (DAOLIO, 2004, p. 3) (sic)

Não se pode negar que o texto publicado pelos PCNs ofereceu a possibilidade de pensar os conteúdos e suas dimensões, a partir da compreensão dos elementos que compõem cultura corporal, pela contribuição do “Coletivo de Autores” (SOARES *et al*, 1986).

A proposta para o primeiro ciclo traz três blocos de conteúdos, um deles é denominado “Conhecimento sobre o Corpo”. Segundo o próprio documento esse bloco tem conteúdos que podem ser considerados pelos demais, mas que também podem ser tratados separadamente.

Os outros blocos compreendem esportes, jogos, lutas e ginástica, de um lado, e, atividades rítmicas e expressivas de outro lado. Essa organização dos blocos parece apresentar implicitamente uma divisão entre o “conhecer”, que se relaciona aos aspectos teóricos, e o “fazer”, exercitar-se. Vale lembrar que neste documento a abordagem construtivista e psicomotora, desenvolvimento motor, estão diretamente ligadas aos objetivos e conteúdos, tendo uma ênfase no jogo como conteúdo específico. Esse bloco de conteúdos pode ser observado no quadro abaixo:

Figura 1 - Blocos de Conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1° e 2° Ciclos (BRASIL, 1997, p.46).

Quadro 1. Blocos de conteúdo da Educação Física.

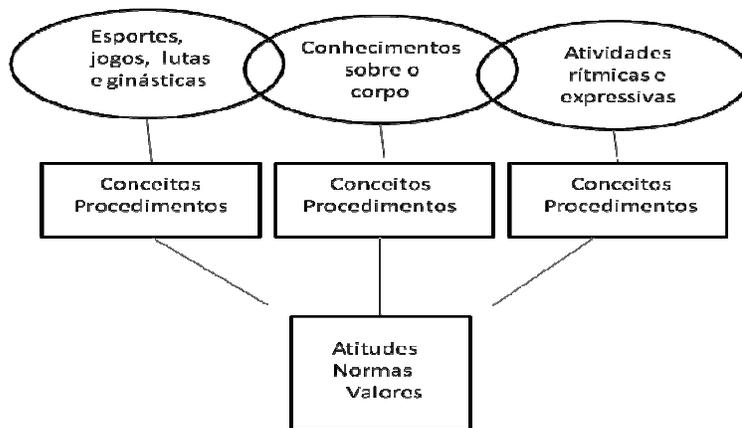
Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: Brasil 1997, vol. 7.

O documento para o 3° e 4° ciclos mantêm as discussões em torno do mesmo bloco de conteúdos, bem como da transversalidade do bloco “conhecimentos sobre o corpo”, considerando a possibilidade de articulação entre os blocos, mas mantendo a especificidade de cada um.

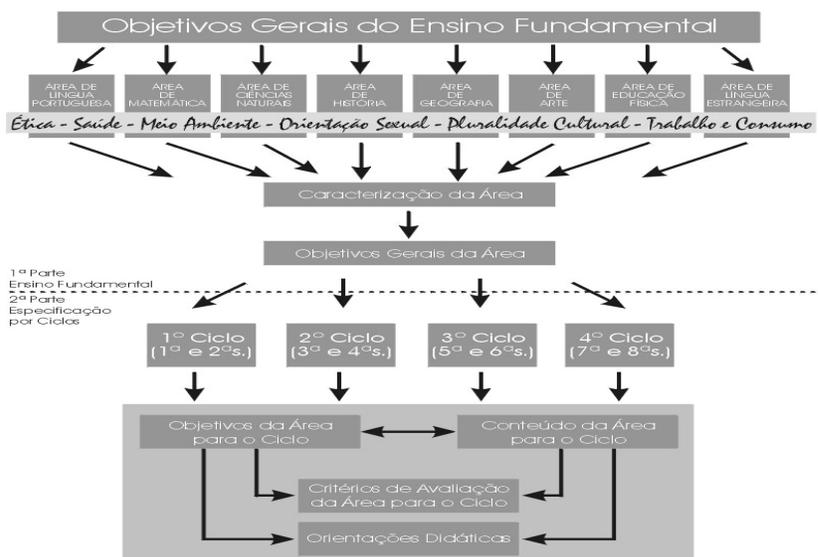
O que é acrescentado em relação aos conteúdos, e que pode ser observado somente no documento para o 3° e 4° ciclos é a possibilidade de olhar para esses conteúdos por outras dimensões, como podemos ver na ilustração a seguir:

Figura 2 – Quadro ilustrativo dos blocos de conteúdos e suas dimensões (BRASIL, 1998, p.79).



Além de definir os blocos de conteúdos, e suas dimensões, a partir da compreensão da cultura corporal, os PCNs prevêem, a partir dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental a necessidade de que todas as áreas de conhecimento considerem o trabalho com os Temas Transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural como podemos ver pelo quadro a seguir:

Figura 3 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (BRASIL, 1998, p.9)



O que podemos observar é que apenas o documento construído para o 3º e 4º ciclos trata mais aprofundadamente dessa possibilidade.

Considerando todas as discussões relacionadas aos PCNs, sem deixar de lado as críticas que já foram mencionadas neste texto, não podemos negar que esses documentos são o que existe de mais próximo dos professores para se pensar a construção da prática pedagógica na escola, porém sem subsídios para problematizar essa prática.

Todas as escolas públicas receberam essas publicações, todos os professores têm igual acesso a esse material. Isso não significa que podemos desconsiderar os aspectos da gestão e das características próprias da comunidade em que as escolas encontram-se inseridas, antes, devem se unir a essas informações para construir a visão de Educação Física a partir das questões presentes nesses documentos.

Como princípios que podem nortear diretamente essa construção, podemos levantar a concepção de Educação Física, a partir da compreensão de cultura corporal, os blocos de conteúdos a partir dos elementos que compõem essa cultura, as dimensões dos conteúdos e os temas transversais.

Assim, pela proposta que a pesquisa intenta, de olhar para as orientações que oferecem subsídios para a construção das práticas pedagógicas em Educação Física para as escolas Municipais e Estaduais, fez-se necessário considerar estes documentos, junto com a própria LDB, como Orientações Nacionais.

2.6 O Projeto Político Pedagógico e a relação com as Práticas Pedagógicas

Para discutir Projeto Político Pedagógico (PPP), é necessário antes, conhecer o que a LDB diz sobre o assunto. No Título IV, artigo 12, a LDB (Lei 9394/96) determina que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; IV – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996)

Logo depois, no artigo 13, a LDB cita:

Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Ainda segue no artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola.

A repetição da expressão “proposta ou projeto pedagógico”, vistos nos trechos da LDB citados, remete a importância desse documento para as unidades escolares, que contemplam também aspectos relacionados à função docente no âmbito da escola, tais como, participar da elaboração dessa proposta e ainda planejar segundo essa proposta.

Segundo Neves (2003), alguns preferem a expressão “projeto político pedagógico” porque a ação pedagógica é um ato político, principalmente levando em conta a formação para a cidadania, assim “político” e “pedagógico” são adjetivos inseparáveis, Vasconcelos (2008, p. 169) trata ainda de “Projeto Educativo”. Nesse texto as expressões “Projeto Político Pedagógico”, “Projeto Pedagógico” e, “Proposta Pedagógica” serão tratadas como sinônimos.

Podemos ver segundo Veiga (1995, p.13), que:

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente ligado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população.

Segundo Vasconcelos (2000), esse documento pode ser entendido como uma sistematização provisória de um Planejamento Participativo que aperfeiçoa e concretiza os passos das ações educativas que se quer realizar. Um instrumento que permite a escola intervir na realidade.

Há uma tendência de se pensar esse projeto segundo os padrões estratégico-empresariais regidos pela égide da qualidade total, que segundo Veiga, (apud VEIGA *et al.*, 2001, p. 51), “trata-se de uma visão reducionista de escola, que valoriza apenas o burocrático, o cartorial, o bancário, sem nenhuma reflexão mais substantiva a respeito do ideal de sociedade e de homem que se pretende formar”. Ainda considera que é uma visão que deixa de lado os princípios norteadores da

escola pública que atribuem intencionalidade as suas ações sistematizadas e organizadas.

O termo projeto, do latim, *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, significa, lançar para diante (MOLINA, 2008, p. 344).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o que deve revelar a identidade da escola, num processo contínuo de construção e reconstrução de forma propulsora, que exige o envolvimento de todos os componentes da comunidade escolar (MEDEL, 2008).

Essa dimensão participativa, de acordo com Vasconcelos (2000, p.169) "é uma tentativa de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento".

Segundo Medel (2008, p. 6), representar a identidade, deve ser um esforço coletivo, tanto na construção quanto na implementação dessa proposta. Sendo assim, o PPP deve ser um instrumento vivo "construído coletivamente, que contemple as tensões entre a pluralidade cultural e os critérios e padrões inerentes às perspectivas políticas públicas", isso deve orientar o cotidiano escolar e ser revelado por esse projeto.

É ele que assume o desafio de construir e promover uma perspectiva emancipatória e transformadora para a escola, valorizando sua cultura e identidade.

A LDB prevê o em seu artigo 15 o fortalecimento da autonomia da escola, o que implica pensar também o fortalecimento da gestão democrática, como instância de participação coletiva, não apenas representativa, exprimindo sua intencionalidade pedagógica através de seu projeto. Essa autonomia deve dar à escola condições de elaborar e implementar um Projeto Pedagógico que seja relevante a comunidade e a sociedade na qual a escola está inserida.

Segundo Medel (2008, p. 35)

É necessário fazer surgir, dessa autonomia garantida pela lei, outra, construída na escola, que estimule e assegure a participação dos gestores, coordenadores, professores, pais, alunos, funcionários, e representantes da comunidade local na discussão do trabalho pedagógico numa perspectiva mais ampla.

O que sugere que a autonomia da escola, segundo Medel (2008), resulta da ação dos sujeitos locais, e não apenas das determinações legais.

A imposição institucional pela construção do PPP pode atribuir ao discurso da autonomia uma forte carga ideológica no sentido de transmitir à escola a

responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas práticas. A imposição pode ser manipuladora, mas, se antes a comunidade escolar se posiciona pela necessidade dessa organização, pode reverter essa idéia, como podemos observar:

Por outro lado, quando a escola despertou para a necessidade de se definir, de construir coletivamente sua identidade e de se organizar para concretizá-la, então o projeto pode ser um importante instrumento de luta e, inclusive, de denúncia, no caso de omissão da mantenedora. (VASCONCELOS, 2000, p.173)

Para isso, o Projeto Pedagógico deve ter relação muito direta com a identidade da escola, atribuindo valores e significados às ações que devem ser referência individual e coletiva dentro da escola, não pode consistir na simples elaboração de um documento com função burocrática, mas exige um esforço coletivo para consolidar um processo de ação/reflexão/ação. As leis não modificam a realidade da escola, esse deve ser um esforço coletivo.

Medel (2008, p. 37) ainda esclarece:

Podemos concluir que a construção coletiva do PPP deve ocorrer visando, antes de tudo, a instalação de uma autonomia construída e dialogada na escola e não meramente cumprir um dispositivo legal. Essa autonomia deve ser criada em torno de um projeto educativo que vise, primordialmente, a melhoria da qualidade do ensino e ao sucesso da aprendizagem do aluno. Esse é o motivo que torna importante a construção do PPP.

Segundo Veiga (apud VEIGA *et al*, 2001), o Projeto Pedagógico deve pressupor: unicidade da teoria e prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da unidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade. Nessa perspectiva, o Projeto deve revelar-se e fazer-se presente na ação participativa, bem como ser desenvolvido pelos educadores da escola, ser considerado pelos projetos individuais.

Podemos então compreender, como sugere Medel (2008) que uma das maiores tarefas da escola, é a construção do PPP, e isso está relacionado com a iniciativa de melhorias nos serviços que a escola presta a comunidade. Se comprometer com essa construção, significa se empenhar na melhoria da qualidade do ensino.

Isso exige de todos envolvidos uma postura reflexiva, crítica, pensando na escola como um conjunto e revelando sua função social.

Construir o Projeto Político Pedagógico na concepção emancipatória da educação significa trilhar novos caminhos com coragem, consciência crítica e muita esperança de uma escola melhor para todos. (VEIGA, apud VEIGA et al, 2001, p. 63)

Escola não é lugar de improviso, é um espaço educativo e o PPP é o instrumento que organiza e orienta as suas ações permitindo inovações pedagógicas e rever constantemente os caminhos a serem trilhados.

O PPP deve apresentar clareza na construção do compromisso ético-pedagógico, a fim de contribuir para formação de cidadãos críticos, reflexivos, e criativos, capazes de interagir com a sociedade de hoje (MEDEL, 2008).

É preciso lembrar que não existe uma receita para essa construção. Cada unidade escolar deve se debruçar em torno das questões necessárias para construção do PPP: Que sociedade a nossa escola deseja? Que cidadão quer formar? O que entendemos como educação? Que tipo de educação pretende se oferecer? Entre outras.

O PPP deve ser parte do que existe na escola e precisa ser discutido no âmbito do que a escola é e do que pretende ser. Nesse sentido é importante considerar o projeto em dois planos:

O primeiro relaciona-se às diretrizes, nacionais, normas regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional. A LDB, a política educacional do estado ou dos municípios e as diretrizes curriculares nacionais são exemplo dessas regulamentações. O segundo é relativo às práticas e às necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, gestores, demais funcionários, pais associações comunitárias etc.), que criam novas dinâmicas de trabalho e interferem nos rumos da escola. (MEDEL, 2008, p. 45)

Segundo Molina, no Dicionário Crítico da Educação Física (2008, p. 345), o PPP “é um instrumento de referência para a comunidade escolar como um todo”.

Segundo Medel (2008) o PPP deve contemplar a dimensão pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. Essas dimensões somam-se aos princípios a serem observados orientadores desse projeto no cumprimento de sua função social, buscando assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos.

A LDB (Lei9394/96), quando redimensiona o conceito de escola, diz que está na mão dos seus sujeitos definirem a organização do seu trabalho pedagógico, e é o PPP o instrumento que revela essa organização. Assim, é imprescindível a

coerência entre o pensar e o fazer, procurando relacionar teoria e prática, permitindo uma reflexão fundamentada sobre a prática, como recomenda Medel (2008, p.50):

Nesse sentido, a prática que a escola desenvolve é fundamental, devendo ser objeto de reflexão por todos os segmentos. No entanto, essa racionalização não pode ocorrer no vazio, e sim sustentada em uma base teórica sólida.

Ainda há necessidade de que a escola, ao construir o PPP, contemple algumas dimensões, sendo elas: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. Essas dimensões precisam ser interligadas, traduzindo o resultado das discussões dentro do processo que comentamos anteriormente, de articulação entre teoria e prática, num processo dinâmico e democrático, capaz de orientar a rotina da escola.

Essas dimensões também devem ser coerentes com os princípios que norteiam a construção do PPP da escola: a relação entre a escola e a comunidade, gestão democrática, democratização do acesso e permanência com sucesso do aluno na escola, autonomia, qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação. Esses princípios também precisam ser discutidos de forma interligada.

Medel (2008, p.55) nos lembra que ainda que é necessário um entrelaçamento entre teoria e prática para avaliar as dimensões e os princípios que orientam a construção do PPP:

Ainda que a prática seja fundamental para as propostas de inovação do seu contexto, a teoria também é essencial pra avaliar as dimensões e os princípios que nortearão a construção do PPP. Quando a prática é bem fundamentada pela teoria, ela pode levar os diversos segmentos a modificarem a sua ação para melhor, tornando-a mais consistente e inovadora.

O PPP é o documento que orienta e dá rumo a todas as ações da escola e à própria prática pedagógica.

O currículo não pode representar interesses de segmentos específicos, mas deve ser uma “produção social, resultado da luta de interesses entre os membros de diferentes contextos, isto é, de realidades distintas, de grupos sociais diversos”.

Trata-se do conhecimento selecionado e organizado socialmente e que é essencial no processo de aprendizado dos educandos... Assim, além de assegurar a participação de todos, é preciso garantir a exposição, discussão e negociação dos interesses. (MEDEL, 2008, p. 89)

As concepções pedagógicas do educador devem ser consideradas, também suas formas de trabalho em sala de aula, condições de trabalho, relações interpessoais. É imprescindível compreender que a prática do dia a dia revela necessidades de negociação e alteração do currículo.

O processo de construção do PPP e sua implementação sustentam as ações da escola e o trabalho pedagógico num processo de construção que exige liderança, cooperação, participação. O planejamento do professor deve estar intimamente ligado com esse projeto, numa perspectiva de reflexão da ação docente e da prática pedagógica, fortalecendo os princípios norteadores na busca pelo sucesso escolar do educando (MEDEL, 2008).

Como vimos, o Projeto Político Pedagógico tem uma relação muito forte com a escola, com construção da sua identidade, com a função docente, e o planejamento do professor deve estar entrelaçado a esse projeto, o que nos fez considerar esses, importantes documentos para análise, na intenção de olhar pra a concepção orientadora da Educação Física nesses projetos.

2.7 A Educação Física Escolar e a Identidade Construída

Pensar a Educação Física bem como qualquer área de conhecimento, faz-se necessário a partir do entrelaçamento histórico, social e cultural que sustentam as construções que precisam ser consideradas pela cultura escolar.

Em Educação Física, especificamente, é preciso considerar ao se pensar a construção de suas práticas pedagógicas as contribuições que as orientações Nacionais oferecem.

Entre elas, as características que a LDB (Lei 9394) imprimem nessa área de conhecimento a partir das implicações de pensá-la como “componente curricular obrigatório” e, ainda, a necessidade de integrá-la a proposta pedagógica da escola, o que exige uma articulação com as outras áreas de conhecimento a fim de atender os objetivos comuns propostos para a educação escolar.

Os PCNs agregam a esse componente curricular às linguagens, e o aproxima de uma cultura, mais especificamente uma cultura corporal, que propõe pensar os conteúdos que preenchem essas práticas pedagógicas a partir de seus elementos:

lutas, ginástica, jogos e brincadeiras, atividades rítmica, esporte e conhecimentos sobre o corpo.

Outra característica atribuída a partir dos PCNs é o de pensar os conteúdos nas três dimensões: conceitual (o que se deve saber), procedimental (o que se deve saber fazer), e, atitudinal (o que se deve ser). Ainda é preciso lembrar que os temas transversais são de responsabilidade de todas as áreas, até mesmo da Educação Física, a saber: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

É impossível desconsiderar ainda os conhecimentos impressos nos corpos dos alunos atendidos por esse processo, sejam eles de ordem histórica, social ou cultural, além disso, também é preciso uma leitura da sociedade atual, a fim de compreender as marcas que são próprias desse momento, como podemos ver em Daolio (2004, p. 9):

A Educação Física a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a idéia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim a Educação Física pode ser de fato uma área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento.

Cabe então ao autor dessas práticas pedagógicas, o professor de Educação Física, acessar os conhecimentos necessários para qualificar esse processo no sentido de ampliar os horizontes anteriormente propostos para essa área, zelando pela da cultura corporal, zelando também pelas orientações que atribuem especificidade ao contexto próprio de execução dessas práticas.

Orientações como os projetos de educação que orientam essa organização, para o Estado de Mato Grosso, “Escola Ciclada e Mato Grosso”, e o para o Município de Cuiabá, “Projeto Sarã”, bem como o Projeto Político Pedagógico, que se apropria desses conhecimentos adequando-os as possibilidades da escola, tornam possível essa consolidação que se legitima pela construção e planejamento das ações pedagógicas que acontecem dentro da sala de aula.

Segundo Libâneo (2003, p. 296) “as escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas da sala de aula”.

É nessa direção que esse relatório se constrói, na tentativa de observar pela análise dos documentos responsáveis por atribuir especificidades às apropriações feitas a partir das orientações institucionais, políticas educacionais e diretrizes curriculares, bem como dar voz aos envolvidos nesse processo a fim de enxergar os conhecimentos ou orientações que se fazem presentes, que participam e contribuem para a construção dos saberes oferecidos pelas aulas de Educação Física.

Não se trata de um estudo que aponta para como “devem ser” essas práticas, ou, essas aulas, mas, de um estudo de “como são”, a partir das orientações que consolidam essas práticas, das possibilidades que oferecem ou das possibilidades negadas pelo contexto atual.

3.0 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

3.1 Características da Pesquisa

A pesquisa apresenta-se como descritiva que, segundo Gil (1999) se caracteriza pelo estudo aprofundado e detalhado de um determinado fenômeno, no caso específico deste trabalho, as orientações determinantes presentes na construção das práticas pedagógicas em Educação Física da rede pública, municipal e estadual de educação, em Cuiabá, à luz dos documentos que se propõem a orientar essa construção.

O estudo em questão apresenta uma natureza qualitativa, que para Bogdan e Biklen (1982), tenta capturar a perspectiva do participante, isto é, a maneira como os sujeitos encaram as questões focalizadas. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo, o que o configura como interpretativo.

Consiste em um relatório de pesquisa que intenta um olhar a um objeto ligado a prática escolar cotidiana, que implica em um fazer pedagógico construído pela função social da escola, pelo papel do professor e dos gestores no contexto escolar. Assim, não só as ações relacionadas às práticas pedagógicas são pertinentes, mas também como as relações se constroem e se configuram nesse contexto, pelo desejo de contribuir para que essa construção seja envolvida por um processo qualificado nas escolas públicas do estado de Mato Grosso.

3.2 Universo da Pesquisa

Percorrer os caminhos investigativos de uma pesquisa, bem como escolher uma metodologia de análise coerente com o objeto, torna-se por vezes uma tarefa que exige do pesquisador um esforço incalculável.

Considerada por Domingues (2006, p.168) como “uma picada no meio da mata, que exige do “trilheiro” (pesquisador) sua abertura a duros golpes de facão, consumindo as forças no percurso. Ora a fadiga assola, ora a mata impede de ver o final do caminho”.

Quatro escolas municipais e quatro escolas estaduais, que atendem o Ensino Fundamental, foram selecionadas aleatoriamente como lócus de pesquisa.

A especificidade de cada contexto se constrói de forma diferente porque os sujeitos que participam dessa construção possuem histórias diferentes e subsídios diferentes para essa construção.

Os caminhos percorridos para a coleta dos dados foram semelhantes para todas as escolas, o que pode ser considerado como um procedimento de pesquisa, assim, no primeiro semestre foram coletados os dados relativos às escolas Municipais e, no segundo semestre, os dados das escolas estaduais.

O primeiro contato com a escola era, preferencialmente, mediado pelo diretor, com a intenção de esclarecer os objetivos e os caminhos da pesquisa a serem percorridos na unidade escolar. Pelo diretor se estabelecia o contato com o coordenador, e por meio do coordenador, com os professores, e com a própria estrutura física da escola. É pertinente lembrar que em algumas escolas, a mediação inicial foi feita pelo coordenador pedagógico, pelas dificuldades de contato com o diretor.

Após o contato inicial, o passo seguinte foi a solicitação da autorização de pesquisa, por meio da assinatura de um “salvo conduto”, momento proveitoso para esclarecimento das dúvidas relacionadas à pesquisa e suas implicações. Iniciou-se, a partir da autorização, a solicitação dos documentos selecionados para a análise, Projeto Político Pedagógico, Planejamento anual dos professores de Educação Física da unidade escolar e, o agendamento das entrevistas, o que em algumas escolas aconteceu facilmente, mas em outras exigiu insistência maior pelas dificuldades de encontrar os documentos e em algumas escolas eram inexistentes.

Não era interessante para a pesquisa interferir na rotina pedagógica da escola, o que fez com que os sujeitos que concederiam as entrevistas sugerissem o agendamento do horário, o que demandou paciência pelos momentos de espera no aguardo do melhor momento, que em muitos casos foi adiado por várias vezes.

Essas esperas foram preciosas para compreender a dinâmica de cada escola, o que me fez adotar uma postura paradigmática, uma postura de espreita, própria do paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1984), olhar de caçador atento aos sinais que revelassem características importantes que pudessem ser observadas fora da sala de aula, nos corredores, na sala dos professores, ou em outros ambientes. Trajeto bem utilizado no trabalho de Gomes (2001).

Tudo o que acontecia na escola durante a espera foi registrado em caderno de campo, bem como algumas características que atribuíam especificidade à

unidade. Assim, na descrição de cada escola, foram agregados os acontecimentos registrados durante esses momentos de espera.

Por uma questão de preservação da identidade, as escolas não foram nominadas, sendo identificadas pela sigla EM para as escolas municipais, e, EE para as escolas estaduais, seguidas por um número para controle dos dados, e descritas individualmente.

3.3 Instrumentos da Pesquisa

Para análise dos dados foram utilizados dois procedimentos metodológicos, por entender que desvelariam objeto a serem analisados, os critérios de seleção dos conteúdos observados à luz das orientações institucionais em coerência com a Análise Documental e a Entrevista Semi-estruturada.

3.3.1 A Análise Documental

A compreensão de que a análise dos documentos poderia mostrar algumas faces escondidas do objeto nos fez levar em conta esse procedimento. As diferentes instâncias governamentais possuem orientações instituídas que, se levadas em consideração, interferem no processo da construção da prática pedagógica. Assim, foram considerados como documentos de análise todas as orientações formais organizadas nos diferentes níveis que se relacionam com a escola.

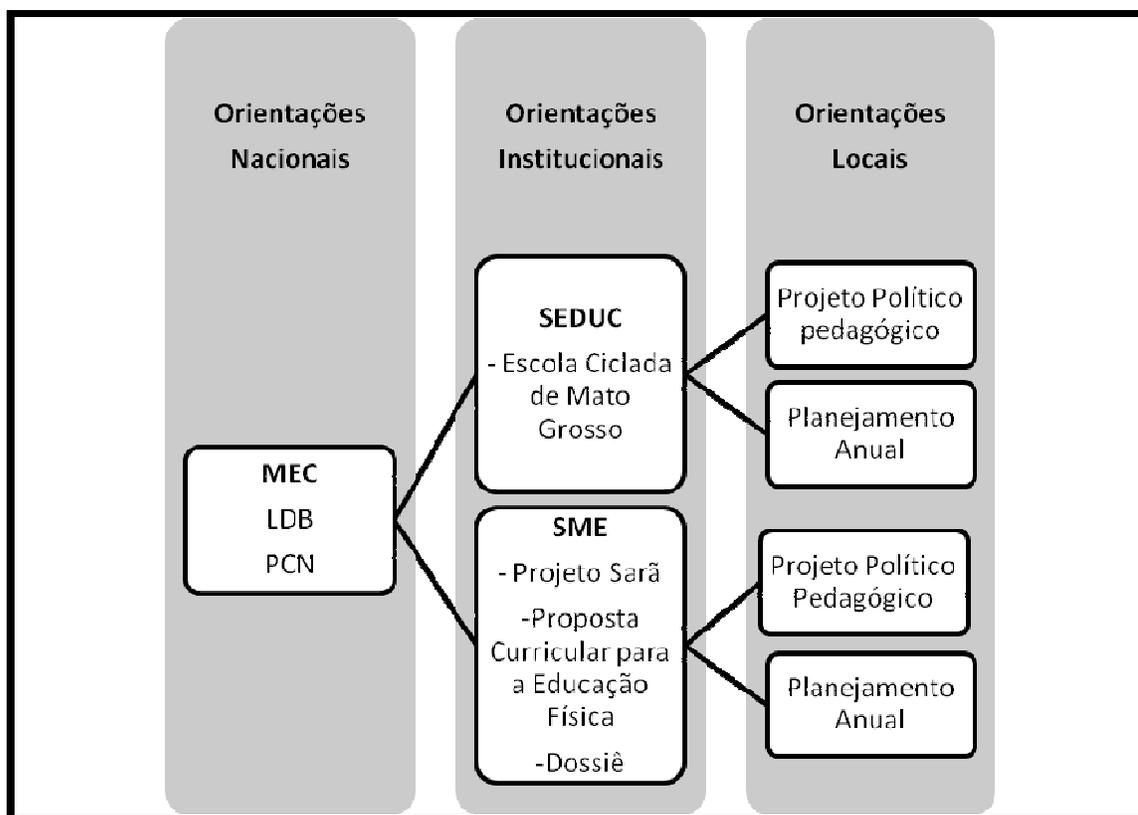
Entre os documentos que se enquadram neste perfil foram considerados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e os Parâmetros Curriculares de Educação Física para a Educação Básica como orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação, e que por serem consideradas orientações instituídas, as discussões referentes a estes documentos foram realizadas no primeiro capítulo, e não na análise documental.

Os documentos considerados para análise são aqueles que atribuem especificidade ao contexto das práticas pedagógicas, a partir das orientações Nacionais, sendo, as orientações institucionais como os projetos de Educação do Estado de Mato Grosso, “Escola Ciclada” de Mato Grosso, e do Município de Cuiabá, “Projeto Sarã”, a Proposta Curricular para a Educação Física, e os “Dossiês”, bem como os documentos que organizam a prática do professor no chão

da escola, orientações locais como o Projeto Pedagógico da escola e o Planejamento anual, na compreensão de ser a culminância dessas orientações.

Nas entrevistas coletadas nas escolas municipais, várias falas fizeram referências ao instrumento de avaliação das escolas municipais, chamado de “dossiê”, que é único para as escolas municipais, o que fez com que esse documento fosse incluído na análise documental. Assim, os documentos considerados para análise podem ser observados pela ordem apresentada a seguir:

Figura 04 - Quadro das orientações analisadas



3.3.2 As Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com os diferentes níveis hierárquicos que permitiram diferentes olhares sobre o objeto, as orientações presentes na construção da prática pedagógica em Educação Física, sendo eles, os Gestores da Secretaria de Educação estadual e municipal, os gestores da escola, diretores e

coordenadores e, por fim, os professores de Educação Física que atuam na Educação Básica dessas Escolas.

Tendo em vista a situação de que o sistema de Educação do Estado de Mato Grosso se realiza em regime de unidocência do primeiro ciclo até a primeira e segunda fase do segundo ciclo, ou seja, nesses níveis o professor com formação em pedagogia é o responsável por todas as disciplinas, inclusive da Educação Física. Surgiu então, durante o caminho, a necessidade de considerar esses professores, os pedagogos, unidocentes, por serem os responsáveis pela organização das aulas de Educação Física nesse nível específico de escolaridade, tendo em vista olhar para os conteúdos da Educação Física na interface proposta.

Inicialmente, apenas um gestor da SEDUC/MT seria entrevistado. Durante sua entrevista, por várias vezes fez menção a um outro gestor como aquele que responderia melhor determinadas questões, o que fez com que ele fosse também entrevistado, aumentando o número de sujeitos.

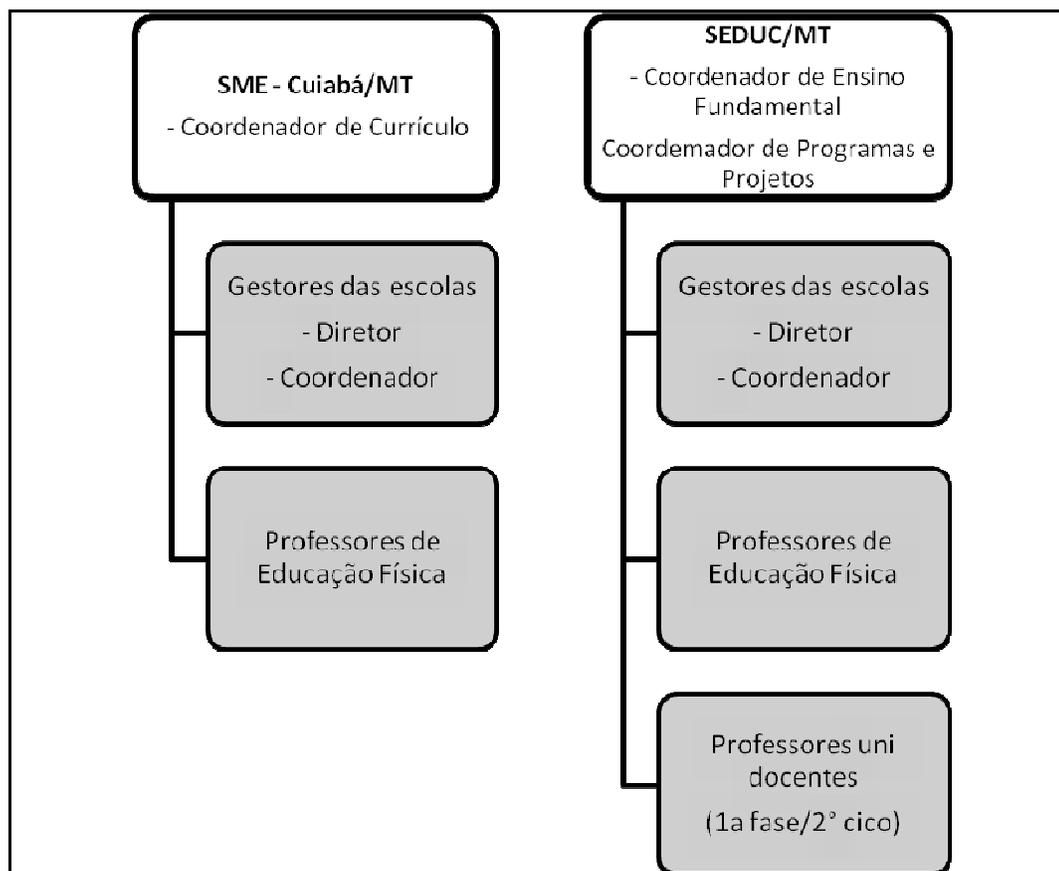
A fim de conseguir ampla flexibilidade e liberdade nas perguntas ou intervenções em cada caso particular, foram realizadas entrevistas abertas, semi-estruturadas que segundo (VIEIRA, 2005), neste tipo de entrevista o pesquisador propõe sub-temas, na forma de roteiro, especialmente construído para esse fim (BLEGER, 1980).

O roteiro foi utilizado para “conduzir a entrevista, evitando que o informante acabe por determinar os rumos do “papo” (por ter encontrado um bom ouvinte), abandonando por completo a temática da investigação” (PRETI, 2005, p. 51).

A entrevista sendo aberta não apresenta restrição quanto à sua duração, podendo se estender longamente; possibilitando aprofundamento das respostas e, a partir das respostas, permite investigar novos assuntos por vezes inesperados, porém, pertinentes ao objeto de estudo proposto. A técnica de observação participante é considerada importante para complementar as informações obtidas neste tipo de entrevista, como proposto por Vieira (2005).

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa, podem ser observados pelo quadro a seguir:

Figura 05 – Quadro das entrevistas analisadas



O roteiro de entrevista foi diferente para cada grupo de sujeitos, mas em todos os grupos as perguntas se relacionam diretamente com o objeto, na tentativa de observar as orientações oferecidas ou materializadas na construção das práticas pedagógicas oferecidas nas aulas de Educação Física das escolas públicas em Cuiabá, como podemos observar:

Roteiro de entrevista realizado com os gestores da Secretaria Municipal e Estadual de Educação:

- 1- Nome, idade, naturalidade, formação, endereço de residência?
- 2- Qual a carga horária da Educação Física na grade curricular nas diferentes fases das escolas Municipais/Estaduais e de que forma as aulas estão distribuídas?
- 3- Qual o setor responsável pela Educação Física na Escola? Como esta secretaria concebe a Educação Física? Em que se orienta essa concepção?

- 4- Qual a concepção de Educação Física dessa Secretaria? Em que se baseia essa concepção?
- 5- Existe um projeto que norteia esta disciplina? Como ele foi construído?
- 6- De que forma esse projeto chega às escolas e aos professores de Educação Física?
- 7- Existe alguma forma de avaliação ou constatação sobre como esta disciplina acontece na escola? Quais são os resultados?
- 8- Qual a formação dos professores responsáveis por esta disciplina na escola? Por quê?
- 9- Qual a visão desta Secretaria sobre as aulas de Educação Física em suas Unidades Escolares?

Roteiro de entrevista realizado com os gestores das escolas públicas em Cuiabá:

- 1- Nome, idade, naturalidade, formação, endereço de residência?
- 2- Qual a carga horária da Educação Física na grade curricular nas diferentes fases das escolas Municipais/Estaduais e de que forma as aulas estão distribuídas em sua escola?
- 3- Como esta gestão Concebe a Educação Física? Em que se baseia essa concepção?
- 4- De que forma a Educação Física se apresenta no projeto pedagógico da escola? Como esta parte do projeto foi construída?
- 5- Houve a participação de algum professor licenciado em Educação Física?
- 6- O trabalho do professor de Educação Física da sua escola está de acordo com o seu projeto pedagógico?
- 7- De que forma o projeto pedagógico da escola chega aos professores de Educação Física?
- 8- Qual a formação dos professores responsáveis por esta disciplina na escola? Por quê?
- 9- Qual a visão desta gestão sobre as aulas de Educação Física de sua Escola?

Roteiro de entrevista realizado com os responsáveis pela construção das práticas pedagógicas a serem oferecidas nas aulas de Educação Física (Licenciados e Unidocentes):

- 1- Nome, idade, naturalidade, formação, endereço de residência?

- 2- Qual a carga horária da Educação Física na grade curricular nas diferentes fases das escolas Municipais/Estaduais e de que forma as aulas estão distribuídas em sua escola?
- 3- Qual a orientação desta gestão para a Educação Física na escola? Em que se baseia essa concepção?
- 4- De que forma a Educação Física se apresenta no projeto pedagógico da escola? Como esta parte do projeto foi construída?
- 5- Você participou da construção do Projeto Pedagógico de sua escola? Se não, como se deu este contato com o Projeto Pedagógico?
- 6- O seu trabalho está de acordo com o projeto pedagógico? Explique?
- 7- Quais os direcionamentos recebidos da gestão da escola para as aulas de Educação Física?
- 8- Em que você se orienta para escolher os conteúdos de Educação Física?
- 9- Quais os espaços que você dispõe para a realização da Educação Física em sua escola?

3.4 O Campo de Pesquisa

A pesquisa considerou como campo quatro escolas municipais e quatro escolas estaduais em Cuiabá, regidas por projetos de educação que se sustentam em uma mesma organização, ciclos de formação humana.

O processo de escolha das escolas se deu de forma aleatória, observando a proximidade entre elas, para facilitar o processo de coleta de dados, o que era possível por compreender que a distância não era um fator pertinente a ser considerado pela pesquisa. Apesar da proximidade, as escolas estão inseridas em contextos sociais diferentes.

Muitas escolas foram visitadas, mas a receptividade em relação à pesquisa foi o critério determinante para seleção das unidades.

Cabe lembrar que também foram coletados dados na Secretaria de Educação do Município de Cuiabá (SME), e na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC), o que as caracterizam como campo de pesquisa, assim antes de caracterizar as escolas municipais, serão descritos os caminhos percorridos na SME, o que será repetido para as escolas estaduais.

3.4.1 A Descrição das Secretarias e Escolas Estudadas

Foram consideradas oito escolas como campo de pesquisa, além das secretarias de educação municipal e estadual.

As secretarias serão identificadas por sua sigla, SME para Secretaria Municipal de Educação, e, SEDUC, para Secretara de Estado de Educação.

As escolas serão identificadas pela inicial da palavra escola, E, seguido da letra que a caracteriza sendo, M, se for municipal, e E se for Estadual, seguidas da identificação por um número, EM1, EM2, EM3, EM4 (municipais) e EE1, EE2, EE3, EE4 (estaduais), respectivamente.

O contato com a **SME** foi anterior ao contato com as escolas Municipais, porém houve muita dificuldade em conseguir os documentos necessários para análise documental. Dos documentos necessários para análise, foi facilitado o acesso ao dossiê, mas as orientações da “Escola Sarã” tiveram que ser obtidas fora da Secretaria, onde não havia nenhuma cópia desse projeto disponível. Este foi localizado apenas na Biblioteca Setorial do Instituto de Educação da UFMT. A entrevista foi realizada com a coordenadora de currículo da SME. A coordenadora de currículo apontou para uma publicação feita especialmente para os professores de Educação Física do Município de Cuiabá em um curso de Formação Continuada, o que fez surgir a necessidade de conhecer esse documento, que será posteriormente analisado.

A **EM1**, está localizada no bairro CPA III, setor 3. A receptividade foi positiva em relação a pesquisa, ficando a maior dificuldade por conta da ausência da coordenadora pedagógica que se encontrava em licença médica, apesar do primeiro contato ter sido através dela. A diretora foi designada pela SME. Não houve grandes problemas na coleta das entrevistas, apesar da necessidade de remarcação do agendamento da entrevista com um dos professores.

A característica que mais me chamou atenção nesta escola foram as determinações relacionadas à Educação Física, na voz da coordenadora pedagógica, no sentido de atender uma metodologia de projetos. Os espaços da escola são amplos, com quadra coberta, pátio cimentado, e uma área gramada e muita sombra. Foram coletados para análise o Projeto Pedagógico, que eles chamam de “Proposta Educativa”, um projeto de trabalho da escola, e o

Planejamento anual de apenas um dos três professores de Educação Física da escola. Os outros professores não entregaram o planejamento para a pesquisa.

A **EM2** está localizada no bairro “Carumbé”, em um prédio alugado que não conta com um espaço amplo, uma das características é a ausência da quadra, as aulas práticas geralmente acontecem em uma área coberta, não muito ampla. A coleta dos dados foi muito facilitada, tanto entre os gestores quanto entre os professores. Foram coletados o Projeto Pedagógico da escola, o planejamento anual dos dois professores de Educação Física e, um projeto de trabalho de um dos professores.

A **EM3** localiza-se no bairro “Bela Vista” e apresenta um formato Físico que chamou a atenção, pois a estrutura da escola não permite contato com seu exterior; as salas estão dispostas frente a frente, formando um amplo e vasto corredor, ao sair da sala todos se encontram. Os dois extremos do corredor, onde se encontram as salas são fechados por grades, fazendo com que o corredor seja o único espaço frequentado. O lanche é feito na sala de aula, só após lanchar as crianças saem para usufruir o tempo que resta do recreio. A quadra é uma das estruturas externas a esse complexo de sala de aula, frequentada apenas nas aulas de Educação Física. A coleta de dados foi satisfatória. A entrevista com a Professora de Educação Física foi realizada fora da escola por uma questão de tempo, sendo que nesta escola a maior dificuldade foi encontrar a diretora. No meio do ano, a professora deixou as aulas para assumir um projeto, o professor que assumiu suas aulas também foi considerado pela pesquisa. Não foi possível acessar o Projeto Pedagógico da escola, o documento coletado foi o Planejamento anual da professora, e alguns textos orientadores para a professora de Educação Física na semana pedagógica.

A **EM4** está localizada no bairro “Tancredo Neves”, e foi essa que apresentou maior satisfação em abrigar a pesquisa. O diretor da escola é professor de Educação Física e, quem melhor compreendeu e, aceitou a iniciativa. Os espaços das aulas de Educação Física, mesmo nos horários de aula, são invadidos pela comunidade externa, que se sente, muitas vezes, dona do espaço em horário inapropriado, havendo necessidade de cautelosa negociação para que as aulas de Educação Física aconteçam na quadra. É visível a ação positiva da gestão da escola, muitos projetos acontecem no sentido de envolver a comunidade, entre eles projetos diretamente relacionados com a Educação Física, festival de dança, de

esportes. As entrevistas com os gestores foram acessíveis, ficando a maior dificuldade por conta da entrevista dos professores, havendo necessidade de remarcar várias vezes. Como documentos concedidos à pesquisa, tivemos o Projeto Pedagógico da escola e, o planejamento anual de um dos dois professores de Educação Física da escola professores que atuam na escola.

O contato com a **SEDUC** foi anterior ao contato com as escolas estaduais. A primeira entrevistada a ser considerada pela pesquisa foi a Coordenadora de Ensino Fundamental, porém o coordenador de Programas e Projetos, também foi procurado para entrevista por ter sido citado pela primeira entrevistada como aquele que melhor responderia sobre a Educação Física. Foi difícil o acesso a esse outro coordenador, fazendo com que o tempo da pesquisa nessa secretaria se estendesse. A indicação desse outro gestor me deixou inquieta, principalmente por ser ele da coordenação de programas e projetos. Descobri que essa indicação era forte pela formação em Educação Física do professor. O acesso às orientações da Escola Ciclada de Mato Grosso foi facilitado, sendo este o único documento da SEDUC a ser analisado.

A **EE1** localiza-se no bairro “CPA IV”, terceira etapa, e foi a escola em que os dados foram mais facilmente coletados, todos os agendamentos foram cumpridos. A escola conta com uma quadra coberta e um pátio amplo e cimentado, porém com pouca sombra. A escola é muito acolhedora, e conta com projeto que contempla aula de dança e capoeira nos fins de semana. Há uma articulação positiva do coletivo da escola. Foram coletados o Projeto Político Pedagógico e o Planejamento anual (do único) professor de Educação Física da escola. Dois professores unidocentes foram entrevistados, mas nenhum deles possui planejamento que contemple as aulas de Educação Física

A **EE2** localiza-se no “CPA IV”, segunda etapa, em uma das principais avenidas do bairro. Durante as visitas, o acesso aos professores de Educação Física, bem como aos demais entrevistados foi facilitado porque as aulas de Educação Física estavam suspensas pela baixa umidade do ar, e a escola toda era dispensada mais cedo pelo mesmo motivo. A coleta dos dados foi facilitada. Foram obtidos o Projeto Político Pedagógico, o planejamento anual de apenas um dos dois professores de Educação Física. Duas professoras unidocentes foram entrevistadas, mas nenhuma delas possui planejamento que contemple a Educação Física. A

escola possui uma quadra coberta, pátio externo com sombra e uma extensa área desocupada, de terra.

A **EE3** situa-se no CPA III, setor III e é uma escola com características bem peculiares. Foi a única escola visitada que não tinha Projeto Político Pedagógico e, estava sob intervenção da SEDUC. Por conta disso a coleta dos documentos ficou prejudicada, o que a coordenadora me apresentou como planejamento foi uma cópia dos “dossiês”, instrumento de avaliação do município e um projeto que os professores da área de linguagem construíram. Houve muita resistência das professoras unidocentes em conceder a entrevista, o que demandou vários agendamentos. A escola conta com uma quadra em péssimas condições, descoberta, e ausência de outros espaços físicos apropriados para essas aulas.

A **EE4** está situada no bairro “Morada do Ouro”, e apresentou muita receptividade em relação à pesquisa. A coordenadora sempre insistia nas necessidades que a área de Educação Física tem de repensar a sua prática pedagógica, até me constrangia, pois, pareciam ver na pesquisadora, alguém que solucionaria todos os problemas relacionados à área. A coleta dos dados foi facilitada e houve a solicitação da coordenação e dos pedagogos para que eu retornasse algumas vezes para um aprofundamento acerca das possibilidades pedagógicas em Educação Física para o primeiro ciclo, até a segunda fase do segundo ciclo, onde não há professor habilitado. Não foi obtido o projeto Político Pedagógico da escola, apenas o planejamento dos dois professores de Educação Física da escola.

3.5 Os sujeitos da pesquisa

Nas Secretarias de Educação, foram entrevistados os gestores, que mediante informações, teriam condições de responder sobre as orientações da Secretaria para as aulas de Educação Física na escola, assim, na Secretaria Municipal, a entrevista foi realizada com a Coordenadora de currículo, e na Secretaria Estadual com a Coordenadora de Ensino Fundamental e o Coordenador de Programas e Projetos.

Em todas as escolas foram entrevistados o diretor, um coordenador e todos os professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental.

Entre os gestores da escola a tentativa era identificar as orientações que a gestão da escola oferece às aulas de Educação Física.

Entre os professores, as orientações que consolidam as práticas pedagógicas que podem ser vivenciadas e aprendidas pelos alunos.

No caso específico das escolas estaduais, as aulas de Educação Física do primeiro ciclo, até a segunda fase do segundo ciclo, são de responsabilidade dos professores que atuam em regime de unidocência.

Entre os pedagogos foram entrevistados os que atuam na primeira fase do segundo ciclo, por uma necessidade delimitar o número de sujeitos pesquisados, a respeito das orientações presentes na construção das práticas pedagógicas em Educação Física.

Assim, o número de sujeitos entrevistados pode ser observado pelo quadro a seguir:

Quadro 01 – Quadro dos sujeitos entrevistados

Sujeitos Locais	Sujeitos				
	Gestores	Diretores	Coordenadores	Professores de Educação Física	Professores unidocentes
SME	1	---	---	---	---
SEDUC	2	---	---	---	---
EM1	---	1	1	3	---
EM2	---	1	1	2	---
EM3	---	1	1	2	---
EM4	---	1	1	2	---
EE1	---	1	1	1	2
EE2	---	1	1	2	2
EE3	---	1	1	2	2
EE4	---	1	1	2	1
TOTAL	3	8	8	16	7

A identificação dos sujeitos ocorrerá da seguinte forma:

Os gestores das Secretarias serão identificados por suas funções e instituições, assim, a Coordenadora de Currículo da SME, será CC/SME, a coordenadora de Ensino Fundamental da SEDUC será, CEF/SEDUC, e o coordenador de Programas e Projetos, CPP/SEDUC, seguidos do sexo e da idade.

Exemplo:

CC/SME – F – 32 anos

Os diretores e coordenadores serão identificados pela inicial da função na escola, seguidos da identificação da escola, sendo o diretor da EM1, DEM1, e o coordenador CEM1, seguidos do sexo e da idade. Assim para todos os coordenadores e diretores.

CME1 – F – 29 anos

No caso dos professores de Educação Física, é importante relacioná-los ao contexto em que eles atuam, assim, são aqui identificados pela inicial do nome e do sobrenome, da função, P, seguido da inicial do nome, da identificação da escola, do sexo e da idade. Exemplo:

PAQ/EM1 – M – 32 anos

E, por fim, no caso dos pedagogos, a identificação será semelhante ao dos professores, acrescentando a letra U após o P, em referência a professor unidocente, seguido pelas iniciais do nome e sobrenome, sexo e idade, exemplo:

PUAR/EE1 – M – 45 anos

3.6 A Análise dos Dados

O tratamento dos dados foi realizado a partir de uma análise interpretativa, característica própria de uma abordagem qualitativa.

O Quarto Capítulo trata da análise das orientações observadas, a partir dos documentos, que constroem o contexto da escola, Os projetos da “Escola Sarã”, e da “Escola Ciclada” de Mato Grosso, os Dossiês, a Proposta Curricular de Educação Física para as escolas Municipais, o Projeto Pedagógico da Escola, e o Planejamento Anual dos professores.

O Quinto Capítulo trata da Análise das orientações observadas a partir da voz dos gestores da secretaria, e dos gestores das escolas acerca das orientações oferecidas para que os professores construam suas práticas pedagógicas.

O Sexto Capítulo procura observar, pelas vozes dos professores, autores das práticas pedagógicas em Educação Física, a apropriação dessas orientações nesse processo, observando a realidade das práticas pedagógicas oferecidas para os alunos das escolas públicas em Cuiabá.

4.0 AS ORIENTAÇÕES OBSERVADAS NA ANÁLISE DOCUMENTAL: DO SABER INSTITUÍDO AO SABER APROPRIADO

4.1 As Orientações oferecidas a partir das propostas de Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, com todas suas alterações, permite pensar a Educação Física como componente curricular obrigatório, integrada à proposta pedagógica da escola.

Como já vimos, pela necessidade de atender a Constituição Federal vigente, e a própria LDB, na construção de uma base nacional comum de conteúdos a serem oferecidos, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, como o fruto mais direto dessa construção.

Sem desconsiderar as discussões relacionadas a esse documento, podemos acrescentar a formação para a cidadania, que, em Educação Física é proposto por um trabalho a partir dos elementos da cultura corporal: esporte, jogos, lutas, ginástica, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Além de considerar as dimensões dos conteúdos, conceitual, procedimental, atitudinal, e ainda, os temas transversais propostos pelo documento.

Todas essas orientações oferecidas pelos documentos anteriormente citados e discutidos somam-se as políticas de Educação próprias para o contexto específico das escolas estudadas, no caso deste estudo, as políticas de Educação para o Município de Cuiabá, e para o Estado de Mato Grosso.

Como podemos ver, segundo Libâneo (2003, p.297):

[...] as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregados de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as idéias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares e organizacionais.

Assim, este capítulo tratará da análise dos documentos, com um olhar atento aos significados que orientam as práticas pedagógicas em Educação Física pela observação das Diretrizes da Escola Sarã, e da Escola Ciclada de Mato Grosso, tendo em vista que a LDB (Lei9394/96) e os PCNS, foram anteriormente contemplados.

A relação entre as decisões do sistema de ensino e a sua efetivação nas escolas, nos fez considerar na análise os documentos que poderiam revelar essas relações, sendo eles, específicas para a Educação Física, o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares estudadas, e o planejamento anual dos professores de Educação Física, autores dessa prática, perseguindo os saberes, orientações, que consolidam essas práticas.

4.2 As Escolas Municipais e as Orientações da “Escola Sarã”

A construção do Projeto Político Pedagógico para as escolas Municipais de Cuiabá iniciou em 1997, sob a responsabilidade do então Secretário de Educação Edivá Pereira Alves, na gestão do Prefeito Roberto França, consolidado a partir do livro “Escola Sarã”: Cuiabá nos ciclos de formação – na política educacional do presente a garantia do futuro, datado do ano 2000.

Segundo o texto de apresentação do livro, a vontade política foi impulsionada pelo advento das leis federais, Lei 9394/96, e, nº 9424, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

O caderno de orientações para as escolas da rede pública Municipal de Cuiabá, denominado “Escola Sarã”, apresenta-se sob o princípio democrático, justificando, a partir da reflexão sobre os tempos e os espaços da escola, a superação da organização em séries e da fragmentação do ensino, pelos ciclos de formação Humana. A secretaria Municipal de Cuiabá põe à disposição de suas escolas um “referencial teórico-prático que contém as diretrizes organizacionais da Política Pedagógica e Administrativa, articuladas com a administração da Prefeitura Municipal que propõe a democratização do acesso à escola e a permanência do educando no ensino fundamental” (CUIABÁ, 2000).

A leitura que se segue diz respeito as orientações, aos direcionamentos propostos para as escolas Municipais, a partir do projeto da Escola Sarã.

A organização em ciclos, segundo a compreensão da proposta Sarã, promove uma continuidade no processo de aprendizagem, precisando então, que o planejamento e a prática pedagógica do professor sejam coerentes com o processo de construção de conhecimento, favorecendo ações coletivas e interdisciplinares. É uma perspectiva que respeita os processos sócio-histórico-culturais e cognitivos da produção de conhecimento, pelos quais passa cada educando. É fundamental que

as ações dos educadores tenham esse olhar de continuidade, garantido que as dificuldades do educando sejam superadas dentro do ciclo.

A organização em ciclos se orienta pelas discussões sobre desenvolvimento humano, à luz de Piaget, Wallon, Feizi, Vigotski, seguindo as características humanas para organizar os ciclos de formação.

No primeiro ciclo, a infância compreende o atendimento de alunos de 6 a 9 anos, caracteriza-se pela fase pré-operacional para o estágio das operações concretas, o que para Piaget, marca uma etapa importante na construção da inteligência. Nessa fase a criança realiza ações como: ver, tocar, mover para realizar operações. Para Wallon, é o início do estágio categorial, marcado pelo desejo de conhecimento e conquista do mundo. Para Piaget, as estruturas mentais começam a se construir a partir dos esquemas motores e passam por processos de adaptação, assimilação e acomodação, equilibrando-se conforme variação do meio para possibilitar sua efetivação. Para Vygotsky, o processo de construção acontece pela interação sócio-cultural, utilizando-se do seu instrumento biológico e mental, tendo professor como mediador problematizador das experiências significativas, que atuam sobre a zona de desenvolvimento proximal, o que representa as atividades que a criança faz hoje com mediação, mas que amanhã poderá fazer sozinha.

O segundo ciclo, pré-adolescência, compreende alunos de 9 a 12 anos, essa fase caracteriza-se pelo aparecimento da fase das operações concretas, marcada por grandes aquisições intelectuais. Aumenta o poder de concentração e capacidade de seleção entre as várias excitações, tendo condições de responder seus objetivos. Esse desenvolvimento da atenção voluntária, Wallon, prefere chamar de “autodisciplina mental”, permite que a criança torne-se mais comunicativa, aumente seu raciocínio crítico, resista as opiniões dos adultos, acentua-se nela a identificação emocional com pares do mesmo sexo. Wallon, afirma que é nessa fase que a criança faz opções de valores morais, místicos, religiosos e políticos. Cresce a necessidade de estar com outras crianças formando grupos para realizar ações positivas, ou negativas, se interessam por atividades esportivas e sociais e supervaloriza a aparência física.

O Terceiro Ciclo, adolescência, alunos de 12 a 15 anos, caracteriza-se pelos processos de pensamento para além do mundo presente e concreto, usando de maneira efetiva conceitos abstratos como força, velocidade, tempo, formulação de hipóteses, testadas sistematicamente. Alguns conceitos relacionados à vida social

são vivenciados de forma contraditória tanto em termos pessoais quanto sociais, como interesse, amor, ódio, apatia, honestidade e lealdade. A forma de construir conhecimento depende da base sócio-psico-cognitiva desenvolvida desde a infância. É necessário problematizar a realidade num problema sócio-cultural, em que os novos desafios ajudem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Wallon considera que nessa fase a introspecção é uma ameaça a aprendizagem e a socialização. Para isso, Feizi enfatiza a importância da interação entre o adolescente, a família e a escola, apresentando medidas preventivas educativas que melhorem as condições de saúde e bem-estar do adolescente, nas quais o amor e o diálogo são os principais fatores para uma vida sadia e equilibrada.

Os Aspectos Metodológicos da Prática Curricular para a “Escola Sarã” se apresentam a partir dos desafios da implementação de uma metodologia que supere a fragmentação e a descontextualização da realidade por uma prática interdisciplinar que permita uma visão de totalidade da realidade concreta do educando.

A opção por um termo curricular dialético, voltado para uma metodologia globalizada e interdisciplinar, tem como eixo-condutor o “Tema Gerador”, como uma forma de pensar e fazer o currículo de modo reflexivo, crítico, integrando a teoria e a prática, o fazer e o pensar. Para isso, o professor tem que se compreender como sujeito crítico, construtor, pesquisador, sujeito que tem saber e reconhece que os alunos têm saberes, embora distintos.

A Educação Física Escolar, para as escolas Municipais de Cuiabá e, a partir do projeto que se apresenta, tem seu paradigma na cultura corporal, que tem como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem.

A Educação Física trata na escola de temas da Cultura Corporal, através das vivências e experiências sociais incentivando, promovendo e desenvolvendo aprendizagens cognitivas, motoras e sociais significativas, que transparecem tanto no âmbito do conhecimento construído quanto nas atitudes e processos que podem ser desenvolvidos.

O acervo de conhecimento de que trata a Educação Física, deve levar em conta o desenvolvimento da historicidade da cultura corporal através da reflexão pedagógica, exteriorizada pela expressão corporal, no jogo, na dança, no esporte, na ginástica, na luta, no teatro e em outras situações do movimento humano. Assim, em qualquer ciclo, os conteúdos selecionados devem privilegiar alguns princípios curriculares, considerando que eles emergem de conteúdos culturais universais.

A proposta curricular também apresenta uma reflexão da Educação Física em cada ciclo:

No primeiro Ciclo, considera que o aluno está numa fase de organização e identificação dos dados da realidade. Ainda possui uma “visão sincrética da realidade identificando-a de forma difusa. Cabe à escola organizar a identificação dos dados constatados e descritos, pelo aluno, para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, criando ordenações, classificações e relações de semelhanças e diferenças” (CUIABÁ, 2000).

Nessa fase, é importante iniciar o trabalho a partir do conhecimento do próprio corpo, do reconhecimento de si mesmo, das suas possibilidades de ação. As atividades rítmicas favorecem a conscientização da corporeidade em relação ao meio, ao espaço, tempo, ritmo e velocidade e a criatividade em sua habilidade motora.

Neste ciclo, a criança está na fase de movimentos fundamentais do seu desenvolvimento motor, e a função fundamental da Educação Física Escolar é a de propiciar ao aluno a mais ampla capacidade de uso da expressão e comunicação corporal, na sua manifestação espontânea, criativa e lúdica, no trânsito pela vida cotidiana. Para que o corpo tenha essa liberdade é necessário ter competência motora, afetiva e cognitiva, que são tópicos de reconhecimento da formação escolar.

Através do esporte, pode-se veicular conteúdos que auxiliem no reconhecimento das propriedades dos objetos e materiais para jogar, oriundos do ambiente natural ou cultural. As relações sociais, o lazer e o sentido da convivência também podem ser explorados no trabalho com o esporte formal e o solidário.

Não se conhece o próprio corpo, seus limites e possibilidades sem movimento, ação, sociabilidade e afetividade. Pois, as diversas manifestações corporais são vivenciadas individual ou coletivamente.

Os jogos populares ou regionais, jogos de época, denotam aspectos religiosos e sociais. Nesse sentido, é possível fazer a ligação com o conhecimento da história e da religião.

A observação dos hábitos presentes nas posturas corporais também pode ser relacionada com a História e a Geografia, como se vê:

Jogos de esconde-esconde aprimoram as noções de tempo e espaço. O aluno tem de calcular a distância entre ele e o pegador e o tempo que levará para dar o pique”... Os bastões ajudam na noção de seriação e

classificação". (relato de experiência do professor Alberto Barbosa, Revista Nova Escola n.º. 15, Set. 1998. p. 35, apud CUIABÁ, 2000, p. 123)

Nessa experiência, o professor alerta para a importância do lúdico de integrar as atividades, não confundindo com aulas de brincadeiras sem objetivos. Também é importante observar que o professor saiba qual é o seu objetivo, o conteúdo, o tema, a origem e seu significado e, ainda, a relevância no objeto de estudo da Educação Física.

As lutas viabilizam atividades que implicam no controle do próprio corpo, respiração, contração, cuidado com o corpo do próximo e com o seu próprio corpo.

No ensino de uma dança, é importante que se saiba a origem de tal expressão corporal, o que ela representou ou representa e qual o seu significado. Esse procedimento nos leva a tratar o conteúdo de forma a possibilitar a reflexão pedagógica acerca dele.

As formas ginásticas implicam nas próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar em situações de desafios, relativos ao ambiente natural às sensações afetivas e/ou cinestésicas tais como prazer, medo, relaxamento, auto-estima e confiança.

Nas fases da infância e da Pré-adolescência, principalmente, o educando sente necessidade de diferenciar o conjunto dos referenciais culturais entre meninos e meninas. Assim, a convivência entre eles é importante, não a separação.

Durante as aulas de Educação Física é importante criar oportunidades para compartilhar experiências de aprendizagem de jogos ou brincadeiras que envolvam movimentos, aprendidos com a família, com os amigos ou pela televisão.

No caso do aluno com necessidades educacionais especiais, o professor precisa conhecer, de forma profunda, quais são as dificuldades que os educandos apresentam, as suas possibilidades e as suas motivações, incentivá-los colocando-os em ação junto aos outros de acordo com o seu desenvolvimento e possibilidades na perspectiva da inclusão e integração.

No segundo ciclo, fase da pré-adolescência, tem-se a iniciação à sistematização do conhecimento. Aqui o educando desenvolve a consciência de sua reflexão teórica pela abstração e concentração, através de sua representação mental. Estabelece generalizações, nexos, relações mais complexas. Suas habilidades de pensamento estão mais ampliadas. Então, é possível intensificar

aspectos ligados à construção, valorização e respeito às regras, ou seja, as expressões corporais a partir das exigências ou regras para sua prática.

Nesse ciclo, o pensamento tátil é empregado de forma mais intensa, desenvolve-se a técnica, organizam-se os jogos e decidem suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo. É importante nesta fase a vivência de elementos táticos presentes nas manifestações corporais individuais e coletivas da cultura local, nacional e internacional.

Os elementos técnicos fazem parte das características que diferenciam as manifestações corporais, frente aos gestos esportivos exigidos para a prática de uma modalidade específica.

A troca de experiências entre as diversas culturas deve ser observada entre seus representantes (educandos e educadores), pela riqueza de conhecimentos, contextualizando não só a cultura cuiabana, mas a cultura de diversas regiões do País.

Existe uma relação intrínseca entre as manifestações corporais e a manutenção da saúde e do bem estar físico e mental. O desenvolvimento do caráter lúdico-solidário também se relaciona na expressividade da dança, luta, esporte, ginástica, e jogo cooperativo.

Nas questões relativas à fisiologia do esforço, verificar-se-á a frequência cardíaca e medir-se-á a pressão arterial, em situação de esforço, são atividades bastante adequadas, conhecendo assim o seu limite físico. Este trabalho está relacionado aos conceitos de aeróbio, anaeróbio, e da função cardiovascular.

No terceiro ciclo, o educando amplia as referências conceituais e reorganiza o conhecimento através de seu pensamento, permitindo-lhe fazer a leitura teórica. Grandes transformações corporais, psíquicas e sociais ocorrem nesta fase, variando de pessoa para pessoa, conforme afirmado anteriormente.

Esta é uma fase de indagações sobre si mesmo e os outros. Surgem novas definições da personalidade, das questões pessoais e morais. Afirmações e descobertas fazem parte do cenário da vida do educando.

A Educação Física, por lidar com aspectos da corporeidade, expressividade, cultura, ação, comunicação, pensamento e interação, acompanha bem de perto as transformações do educando e as absorve em sua prática pedagógica.

A busca por amigos e a percepção de que possui os mesmos interesses e necessidades em questão relacionadas à fala, dança, música, usos e costumes,

podem ser elementos explorados pelo professor. Este pode formar grupos de acordo com suas afinidades, para a prática dessas manifestações corporais, para exibição dentro e fora da escola, envolvendo a comunidade.

Analisar padrões de estética, beleza e saúde como parte da cultura que os produz e criticar o consumismo é uma característica a ser desenvolvida neste ciclo.

Na aula de Educação Física, o educador pode criar condições objetivas de trabalho coletivo, solidário e participativo, na construção e reconstrução do conhecimento. A Educação Física é uma construção social, um trabalho coletivo. Não é uma prática isolada de treino do corpo.

É preciso considerar o movimento humano como uma forma de linguagem através da qual é possível comunicar-se consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Além disso, é fundamental nessa proposta de trabalho, em todos os ciclos de formação, que o professor introduza assuntos problematizando-os, confrontando-os, ampliando-os e reorganizando-os de maneira dialógica com os educandos. Isso favorece a prática interdisciplinar e a não dissociação da relação corpo-mente nas aulas de Educação Física (CUIABÁ, 2000).

4.2.1 As escolas Municipais de Cuiabá e a proposta Curricular para o Ensino da Educação Física

O caderno orientador da “Escola Sarã” não é o único documento que oferece subsídios teóricos para se pensar as práticas pedagógicas em Educação Física específicas para as escolas municipais em Cuiabá.

No ano de 1997, a Secretaria Municipal de Cuiabá, na gestão do mesmo Secretário de Educação, Edivá Pereira Alves, lançou sob a coordenação da Professora Beleni Salete Grando, o Projeto Político-Pedagógico para nortear a prática dos profissionais da Educação Física em Cuiabá, sob o título: “O ensino da Educação Física: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá”.

A publicação da proposta é do ano de 1997, mas foi a partir de 1993, quando o Governo da Frente Popular Cuiabana, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação assumiam o desafio de uma escola democrática, e de um ensino público gratuito e de qualidade que essa proposta começa a ser desenhada (CUIABÁ, 1997).

Para isso foi criada uma comissão que tinha por objetivo encaminhar as reivindicações do coletivo de professores. Essa comissão sob as orientações dos professores Sebastião Gomes e Paulo E. dos Santos, e assessoria das professoras Márcia Sodré e Beleni Salete Grandó, da Secretaria Municipal de Educação, “desencadeou a formação de grupos de estudos voltados para realizar seminários e cursos de atualização, bem como normatizar a atribuição de aulas de Educação Física” (CUIABÁ, 1997, p. 7).

Segundo a Proposta Curricular para a Educação Física (CUIABÁ, 1997, p. 3), “além da qualificação dos professores, propõe garantir o acesso aos saberes dos Esportes, das Danças, dos Jogos, das Ginásticas e das Lutas, possibilitando aos alunos o conhecimento produzido culturalmente pela humanidade”.

O projeto é fruto de um processo de formação continuada, que culminou com o desenvolvimento de um curso de especialização, em parceria com a Faculdade de Educação Física da UFMT, com o objetivo de instrumentalizar os professores para a construção coletiva da proposta. Concluído em novembro de 1996, o curso resultou em 29 monografias, que subsidiaram a implantação da proposta.

Durante o curso, a assessoria organizou com os professores da rede grupos de estudos e troca de experiências, garantido pelo Projeto 16 H¹¹, reuniões pedagógicas, fórum de debates e oficinas. Foram desenvolvidos diagnósticos sobre a cultura corporal da comunidade escolar e dos bairros onde as escolas estavam inseridas, cujos resultados subsidiaram diferentes pesquisas sobre a prática pedagógica da Educação Física no contexto escolar. Estes estudos foram aprofundados no decorrer do curso e socializados através das monografias de conclusão. (CUIABÁ, 1997, p. 8)

Se a proposta da Escola Sarã, focava as práticas pedagógicas, a partir da organização em ciclos e das teorias que sustentam essa organização, a proposta curricular específica para a Educação Física, imprime um olhar para essas práticas com uma concepção teórica muito próxima da proposta descrita pelo Coletivo de autores (1992), a partir da abordagem que ficou conhecida como crítico-superadora, “que tem referência no Paradigma da Cultura corporal, entendendo ser seu objeto de estudo a expressão corporal como linguagem” (CUIABÁ, 1997, p.13).

É importante lembrar que a Proposta Curricular de Educação Física é fruto da mobilização dos profissionais da área, e que as discussões que construíram o

11 Projeto 16 H – Elaborado com objetivo da realização de estudos, pesquisa e atualização, conforme a Lei Orgânica do Magistério N° 3.330/94, Art. 43 e regulamentada pela Portaria N° 004/94/SME.

documento antecede a mobilização em torno do projeto da Escola Sarã, sendo o primeiro a trazer em seu texto uma visão de ciclos para as escolas públicas do município de Cuiabá, podendo este, ter sido referência para a visão de Educação Física presente no Projeto da Escola Sarã.

Para pensar a Educação Física na perspectiva da cultura corporal, o documento aponta para a necessidade de se re-conceituar e reordenar o tempo pedagógico, aproximando a proposta curricular da organização em ciclos.

Apesar das discussões que permeiam a organização em ciclos no projeto da “Escola Sarã”, e das diferenças entre a organização em ciclos e em séries, a proposta apresenta a caracterização dos ciclos, com referência na organização em série.

O primeiro ciclo é caracterizado pelas crianças que se encontram na pré-escola até a terceira série do Ensino Fundamental – Ciclo de organização da identidade dos dados da realidade... O segundo ciclo é caracterizado pelas crianças que se encontram na 4ª série até a 6ª série do Ensino Fundamental – Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento... O terceiro ciclo é caracterizado pelos alunos da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental – Ciclo de sistematização do conhecimento... O quarto ciclo de escolarização é caracterizado pelos alunos das três séries do Ensino Médio – Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. (CUIABÁ, 1997, p. 15)

Observa-se que, a divisão temporal dos ciclos da proposta curricular para a Educação Física é diferente da organização temporal dos ciclos da Escola Sarã, que compreende três etapas em cada ciclo, ou seja, cada ciclo compreende três anos, que é o tempo destinado a cada etapa, mas considera a organização citada pelo Coletivo de Autores (SOARES et al, 1992, p. 23).

Em referência ao próprio Coletivo de Autores (SOARES et al, 1992), a proposta trata o conhecimento a ser considerado pela Educação Física a partir do desenvolvimento da historicidade da cultura corporal através da reflexão pedagógica exteriorizada pela expressão corporal nos jogos, na dança, no esporte, nas lutas, entre outros conteúdos.

Esses conteúdos são entendidos na concepção de Libâneo (1985, p. 39), citado pela proposta (CUIABÁ, 1997, p. 16), e pelo Coletivo de Autores (1992, p. 19) como “[...] realidades exteriores aos alunos que devem ser assimiladas e não simplesmente reinventadas, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”.

Os princípios considerados pela proposta (CUIABÁ, 1997, p. 16-17), relevantes na seleção dos conteúdos, são os mesmos citados pelo Coletivo de Autores (SOARES et al, 1992, p. 19-20), sendo: relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação das possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento, provisoriedade do conhecimento.

O Projeto Pedagógico apresenta uma concepção de avaliação que supera os valores tradicionais anteriormente estabelecidos pelos exames biométricos, repetição de gestos técnicos, entre outros, como podemos ver:

Nesta proposta, porém, concebe-se a avaliação como processo dinâmico de colher dados, analisar, sistematizar, e atribuir valor de qualidade, possibilitando ao professor elementos para a tomada de posição sobre o processo ensino-aprendizagem e, assim, decidir manter o processo como está ou reelaborá-lo. (CUIABÁ, 1997, p.19)

A avaliação deve estar articulada com o Projeto Político-Pedagógico da escola, devendo ser entendida em três dimensões:

[...]do conceito, que implica na construção e reconstrução do conhecimento pelo aluno; do processo ensino-aprendizagem, através da problematização, da elaboração de novas sínteses e da produção coletiva e interativa; das atitudes dialógica, criativa, responsável, crítica, coletiva e participativa. (CUIABÁ, 1997, p. 19/ grifo do autor).

Em se tratando da avaliação relacionada à Educação Física, no que se refere ao movimento humano, oriundo da cultura corporal, é preciso que se avaliem outras dimensões, a social, a histórica, a filosófica, e a antropológica, pelos valores, representações, intenções e significados que o movimento revela, no envolvimento dos homens e mulheres nas mais variadas formas de práticas corporais e esportivas.

A proposta curricular de Educação Física, assim como a Secretaria Municipal de Educação, propõe que a avaliação deve privilegiar e valorizar também outras formas de expressão que o aluno dispõe e que já utiliza em outras disciplinas, e que expressam sua real apreensão do conhecimento do mundo.

O documento ainda aponta que a avaliação em Educação Física deve valorizar a ludicidade e a criatividade, por serem intrínsecos a criança.

Outro aspecto que a proposta considera em relação a avaliação são os parâmetros estabelecidos pelos ciclos, relacionados a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra:

Por exemplo, no primeiro ciclo, onde a criança se encontra no momento da “experiência sensível” e prevalecem às referências sensoriais na sua relação com o conhecimento, estabelecem-se como parâmetros a categorização, classificação e associação dos objetos por parte dos alunos. (CUIABÁ, 1997, p. 21)

As proposições pedagógicas são apresentadas, a partir de cada um dos temas individuais da cultura corporal, jogo, dança, ginástica, esporte, luta, de acordo com a seguinte organização:

Quadro 02 – Proposições Pedagógicas para o Ensino-Aprendizagem (CUIABÁ, 1997, p.23-24).

1° e 2° Ciclos – Caracterização

A. Estrutura do processo Ensino-Aprendizagem

Objetivo: deve ser elaborado a partir de:

- característica de cada ciclo;
- conteúdo definido a partir do tema gerador eleito pela escola.

Conteúdo: oriundo da Cultura Corporal e Esportiva, definido a partir do tema gerador eleito pela escola.

Tema: surge a partir do questionamento que o professor faz com seus alunos sobre o conteúdo a ser trabalhado, elencando os mais conhecidos.

Origem: explicação do surgimento do tema proposto dentro do conteúdo a ser trabalhado.

Sentido/Significado: dar explicação do porquê tratar de um determinado tema no contexto curricular e qual a contribuição deste para o entendimento da realidade, desde a sua origem até a atualidade na visão do aluno e do professor.

B. Detalhamento do Processo Ensino-Aprendizagem

Problematização: momento em que o professor apresenta inicialmente uma forma de trabalhar o tema proposto e questiona os alunos sobre o que já conhece do mesmo.

Confronto e Ampliação do Referencial Teórico: o professor amplia o referencial que o aluno já possui, através do confronto com o conhecimento cientificamente produzido pela humanidade.

Reorganização e Reconstrução do Conhecimento: momento em que os alunos podem experimentar e vivenciar novas relações com o conhecimento do tema trabalhado numa reelaboração coletiva.

Avaliação.

Bibliografia.

A partir dos passos determinados pelas proposições pedagógicas, o documento passa a apresentar essas proposições individualmente relacionadas aos elementos da Cultura Corporal, sendo: jogo, dança, esporte, ginástica, luta. Em todos os elementos é possível observar a relação direta do texto da proposta curricular com o texto do Coletivo de Autores (SOARES et al, 1992).

4.2.2 As Escolas Municipais e o Instrumento de Avaliação: Os Dossiês

Apesar de toda a visão de avaliação construída a partir do documento da Escola Sarã, e da proposta curricular para Educação Física, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá adotou uma Ficha de Acompanhamento de Desenvolvimento do aluno — Dossiê Acadêmico, um instrumento de avaliação único para todas as escolas da rede.

Esse instrumento foi considerado na análise, porque, em busca das orientações oferecidas para as aulas de Educação Física, no campo de pesquisa houve referência aos Dossiês, o que poderá ser observado nas entrevistas, apontando para a necessidade de se considerar as habilidades a serem avaliadas, determinadas pelo documento, no planejamento das atividades.

É preciso então saber quais as habilidades diretamente relacionadas à Educação Física para conhecimento dessas orientações.

A ficha acompanha o aluno por um ciclo, e contém informações pessoais, bem como o registro do desenvolvimento do aluno.

Figura 06 – Instrumento de Avaliação das Escolas Municipais: Página Inicial

Foto

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO
- DOSSIÊ ACADÊMICO -

2º Ciclo

Código

Escola Municipal de Educação Básica: _____

Aluno(a): _____ e _____ Data Nasc. ____/____/____

Filiação: _____ e _____

Naturalidade: _____ Endereço: _____

Bairro _____ Telefone: _____

	Triênio	Turma	Turno

Professores: _____

Ano Esc	Nº de Faltas				Apoio Pedagógico (sim ou não)			
	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
4º								
5º	5º Bim	6º Bim	7º Bim	8º Bim	5º Bim	6º Bim	7º Bim	8º Bim
	9º Bim	10º Bim	11º Bim	12º Bim	9º Bim	10º Bim	11º Bim	12º Bim
6º								

Registros do Processo	Registros de Resultado final do processo ao término do triênio
Registros bimestrais ao longo do triênio	Registros de Resultado final do processo ao término do triênio
C = Aprendizagem Construída	PS - Progressão Simples
EC+ = Aprendizagem Em Construção Avançando	PPDA - Progressão por Plano Didático de Apoio
EC = Aprendizagem Em Construção	PMAE - Progressão Mediante Acompanhamento Especializado
NC = Aprendizagem Não Construída	PMPA - Progressão Mediante Processo de Avanço
N = Aprendizagem ainda Não Trabalhada / verificada	RC - Retido no Ciclo

PREFEITURA MUNICIPAL DE Cuiabá
 Moderna e Solidária
 Secretaria Municipal de Educação,
 Desporto e Lazer

Os instrumentos dos três ciclos apresentam em comum a página inicial com os dados pessoais de cada aluno, bem como as siglas a serem utilizadas nos registros de avaliação. É comum a todos os documentos, também, o quadro de avaliação dos aspectos psicológicos e atitudinais, como podemos ver:

Figura 07 – Instrumento de avaliação das Escolas Municipais: Aspectos Psicológicos e Atitudinais.

ASPECTOS PSICOLÓGICOS E ATITUDINAIS														
Aspectos Psicológicos e Atitudinais que Interferem na Aprendizagem – S= sim N = não A= às vezes	1º Ano				2º Ano				3º Ano				___ Ano	
	Bimestres												1	2
Revela comportamento de assiduidade;														
Demonstra pontualidade nas entradas e saídas da escola.														
Realiza tarefas na escola e em casa, com autonomia.														
Demonstra atitudes de conservação do patrimônio público.														
Emite opiniões, formula perguntas e suposições sobre o assunto em estudo;														
Relaciona-se de forma educada com os colegas e professores (evita agressões físicas e verbais);														
Demonstra atitudes de auto-confiança frente às aprendizagens;														
Envolve-se nas atividades proposta em sala e extra classe;														
Participa das aulas de apoio com assiduidade e pontualidade, quando encaminhado (a).														
Nome dos Professores	Data	Assinatura Pai/Responsável												
1º Ano														
2º Ano														
3º Ano														

O que diferencia um documento do outro são as habilidades a serem avaliadas por disciplina, em se tratando especificamente da Educação Física, as habilidades e competências a serem avaliadas podem ser observadas nos quadros específicos de cada ciclo.

No documento específico para o 1º Ciclo, as habilidades a serem avaliadas em Educação Física estão dispostas no quadro comum onde estão todas as habilidades a serem consideradas na área de linguagens, ou seja, as habilidades estão agrupadas por área de conhecimento, havendo apenas três pontos que contemplam aprendizagens relacionadas às aulas de Educação Física.

Neste caso, supõe-se que, durante as três etapas do primeiro ciclo, o que compreende três anos letivos, o professor de Educação Física deve trabalhar para desenvolver atividades que estejam relacionadas ao desenvolvimento das habilidades relacionadas ao dossiê: “apresentar movimento de destreza, de acordo com suas possibilidades individuais, durante os jogos, lutas, danças, esportes e ginástica”, “reconhecer que a cooperação e sentimento comunitário são mais importantes que a luta competitiva”, e, “criar, imitar, e, recriar gestos, expressões, coreografias, sequências de movimentos corporais”, como se vê:

Figura 08 – Indicadores de Aprendizagem – Linguagens – 1º Ciclo

INDICADORES DE APRENDIZAGEM		REGISTRO DE AVALIAÇÕES BIMESTRAL / TRIENAL												1º Ciclo Cuiabá			
ÁREAS	Ano escolar Bimestres	1º Ano			2º Ano			3º Ano			___ Ano			R T			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
Linguagens	Conhecer o valor sonoro e gráfico de todas as letras, estabelecendo relação com a figura, a palavra e o texto, (relação grafema e fonema).																
	Apreçar produções artísticas presentes em sua cidade, bem como, aquelas que fazem parte da herança cultural da humanidade.																
	Experimentar diversas técnicas de desenhos, pinturas e/ou colagens.																
	Demonstrar estabilidade para escrever o próprio nome, o das pessoas com quem convive, palavras-chaves e palavras propostas nas diversas atividades.																
	Recontar oralmente uma história ouvida, observando início, meio e fim.																
	Apresentar movimentos de destreza, de acordo com suas possibilidades individuais, durante os jogos, lutas, danças, esportes e ginástica.																
	Relatar aproximando, o melhor possível, da forma lógica e seqüenciada, as experiências vivenciadas, tais como: filmes, músicas, passeios, palestras, descrição de objetos.																
	Ler pequenos textos destacando o que entendeu.																
	Produzir pequenos textos espontâneos, escrevendo de modo legível, observando as convenções.																
	Reescrever o texto, priorizando o sentido, utilizando a língua padrão (letra maiúscula no início da frase, títulos e nomes próprios, pontuação, vírgula e ortografia).																
	Utilizar a escrita em situação real ou simulada, bilhetes, listas de compras, convites e recados.																
	Reconhecer que a cooperação e o sentimento comunitário são mais importantes que a luta competitiva.																
	Produzir, mesmo que seja não na escrita alfabética, textos coerentes com o gênero solicitado (bilhetes, relatórios, histórias, etc), considerando o destinatário.																
	Criar, imitar e recriar gestos, expressões, coreografias, seqüências de movimentos corporais.																
	Valorizar a leitura como fonte de fruição, estética e entretenimento.																
Pesquisar, em diferentes fontes, temas diversificados, compartilhando opiniões, idéias e preferências (ainda que com ajuda).																	
Diferenciar os portadores de texto (embalagens, outdoors, etc) e suas funções.																	
Síntese-processo de construção das Aprendizagens da área nos bimestres.																	

Podemos observar que, as diretrizes da “Escola Sarã”, em coerência com as fases de desenvolvimento, propõe em Educação Física “iniciar o trabalho a partir do conhecimento do próprio corpo, do reconhecimento de si mesmo e das suas possibilidades de ação” (CUIABÁ, 2000, p.123).

O projeto da Escola Sarã ainda lembra que:

[...] a criança está na fase de movimentos fundamentais no seu desenvolvimento motor, e a função fundamental da Educação Física Escolar é a de propiciar ao aluno a mais ampla capacidade de uso da expressão e comunicação corporal, na sua manifestação espontânea, criativa e lúdica no trânsito da vida cotidiana. (CUIABÁ, 2000, p.123)

O enfoque em relação as habilidades a serem avaliadas no primeiro ciclo, principalmente no que se refere aos movimentos de destreza, difere da perspectiva de se pensar o movimento como expressão e comunicação, como vimos no trecho anterior.

Os documentos de avaliação do 2º e 3º Ciclos, apresentam a matriz de habilidades por disciplina, ampliando a quantidade de possibilidades de avaliação em Educação Física.

Figura 09 – Indicadores de Aprendizagem Linguagem/Educação Física – 2º Ciclo

INDICADORES DE APRENDIZAGEM		REGISTRO DE AVALIAÇÕES BIMESTRAL/TRIENAL														
Ano escolar		4º Ano				5º Ano				6º Ano				___ Ano	R	T
Bimestres		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
LINGUAGENS																
Educação Física																
Participar em atividades rítmicas e expressivas, danças da localidade, coreografias etc;																
Participar em atividades competitivas, respeitando as regras, não discriminando colegas e admitindo frustrações;																
Expressar opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;																
Compreender a relação e a importância da prática das manifestações corporais enquanto fator de manutenção da saúde e bem estar físico e mental;																
Participar da prática/exibição das manifestações corporais na escola e na comunidade;																
Demonstrar sensibilidade às solicitações dos outros membros do grupo.																
Síntese: processo de construção das Aprendizagens da sub-área nos bimestres.																

Observa-se que a proposta da Escola Sarã, considera o 2º ciclo como a fase de iniciação a sistematização do conhecimento, a partir dessa característica, considera importante o trabalho com elementos técnicos e táticos, organização em jogos, decidindo, entendendo e aceitando as regras como exigências do coletivo.

A proposta ainda considera neste ciclo a relação entre as manifestações corporais e a manutenção da saúde, aspecto considerado por um dos itens da matriz: “compreender a relação da prática das manifestações corporais enquanto fator de manutenção da saúde e bem estar físico e mental”.

Os documentos parecem apresentar certa coerência, não fosse a imensidão de possibilidades de se considerar esses objetivos e suas repercussões, sendo o dossiê fator de limitação para observá-las. Além disso, pela matriz estabelecida para esse ciclo pode-se perceber, pela repetição dos verbos a preocupação com o “participar”, o que está ligado diretamente com a dimensão prática dos conteúdos.

Em contrapartida, o “Dossiê” do terceiro ciclo, prioriza em seus itens a dimensão atitudinal dos conteúdos a serem considerados em Educação Física, o que parece estar em consonância com a compreensão da Escola Sarã quando diz:

“No 3º Ciclo, o educando amplia as suas referências conceituais e reorganiza o conhecimento através de seu pensamento, permitindo-lhe fazer uma leitura teórica.”

No entanto, a matriz do 3º ciclo não considera esse trabalho a partir dos elementos da cultura corporal, jogos, ginástica, lutas, atividades rítmicas e expressivas, esporte, conhecimento sobre o corpo, como podemos observar no quadro abaixo:

Figura 10 - Indicadores de Aprendizagem Linguagem/Educação Física – 3º Ciclo

INDICADORES DE APRENDIZAGEM		REGISTRO DE AVALIAÇÕES BIMESTRAL/TRIENAL													
Ano escolar		7º Ano			8º Ano			9º Ano			___ Ano	R	T		
Bimestres		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
LINGUAGENS															
Educação Física															
	Criar condições objetivas de trabalho coletivo, solidário e participativo na construção e re-construção do conhecimento;														
	Refletir a elaboração e re-construção do conhecimento próprio e coletivo;														
	Demonstrar aprimoramento técnico e lúdico das manifestações corporais;														
	Participar de trabalhos em grupo para a prática sistemática das manifestações corporais, para as exposições dentro e fora da escola que envolvam a comunidade;														
	Identificar na organização das manifestações corporais, elementos que impliquem julgamento de valores;														
	Demonstrar criticidade sobre as imposições de padrões estereotipados, beleza e estética;														
	Reconhecer o lazer como direito do cidadão, sabendo reivindicar locais adequados para as atividades corporais de lazer;														
	Reconhecer as condições de trabalho, identificando as atividades que põem em risco o seu desenvolvimento físico, não aceitando para si, nem para os outros, condições de vida indignas;														
	Reconhecer que em uma situação cooperativa, o atendimento de seus objetivos é em parte consequência da ação de outro membro.														
	Síntese – processo de construção das Aprendizagens da sub-área nos bimestres														

Em se tratando dos dossiês, não conseguimos informações sobre as bases teóricas que sustentam as informações que ele contém, nem mesmo do porque surgiu a necessidade de implantação desse documento. Mas vimos com clareza a interferência que instrumento exerce na prática desses professores, o que poderá ser observado quando da análise das entrevistas.

Não importam em quais condições ou locais de Cuiabá as práticas pedagógicas aconteçam, elas serão avaliadas a partir dos indicadores oferecidos pelos dossiês.

4.3 As Escolas Estaduais e as Orientações da “Escola Ciclada” de Mato Grosso

O documento da “Escola Sarã” e o documento da “Escola Ciclada” de Mato Grosso apresentam propostas muito semelhantes, ambas a partir da organização em ciclos de formação humana. As duas propostas foram organizadas sob a coordenação de uma mesma equipe.

No ano 2000, a Secretaria de Estado de Mato Grosso – SEDUC, na gestão do Secretário professor Carlos Carlão do Nascimento, publica as diretrizes educacionais, com o título, “Escola Ciclada” de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar — aprender a sentir, ser e fazer, assim o texto segue tendo como referência o próprio documento.

Segundo o próprio documento, “o livro foi elaborado com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica e a compreensão dos princípios orientadores da escola organizada em Ciclos de Formação” (MATO GROSSO, 2000, p. 11).

O projeto propõe a mudança da escola seriada para uma escola ciclada, justificada pela necessidade que a atual conjuntura político-econômica-social tem apresentado, exigindo um novo paradigma para que a escola tenha condições de atender as necessidades reais da população, contemplando as relações entre desenvolvimento e economia.

A SEDUC iniciou uma reestruturação do Ensino Fundamental, com a proposta de implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, uma “estratégia político-pedagógica de caráter democrático para enfrentamento do fracasso escolar” (MATO GROSSO, 2000, p. 17).

Segundo o documento, a ampliação dos ciclos vem no sentido de garantir o direito à continuidade e terminalidade dos estudos escolares.

O documento apresenta uma discussão que relaciona a Escola Ciclada e o desenvolvimento humano a partir de autores que o documento classifica como sendo da Psicologia Social, Vygotsky, Leontiev e Wallon, apontando “para a compreensão da constituição do sujeito a centralidade da história e da cultura no desenvolvimento do psiquismo humano” (MATO GROSSO, 2000, p. 38).

O primeiro ciclo corresponde à infância, que se caracteriza pela possibilidade de subverter as coisas, atribuindo novos sentidos à realidade.

A proposta considera aspectos importantes relacionados à infância que devem ser considerados pela escola como o papel da linguagem e do pensamento no processo de generalização e compreensão da realidade, ligado ao conceito de “fala interior” de Vygotsky. Outro aspecto a ser considerado é a compreensão do processo de formação de conceitos, que, por volta dos seis, sete anos já os possuem pelas experiências concretas das crianças. A escola coloca a criança em contato com o conhecimento científico, o que permite transformar os conhecimentos anteriores tornando-os conscientes para o mesmo.

A aprendizagem dos conceitos não se restringe a racionalização, mas mobiliza a afetividade e a imaginação, transformando as formas de ver, sentir e compreender a realidade e a si próprio de forma cada vez mais criativa, compreendendo a partir de Wallon, que a compreensão de conhecimentos sobre a realidade é concomitante à construção do sujeito.

A imaginação, que é bem aguçada nessa fase, não deve ser descartada pela aprendizagem escolar, está muito relacionada com a linguagem, e é a florada pelas atividades lúdicas. Assim, ressalta a importância das brincadeiras nesse processo, que precisa ser bem entendida, e utilizada.

Nessa perspectiva, a educação escolar, paralelamente à formação científica, deve promover a formação ética e estética da criança, assumindo o brincar como atividade essencial para o seu desenvolvimento e a aprendizagem. (MATO GROSSO, 2000, p.45)

O segundo ciclo contempla a pré-adolescência, período de transição entre a infância e a adolescência, onde há um distanciamento entre pensamento e linguagem. Nessa fase há um controle maior sobre os conceitos já formados e os processos mentais, encontrando na reflexão uma forma privilegiada de intervir no real.

É um momento favorável para promover debates e discussões em sala que levem a reflexão, nessa fase há uma maior aceitação da opinião alheia, assim a criança expressa suas idéias e as compartilha.

Outra característica significativa é a importância dos jogos com regras bem definidas. Cabe lembrar que essas regras não são produto de ordem superior ou exterior, podem ser definidas pelo coletivo. O interesse pelos jogos com regra torna

significativo o trabalho com jogos em que as regras são definidoras da própria atividade lúdica, jogos de tabuleiros, esportes, jogos eletrônicos, dentre outros.

O documento justifica, segundo Leontiev (1994), que o objetivo dos jogos nessa fase é a própria competição, sua motivação reside no processo da atividade lúdica, incitando não apenas o raciocínio para compreensão do jogo, mas também a auto-avaliação das suas capacidades e limites.

Outro aspecto pertinente a ser considerado pela escola é a intervenção da cultura na construção de valores, significados e conhecimentos na pré-adolescência. A apropriação de imagens, palavras e significados que colocam o aluno dessa fase cada vez mais num contexto de consumo, e em contato com aspectos relacionados à sexualidade exigindo da escola colocar em pauta essas discussões.

O terceiro ciclo corresponde à adolescência, “associada a um momento de ruptura ou crise, que se dá tanto em nível somático (transformações orgânicas advindas de processos hormonais) quanto ao nível psicológico (construção da auto-imagem e de projetos para vida)” (MATO GROSSO, 2000, p.47).

Nessa fase é importante propor momentos que permitam a reflexão e a crítica, pois a formulação de hipóteses e a proposição de teorias caracterizam as formas de pensar e conceber a realidade.

A afetividade e a sexualidade são afloradas, o que faz deste tema uma das prioridades na adolescência e juventude, no sentido de alertar para os cuidados de prevenção necessários para uma vida sexual saudável, respeitando a diversidade e permitindo escolhas responsáveis.

A autoridade passa a ser desafiada, havendo uma necessidade crescente de afirmação da independência diante do mundo. É o momento de convívio com os pares, com todos os benefícios e riscos que com ele podem vir, por compartilhar valores, projetos, sonhos e até mesmo rebeldia. O adolescente precisa do adulto para confrontá-lo em relação aos seus limites, promovendo rupturas e novos conhecimentos.

O documento considera que a mídia tem participação efetiva na formação desses adolescentes. “Sexualidade, rock, rap, drogas, violência, consumo” (MATO GROSSO, 2000, p. 50-51) são questões presentes no discurso e nas práticas sociais dos adolescentes e que precisam ser considerados pela escola de forma crítica, tornando-se interlocutora no processo de significação. A escola deve estar aberta a contemporaneidade, sem esquecer sua função crítica e democrática

perante a cultura, apontando para as transformações históricas das produções culturais.

Agrupados de acordo com as fases de desenvolvimento, e tendo como critérios: a idade; o desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo; histórico escolar (escolaridade), como podemos ver:

QUADRO 03: Quadro de Enturmação da Escola Ciclada de Mato Grosso

Ciclos	Fases	Agrupamentos	Fase de Desenvolvimento	Turma de Superação
I Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	6 a 7 anos 7 a 8 anos 8 a 9 anos	Infância	maiores de 9 anos
II Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	9 a 10 anos 10 a 11 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	maiores de 12 anos
III Ciclo	1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	maiores de 15 anos

A discussão relacionada ao currículo aponta para a necessidade de ressignificação dos conteúdos, permitindo olhares cuidadosos em contraponto a atitudes conformistas, conhecer passa por perceber e interferir no contexto vivido.

Conteúdos escolares são concebidos em seus múltiplos sentidos, “tanto no que se refere aos conhecimentos necessários evidenciados pelas diversas áreas da ciência, como conhecimentos que explicitam os seus processos de construção de conhecimento” (MATO GROSSO, 2000, p.76).

A proposta aponta para a necessidade de relacionar os conhecimentos científicos, com a proposta para os Ciclos de Formação, considerando as necessidades dessa organização:

- a) De prever uma certa sequência e progressão entre os conteúdos a serem construídos, tanto por articulação entre os ciclos quanto pela busca de uma lógica interna própria referente à construção de conteúdos no contexto escolar;
- b) De priorizar, nas diversas áreas da ciência, aspectos do conhecimento que são significativos, destacados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre os acumulados ao longo da história humana;
- c) De construir os conceitos e os demais processos de desenvolvimento dos educandos através da vivência e reflexão de suas diferentes dimensões expressas nos processos de socialização, construção de conhecimento e desenvolvimento do pensamento;
- d) De estabelecer relação entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento individual, entendendo o que dificulta a concretização da vinculação entre esses dois aspectos no cotidiano escolar. (MATO GROSSO, 2000, p. 77)

Outra consideração da proposta sobre os conteúdos e que se relaciona aos PCNs, baseia-se no tratamento do conteúdo nas três dimensões: conceitual, organização e construção de conceitos, procedimental, manejo físico e concreto dos conceitos, elementos e situações, e, atitudinal, estado sócio-afetivo e disposição mental, organizados pelas experiências.

A partir da discussão do currículo, a proposta se abre para uma perspectiva interdisciplinar como tentativa de vencer a fragmentação, apontando como propostas metodológicas os Projetos de Trabalho, Projetos Integrados e, por fim, Temas geradores.

As orientações relacionadas a organização da matriz curricular inicia-se a partir da LDB, e do parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação) que garantem ao aluno uma base nacional comum e uma parte diversificada, fazendo articulação entre cidadania e as áreas do conhecimento, caracterizadas pelas disciplinas.

A Educação Física, pode ser vista na matriz curricular dos três ciclos. Porém, nas considerações específicas do primeiro ciclo nos diz que as turmas de I ciclo serão atendidas por um professor regente ou por mais de um docente conforme organização do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurado pela LDB.

As orientações do II Ciclo ainda prevêem a figura do professor regente, podendo ser ampliado o número de docentes de acordo com os interesses da unidade escolar e assegura a presença de responsáveis pela disciplina de Educação Física e Língua estrangeira para atenderem quantas turmas forem necessárias para complemento da carga horária. No III Ciclo, todos os professores devem ter habilitação específica para atuar nas disciplinas.

A carga horária de cada ciclo é distribuída de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

O documento apresenta as discussões específicas das áreas de conhecimento, com a intenção de aprofundar a discussão sobre o currículo e sua relação com a aprendizagem e o conhecimento.

No que se refere à área de linguagens, onde se encontra a Educação Física, o documento aponta para a necessidade de redimensionar as concepções do objetivo e do ensino de Linguagens, apontando o trabalho coletivo como uma das soluções para produzir mudanças.

Segundo o documento, todas as disciplinas da área de linguagens têm como objetivo “capacitar o ser humano para o uso dialógico das diferentes manifestações

da linguagem, como forma de construir sujeito, a realidade e as próprias linguagens” (MATO GROSSO, 2000, p.112). Nessa perspectiva o desenvolvimento do aluno é respeitado, permitindo vivenciar e viver a realidade, potencializando a dimensão humana.

As orientações específicas da Educação Física apontam para a necessidade de reflexão a fim de se pensar a importância da linguagem corporal na vida humana, o homem como produtor da cultura e a linguagem como transmissão e aquisição da cultura.

A proposta considera a aptidão física, o domínio do movimento e a saúde corporal como sendo “objetivos claramente dominados” (visão biológica) e incorpora trabalhos nas dimensões afetiva, cognitiva e sociocultural, considerando as características dos alunos no processo ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal, e inserção social).

Apesar de o documento tratar essas dimensões como objetivo, o texto direciona a Educação Física para o “ensino do ser”, para a liberdade de expressão e comunicação, como sendo sua nova caminhada, essa ação pode ser operacionalizada com atividades recreativas, lúdicas, em um processo lúdico. “Em ambiente prazeroso, é fácil ser espontâneo, livrando-se da timidez, de outros preconceitos e de outras dificuldades. É a essência da energia humana” (MATO GROSSO, 2000, p. 132).

A falta de uma leitura teórica profunda pode colocar em pauta a qualidade do documento, principalmente quando se observa num documento dessa importância trechos como o transcrito abaixo:

Há que, na Educação Física, ensinar as pessoas a se tocarem agradavelmente (isto é, sem medo, vergonha ou outras intenções), a se abraçarem, agradecerem, viverem em harmonia, ou seja, em amor universal. “Amái-vos uns aos outros”, grande ensinamento de há mais de dois milênios, não foi ainda alcançado. (MATO GROSSO, 2000, p. 133)

Além de considerar as características dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, o documento também requer compreender o estágio dos domínios de comportamento (psico-motor, cognitivo, afetivo/social) da criança a fim de completar plenamente o potencial humano, alcançando a identidade do ser.

Não há um referencial teórico que possa ser observado ou identificado pela leitura do documento, mesmo porque muitos parágrafos diferem um do outro, e não há nenhuma citação no texto que nos remeta a um autor ou a uma linha de pensamento a não ser o próprio texto. Apenas quando parte para os princípios pedagógicos é que o documento cita Annemarie Seybold.

Segundo o documento, essa autora nos ensina que é preciso adotar princípios metodológicos básicos: adequação à natureza, adequação à criança, individualização, solidariedade, espontaneidade.

Em todos os pontos, as referências de aprendizagem se relacionam a valores, atitudes, quando se refere ao esporte, jogos, as lutas, a ginástica, à dança, cita também a recreação, fazendo menção a eles como área de atuação da Educação Física que deve se adequar ao ambiente escolar, adaptando princípios, metodologias, e regras “para o desenvolvimento humano do ser criança em evolução. Nunca a criança deve moldar-se a elas” (MATO GROSSO, 2000, p. 136).

4.4 Considerações sobre as Orientações Institucionais

Todos os documentos analisados se relacionam com as políticas públicas de Educação pensada para o estado de Mato Grosso e o município de Cuiabá. Representam um conjunto de orientações do que se espera para o ensino nas escolas, que deveriam ser considerados para a construção dos documentos próprios das escolas.

Cabe uma reflexão sobre essas orientações, no caso específico das relacionadas à Educação Física, a não ser pela Proposta Curricular de Educação Física para as escolas municipais, apresentam um nível de generalidade que dificulta a identificação dos professores com a proposta, ou, faz com que qualquer prática esteja amparada por ela.

No caso das orientações da “Escola Sarã”, há que se considerar a organização em ciclos para a construção da proposta pedagógica, mas o texto específico da Educação Física também não orienta essa adequação, mas oferece subsídios para pensar essa construção a partir do paradigma da Cultura Corporal.

Há também, para as escolas municipais, as Orientações Curriculares da Educação Física que se constrói a partir desse mesmo paradigma, apesar de apresentar um agrupamento diferente para os ciclos, o que se explica pelo fato da

construção ter se dado antes das orientações da “Escola Sarã”, apesar de ter sido publicada em data posterior.

Os Dossiês, instrumento de avaliação único para as escolas municipais, também apresenta aspectos que precisam ser considerados, para ter condições de ser retomado no processo de avaliação.

O documento da “Escola Ciclada” de Mato Grosso, também prevê a organização em ciclos, mas no que se refere à proposta específica de Educação Física nesse documento, é visível a falta de relação com as orientações gerais do documento, dificultando a apropriação.

A intenção não é uma análise de avaliação desses documentos, mas observar, pelos documentos da escola, e na voz dos envolvidos neste processo, a relação da prática pedagógica com esses documentos. É em busca dessas relações que o próximo capítulo se constrói.

5.0 A BUSCA PELAS ORIENTAÇÕES NOS DOCUMENTOS ESPECÍFICOS DAS ESCOLAS

5.1 A Educação Física no Projeto Político Pedagógico das escolas Municipais

As escolas municipais são orientadas pelas Diretrizes da “Escola Sarã”, que determina a organização em ciclos nessas escolas, como visto anteriormente. Também, apresenta-se como orientação específica para a área de Educação Física as “Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física, e, os “Dossiês” que apresentam habilidades e competências a serem desenvolvidas em todos os ciclos, nas diversas áreas do conhecimento.

Dentre as Escolas Municipais, foram coletados três Projetos Pedagógicos: EM1, EM2 e da EM4.

O projeto da **EM1**, especificamente a parte do projeto que trata da Educação Física, se apresenta num formato diferenciado dos outros, como se fosse um projeto separado, independente do projeto maior. O projeto contempla apresentação, pressupostos teóricos, que traz um pouco da história da Educação Física.

Conceitua Educação Física como sendo “uma disciplina curricular que, como qualquer outra, está sujeita ao projeto político-pedagógico da instituição onde se insere. É, portanto, uma prática pedagógica que trata, no interior da escola, de um conteúdo que é seu objeto de estudo: os elementos da cultura corporal” (PPP da EM1, s.p.).

Esse trecho nos traduz a concepção de Educação Física presente no PPP da EM1, construído a partir do paradigma cultura corporal. O texto não cita nenhuma referência direta, mas, podemos ver na lista das referências bibliográficas os PCNs, o Referencial da Escola Sarã e da “Escola Ciclada” de Mato Grosso, bem como a Proposta Curricular de Educação Física construído para as escolas Municipais, e que foi anteriormente analisado.

O Projeto Político Pedagógico da **EM2**, no que se refere especificamente à Educação Física, traz os objetivos gerais baseado na característica da fase de desenvolvimento que o ciclo atende dentro do Projeto maior da escola.

A caracterização do primeiro e do segundo ciclo é a mesma do da Escola Sarã, e da proposta Curricular da Educação Física: 1º ciclo — organização da identidade dos dados da realidade; 2º ciclo — iniciação a sistematização do

conhecimento. Os objetivos são descritos para esses ciclos de forma geral, observando a coerência com a proposta de ciclos de formação humana.

O projeto pedagógico da **EM3** não foi acessível à pesquisa.

O Projeto da **EM4** retrata a Educação Física a partir do paradigma da cultura corporal, trazendo os objetivos para o primeiro e segundo ciclos em coerência com esse paradigma:

[...] a Educação Física deve levar em conta o desenvolvimento da historicidade, da cultura corporal através da reflexão pedagógica exteriorizada pela expressão corporal, no jogo, na dança, no esporte, na ginástica, na luta, no teatro, e em outras situações de movimento humano. (PPP, EM4)

Essa foi a única escola em que se pôde observar semelhanças entre a voz do diretor e o que se inscreve no PPP da escola, não só porque ele participou da construção do Projeto, mas principalmente porque sua formação em Educação Física lhe permite uma visão privilegiada dessas possibilidades, como veremos mais tarde na análise das entrevistas.

5.2 A Educação Física no Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais

Como vimos anteriormente, as escolas são regidas pelas orientações da “Escola Ciclada” de Mato Grosso.

Dentre as quatro escolas Estaduais, apenas dois Projetos Políticos Pedagógicos foram coletados: o PPP da EE1, e da EE2.

O PPP da EE4 deve existir, mas não foi acessível, e a EE3, não possui Projeto Político Pedagógico.

O PPP da **EE1**, apesar de fazer parte de uma política de Ciclos de Formação Humana, traz, para a Educação Física, apenas um ementário, distribuído por séries. Apesar disso, a listagem de conteúdos se repete em todas as séries, sendo: “1. Esportes: futsal, handebol, voleibol; 2. Jogos Lúdicos: competitivos, cooperativos; 3. Dança: Siriri, danças circulares; 4. Lutas: Capoeira, Judô; 5. Ginásticas” (PPP, EE1).

O Projeto da EE2 atribui “objetivos” gerais para área de linguagens, utilizando-as no seguinte sentido:

[...] como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação, sabendo utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para construir, questionar a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso, o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

A proposta ainda segue listando conteúdos por área, e traçando objetivos específicos para cada ciclo. Por exemplo, na primeira fase do segundo ciclo, o conteúdo que pode se relacionar com a Educação Física diz: “conhecendo seu próprio corpo, seu funcionamento, como e onde ele vive”, e, o objetivo diz, “refletir sobre suas possibilidades corporais e exercê-las de maneira social e culturalmente significativas e adequadas”.

Para a segunda fase do segundo ciclo há referência da expressão corporal como conteúdo, e os objetivos estão mais relacionados ao desenvolvimento de valores, que podem ser considerados em qualquer disciplina, do que aos saberes específicos de cada uma. O único que faz referência, que pode se relacionar a especificidade da Educação Física diz: “Compreender o corpo humano como um todo, integrando a saúde com o bem estar físico, social e psíquico do indivíduo”.

Na terceira fase do segundo ciclo, não há menção de conteúdos, referindo-se diretamente aos objetivos, no caso da Educação Física, “Desenvolver a habilidade de usar o lazer construtivamente”.

O documento segue apenas com os objetivos para o terceiro ciclo, fase a fase, o que pode ser incoerente com o princípio de continuidade que a proposta de ciclos de formação humana apresenta para o Estado de Mato Grosso. Os objetivos devem ser estabelecidos para o período do ciclo, respeitando as fases de desenvolvimento.

Como havia mencionado anteriormente a **EE3** não possui Projeto Político Pedagógico, mas possui um projeto de área construído apenas para as Linguagens, para organizar o trabalho nessa área de conhecimento. Foi esse projeto, da área de linguagens que se tornou referência para análise, pela ausência do documento maior.

O documento não faz menção aos ciclos, e traça objetivos em linhas gerais, para a Educação Básica, a partir do desenvolvimento de habilidades e

competências. Assim, o documento destaca que ao longo da Educação Básica a Educação Física deve oportunizar o desenvolvimento das seguintes competências:

Apropriar-se da corporeidade por meio de diferentes práticas corporais; Aprender criticamente as manifestações corporais produzidas pela humanidade; Praticar movimentos corporais; Promover a saúde voltada para qualidade de vida; Valorizar a ética, a estética e a política; Conviver com a diferença e a diversidade; Perceber a importância do empreendedorismo; Valorizar o lazer, como, prática de higiene e saúde física e mental. (Projeto para a área de Linguagens, EE3)

Há certa dificuldade em se compreender alguns objetivos citados pelo documento, como por exemplo, “praticar movimentos corporais”, como se essas aulas fossem o único espaço para praticar movimentos. A confusão ainda segue pela falta de possibilidade de identificar referencial teórico que sustenta a concepção de Educação Física presente no documento, principalmente pelos conteúdos estabelecidos: “Cidadania; Identidade; Diversidade Cultural; Consciência política e social” (Projeto para área de Linguagens, EE3).

O Projeto Político Pedagógico a EE4 não foi acessível à pesquisa, o que dificulta a comparação do discurso estabelecido e os pressupostos legitimados pelo documento. Assim, a análise da proposta ficará por conta das respostas colhidas pela entrevista.

5.3 Pela Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos

O Projeto Político Pedagógico deve ter uma relação muito forte com a escola, com construção da sua identidade, com a função docente, como algo inerente a rotina da escola. É o documento que orienta e dá rumo a todas as ações da escola e à própria prática pedagógica.

Segundo Veiga (apud VEIGA *et al.*, 2001, p. 51), a valorização desse documento numa dimensão burocrática, remete a “uma visão reducionista de escola”, que desrespeita o ideal de sociedade e de homem que se pretende formar. Essa tendência que deixa de lado os princípios norteadores da escola pública que atribuem intencionalidade as suas ações sistematizadas e organizadas.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas consideradas pela pesquisa, não oferecem subsídios para uma análise mais aprofundada, o que pode contribuir para que não se consolidem como orientação, como referência na

construção do planejamento dos professores responsáveis por essa disciplina na escola.

Das quatro escolas municipais consideradas pela pesquisa, três disponibilizaram o PPP foram acessíveis à pesquisa. Dentre esses projetos, mesmo não permitindo uma análise aprofundada podemos observar certa relação com o documento da Escola Sarã, seja pelo projeto considerar a organização em ciclos na sua construção, como no PPP da EE2, seja pela presença do paradigma da cultura corpora, como no PPP da EE1 e EE4.

No caso das escolas estaduais é mais visível a inoperância das relações entre as propostas de Educação para a “Escola Ciclada” de Mato Grosso e o Projeto Pedagógico das escolas, nenhum deles considera essas orientações para pensar a Educação Física.

No estado assim como no município ainda persiste a visão estratégico-empresarial relacionada ao Projeto Político Pedagógico, fazendo com ele perca sua força propositiva da identidade própria de cada contexto de educação verificado.

Em palestra proferida no encontro de formação Continuada dos Cefapros (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação), em julho de 2009, promovido pela Secretaria de Estado de Educação, o professor Dr. Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa afirma que, “se tivesse mil euros pra guardar, guardaria dentro do Projeto Político Pedagógico da escola”. Ainda não se consegue observar a pertinência e a relevância dos PPPs nas escolas, tornando-se apenas uma obrigação burocrática e administrativa, não são construídos e vividos pelas pessoas que compõe a comunidade escolar. (Informação Verbal)¹²

Segundo ele, o Projeto Político Pedagógico tem que ser o melhor pensamento que construa o processo de Educação nas unidades de ensino. “Tem que ser vivido, tem que ser um instrumento de constante consulta”.

Como visto anteriormente, segundo Medel (2008), o processo de construção e implementação do PPP sustentam as ações da escola e, o trabalho pedagógico num processo de construção que exige liderança, cooperação, participação. Isso implica numa ligação íntima entre esse projeto e o planejamento do professor, numa perspectiva de reflexão da ação docente e da prática pedagógica, fortalecendo os princípios norteadores na busca pelo sucesso escolar do educando.

¹² Palestra proferida no encontro de formação continuada dos Cefapros, organizado pela Secretaria de Estad de Educação, no Hotel Fazenda Mato Grosso, julho de 2008.

Assim é necessário que as relações entre o PPP e a escola sejam fortalecidas para a construção da sua identidade, na função docente, e por meio do planejamento do professor.

É com esta ótica que olhamos para esses planejamentos como documentos de análise, na intenção de observar a concepção orientadora da Educação Física nesses projetos e sua relação com os documentos norteadores do processo e que foram anteriormente analisados.

5.4 A Proposta de Educação Física Observada Pelo Planejamento Anual dos Professores das Escolas Municipais

As escolas municipais são orientadas pelas Diretrizes da “Escola Sarã”, que determinam a organização em ciclos nessas escolas, como visto anteriormente. Também se apresenta como orientação específica para a área de Educação Física as “Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física, e, os “Dossiês” que apresentam habilidades e competências a serem desenvolvidas em todos os ciclos, nas diversas áreas do conhecimento.

Todos esses documentos oferecem orientações para pensar não só o PPP da escola, mas o projeto específico de cada disciplina que compõe o currículo escolar.

Dentre os professores das quatro escolas municipais, num total de nove professores, apenas cinco planejamentos foram acessíveis à pesquisa.

5.4.1 O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM1

Apenas um planejamento anual foi coletado na EM1, sendo que três professores de Educação Física atuantes nesta escola foram considerados pela pesquisa.

É necessário considerar que a escola organiza seus trabalhos a partir de um projeto único para todas as disciplinas, numa perspectiva de “Tema Gerador”, ou seja, um tema em comum que orienta os projetos de todas as disciplinas em todos os ciclos. Para o ano da pesquisa, o tema era “Em Defesa do Planeta”, com o objetivo de:

Conscientizar a comunidade escolar da importância da preservação ambiental e do respeito ao meio ambiente, levando-os a adotar posturas sociais e pessoais construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis. (Projeto da EM1)

Não há no projeto nenhuma orientação específica para as disciplinas curriculares, cabendo ao professor o resguardar das suas especificidades.

A escola também possui uma “Proposta Educativa” organizada para os ciclos de formação, que traz em seu texto as competências que os alunos devem desenvolver em cada disciplina dos ciclos de formação. As competências para a Educação Física aparecem neste documento, relacionadas a princípios:

1. Princípios de adequação à natureza: criação de valores humanos; pode ser aplicado na semana da arte, semana da árvore, hortas comunitárias, dramatizações e excursões. 2. Princípios de adequação às crianças: atividades prazerosas; estimular brincadeiras. 3. Princípios de individualização: respeitar as diferenças e ritmos; capacidade de rendimento; interesse. 4. Princípios da Solidariedade: espírito de equipe; respeito aos colegas; vida e vivências comuns. 5. Princípios de Espontaneidade: incentivar a criatividade; aprender a propor, ouvir e aceitar; liberdade de expressão; sem regras rígidas.

Quando olhamos para o planejamento anual coletado, nos deparamos apenas com uma lista de conteúdos programados para o ano, como “Conteúdo Anual – 1º Ciclo, 2º Ciclo e Educação Infantil”:

1) Conhecimento do Corpo; 2) Jogos Cooperativos; 3) Ginástica; 4) Atividades Rítmicas Expressivas; Orientação Espaço Temporal: 1) sinestesia, saúde do corpo; 2) cooperação, socialização, respeito, regras, habilidades motoras, capacidades físicas; 3) elementos da ginástica olímpica, alongamento, relaxamento; 4) dança da quadrilha – “Festa Junina”, brinquedos cantados, coreografia, música. (Planejamento do Anual Professor PAQ/EM1 – M – 32 anos)

O conteúdo programado para o ano é o mesmo para todos os níveis que a escola atende. Não há no documento um texto que facilite visualizar os objetivos, ou a concepção teórica implícita neste planejamento.

Outro aspecto que podemos observar é a falta de diálogo entre os documentos específicos da escola, mais especificamente entre o PPP e o planejamento anual do professor de Educação Física, pois se constroem de forma independente um do outro.

5.4.2 O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM2

Dois professores de Educação Física foram considerados pela pesquisa na EM2, e os dois forneceram seu planejamento anual para análise.

Além do planejamento anual, também foi coletado um projeto de trabalho proposto pelo professor PRS/EM2 – M – 31 anos, coordenador do projeto, com o tema “Avaliação a Saúde”, que traz como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança analisando suas características físicas.

O projeto é bem estruturado do ponto de vista técnico, e apresenta uma perspectiva teórica clara, coerente com a abordagem que ficou denominada “Saúde Renovada”, que, segundo Darido e Rangel (2008), “tem por paradigma a aptidão física relacionada à saúde” o que pode ser observado de forma explícita no projeto, fundamentada nas obras “Fisiologia e Avaliação Funcional”, do Paulo de Tarso Farinatti e Walaci Davi Monteiro (1999), e, “Controle do Peso Corporal”, de Dartangnan Pinto Guedes(1998) .

O projeto inclui em sua metodologia o acompanhamento das qualidades físicas por meio de medições que o projeto trata como “qualidade referencial”, sendo peso, altura (linha referencial de crescimento), flexibilidade. Essas medidas serão colhidas e registradas nas aulas de Educação Física, prevendo ainda o momento de tabulação, apresentação para os pais, trabalhos dos requisitos propostos, coleta dos dados finais, apresentação na feira de ciências.

O planejamento anual de Educação Física do professor PRS/EM2 – M – 31 anos, responsável pelo projeto apresentado, também se apresenta de forma bem estruturada, apresentando como princípio para concepção do objetivo a necessidade de se considerar:

[...] conhecimentos já adquiridos pelas crianças em outros espaços que comportem práticas que envolvam o movimento corporal, especialmente atividades lúdicas e expressivas [...]

O projeto traz em si a necessidade de considerar os conhecimentos construídos pela criança em outros espaços, essa perspectiva é o que podemos observar no objetivo geral do projeto apesar de não esclarecer como esses conhecimentos serão considerados metodologicamente.

No item dos objetivos específicos, o projeto traz vários conhecimentos a serem trabalhados como conhecimento do corpo, possibilidades métricas do corpo, aspectos relacionados a motricidade, dominância lateral, orientação espacial, explorar gestos e movimentos, expressão corporal, discriminação visual e auditiva, aspectos relacionados às atitudes na participação de jogos, como socialização, cooperação, entre outros.

Além dos inúmeros itens relacionados aos objetivos específicos, em seguida o projeto apresenta metas, pensadas a partir do que se espera que o aluno aprenda ao fim do ano letivo:

Justificar a necessidade de movimento; conservar os materiais pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento; demonstrar respeito aos seus companheiros; executar movimentos ginásticos básicos; respeitar os limites impostos pela atividade física em seu corpo; exercer melhor coordenação, equilíbrio, flexibilidade dentre outros durante as atividades físicas; compreensão melhor das regras de um jogo esportivo; organizar melhor em grupo e equipe; conhecer a importância da Educação Física em sua vida cotidiana.

O planejamento segue apresentando um diagnóstico do estágio motor por agrupamentos de idade, mas não cita nenhuma referência para essa construção diagnóstica que possibilite a identificação da abordagem teórica que a fundamente, mas é possível observar que o agrupamento por idades não se assemelha à divisão dos ciclos do Projeto Sarã, apesar de estar presente na lista das bibliografias utilizadas, assim como a Proposta Curricular para a Educação Física.

Cabe lembrar que a Proposta Curricular para a Educação Física, anterior ao Projeto Sarã, traz em seu texto ciclos de dois anos e, no Projeto da Escola Sarã, os ciclos são de três anos respeitando as fases de desenvolvimento da criança.

O Planejamento anual do professor PRS/EM2 – M – 31 anos, agrupa de três em três anos, mas o Projeto Sarã traz 1º ciclo, crianças de 6 a 8 anos (infância), 2º ciclo, crianças de 9 a 11 anos (pré-adolescência), e, 3º ciclo, de 12 a 15 anos (adolescência), o texto do traz o agrupamento pelos estágios motores, sendo, 4 a 5 anos, estágio elementar, 5 a 6 anos, fase da descoberta do desempenho de movimentos variados, 7 a 10 anos, estágio de transição de movimentos generalizados, 11 a 13 anos, estágio de habilidades específicas.

A partir desse diagnóstico o documento traça os conteúdos por níveis de ensino, sempre iniciando com um diagnóstico dos níveis de crescimento,

composição corporal e desempenho motor, com administração de uma rotina de avaliação.

Assim, seguem com os conteúdos da Educação Infantil ao 2º ano:

Prática de jogos motores sensoriais; Jogos de habilidade; Esquema corporal; Conhecimentos geométricos; Ginástica acrobática; Organização e conhecimento de sua identidade; Dança; Jogos e combate: ataque e defesa; Práticas de atividade Física relacionada a saúde; Exercício físico: flexibilidade, resistência muscular, condições aeróbicas e anaeróbicas e velocidade.

Além dos conteúdos ainda traz algumas habilidades a serem desenvolvidas como:

Pensamento: atenção, memória, associação de idéias, compreensão e raciocínio; Atividades esportivas recreativas: mini-voleibol, mini-basquetebol, futebol de salão, handebol; Exercícios físicos: flexibilidade, resistência muscular, velocidade, resistência aeróbica; Competições: gincanas esportivas e culturais, competições com a participação de todos os alunos, jogos recreativos.

Alguns dos conteúdos selecionados para os alunos da Educação Infantil ao segundo ano se repetem no texto destinado aos alunos do 3º ao 6º ano, como se pode ver:

Prática de jogos motores e sensoriais; Dança coreografada; Danças folclóricas; Jogos cooperativos; Informações sonoras, visuais, táteis; Exercícios que estimulem a lateralidade; Atividades recreativas que vão desenvolver a psicomotricidade; Brincadeiras cantadas.

O documento ainda traz um item com conteúdos como sendo habilidades comuns a todas as séries:

Coordenação motora: Coordenação dinâmica global (ampla), coordenação manual, coordenação viso-motora; Esquema corporal e lateralidade: estrutura espacial, orientação temporal, orientação espacial; Percepção: Percepção tátil, percepção auditiva, percepção visual, percepção gustativa, percepção olfativa.

A proposta de avaliação do professor será pelo respeito aos colegas e ao professor, pela assiduidade, participação, pontualidade, respeito às regras e observação dos alunos.

O planejamento anual de outro professor, PJR/EM2 – F – 38 anos, que atua nesta mesma escola, também se apresenta de forma bem estruturada, mas numa perspectiva estrutural e teórica bem diferente do planejamento anteriormente analisado.

O documento inicia a partir da descrição das habilidades e competências descritas por ciclo. Assim para o primeiro ciclo:

1- Apresentar movimentos de destreza, de acordo com suas possibilidades individuais, durante jogos, lutas, danças, esporte e ginástica; 2- Reconhece que a cooperação e o sentimento comunitário são mais importantes que a luta competitiva; 3- Criar, imitar e recriar gestos, expressões, coreografias, sequência de movimentos corporais.

Cada um desses pontos é seguido pelas atividades ou estratégias para desenvolvê-los, assim como as habilidades e competências descritas para o 2º ciclo:

1- Participa em atividades rítmicas e expressivas, danças da localidade, coreografias, etc.; 2- Participa em atividades competitivas, respeitando as regras, não discriminando colegas e admitindo frustrações; 3- Expressa opiniões quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situação de jogos, esportes e lutas; 4- Compreender a relação e a importância da prática das manifestações corporais enquanto fator de manutenção da saúde e bem-estar físico e mental; 5- Participa de prática/exibição das manifestações corporais na escola e na comunidade; 6- Demonstra sensibilidade às solicitações dos outros membros do grupo.

Após a descrição do que o documento chama de “habilidades e competências”, é que o documento traz o título “planejamento anual”, seguido por uma série de itens, uma lista de habilidades e atividades que o documento não diz a que etapa de ensino se relacionam, permitindo a interpretação de que esses itens serão considerados em todos os níveis:

Habilidades: naturais, de manipulação, de estabilização; Movimentos combinados; Habilidades motoras básicas: coordenação motora, lateralidade, saltos, equilíbrio; Percepção: espacial, temporal, tátil; Jogos: pré-desportivos, cooperativos, recreativos, de mesa; Danças: folclórica, circulares, sênior; Atividades de socialização; Textos que esclarecem os efeitos da atividade física no organismo.

O documento traz os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre, sendo:

1° Bimestre: atividades de socialização, atividades de recreação, lateralidade, habilidade natural, texto; 2° Bimestre: habilidade de estabilização, equilíbrio, saltos, dança; 3° Bimestre: Percepção espaço-temporal, jogos cooperativos, jogos de mesa, habilidade de manipulação, texto; 4° Bimestre: jogos pré-desportivos, movimentos combinados, equilíbrio, filme.

O documento não traz um referencial bibliográfico, nem citações que permitam a identificação de uma perspectiva teórica, mas pela análise dos documentos é possível afirmar que dois trabalhos diferentes em Educação Física se estabelecem dentro de uma mesma unidade escolar, pelas bases teóricas do próprio texto, pela seleção de diferentes habilidades e atividades que preenchem essas aulas, e até mesmo por considerar conceitos diferentes no texto do documento.

Não penso que seja prejudicial, mas é notável a ausência de um trabalho coletivo, de um fio condutor que orienta a construção do planejamento dos dois trabalhos.

5.4.3 O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM3

Dos dois professores considerados pela pesquisa na EM2, apenas um entregou o planejamento para análise, a professora PAF/EM3 – F – 32 anos, mas apenas o planejamento destinado ao primeiro bimestre. Cabe lembrar que o PPP dessa escola não foi acessível à pesquisa.

O planejamento apresenta uma estrutura diferente dos outros, diferenciando-se por níveis de ensino, elencando os conteúdos de acordo com as competências e habilidades de cada ciclo.

Para os alunos da Educação Infantil está previsto a participação em brincadeiras onde as crianças devem escolher os parceiros, os objetos, os temas, os espaços e os personagens, além da igual participação dos meninos e meninas e brincadeiras como futebol e casinha, pular corda e amarelinha.

As competências e habilidades descritas para os ciclos no planejamento são idênticas às dos “Dossiês”, o instrumento de avaliação adotado pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas municipais de Cuiabá.

A partir dessas competências e habilidades, descritas para os diferentes níveis de ensino, o documento torna-se único em seus objetivos, conteúdos,

metodologias, recursos e avaliação, ou seja, não se diferencia de acordo com os níveis de ensino.

O Planejamento anual traz como objetivo geral “desenvolver harmonicamente os aspectos físico, emocional, social e intelectual”, e tem como objetivos específicos:

Reconhecer seu corpo no seu todo e diferenciar cada uma de suas partes por meio do movimento; Propiciar atividades visando o desenvolvimento da linguagem; Propor condições para o desenvolvimento da capacidade sensório-motor e perceptiva; Estimular a capacidade criadora e interpretativa; Favorecer a aquisição das regras de higiene e a formação de atitudes para conservação da saúde; Aumentar a capacidade de expressão e de compreensão; Desenvolver a criatividade; Intensificar a formação das atitudes morais e das atitudes do convívio social; Definir dominância lateral; Cooperar nas atividades de grupo aceitando diversos papéis; Participar de jogos e brinquedos cantados, dramatizações e mímicas; Regras esportivas.

Dessa mesma forma procede em relação aos demais itens do documento, sem diferenciação entre os diferentes níveis, como sendo o seguinte:

Conteúdos: esquema corporal, jogos recreativos, noções básicas sobre higiene e postura, coordenação motora fina e grossa, brincadeiras de roda, danças, esporte, ginástica, regras sobre futsal e voleibol; **Metodologia:** dinâmica de grupo, circuito, roda de conversa, dramatização, brincadeiras de roda, jogos de quadra; **Avaliação:** participação, cooperação, pesquisa, trabalhos escritos.

É interessante observar como os “Dossiês” orientam o que deve ser desenvolvido para os alunos de cada ciclo, mas não diz de que forma deve ser desenvolvido, ou os conteúdos apropriados para cada fase, o que possibilita o que vemos por meio deste planejamento, as habilidades e competências são diferentes, mas os objetivos, conteúdos e metodologias são iguais para todos os ciclos. Poderia então afirmar que qualquer objetivo, conteúdo ou metodologia desenvolve igualmente todas as habilidades e competências previstas pelos “Dossiês”.

5.4.4 O Planejamento Anual dos Professores de Educação Física da EM4

Dos dois professores da EM4 considerados pela pesquisa, apenas um dos professores, o professor PJS/EM4 – M – 55 anos, dispôs o planejamento anual para análise.

O planejamento se apresenta de forma sucinta, sendo diferente para cada ciclo, trazendo como objetivos para o primeiro ciclo:

Geral: conscientizar-se de que todos os movimentos deva ser aproveitado e aperfeiçoado para o desenvolvimento da criança em sua fase de crescimento corporal quanto psíquico e mecânico; Específicos: Adaptar materiais e espaço para a prática a ser desenvolvido com os alunos; Fazer com que o aluno adquira hábitos da prática pré-desportiva e ou pelo esporte; Resgatar as brincadeiras de roda com as músicas do momento; Desenvolver com os alunos brincadeiras voltada para a coordenação motora; Oferecer aos alunos jogos de memória associativa a de palavras.

O planejamento para o primeiro ciclo segue trazendo as estratégias:

Oferecer aos alunos de Educação Física variedades de atividades pré-desportiva e tentar dentro do possível acrescentar o esporte que deseja; Propor aos alunos brincadeiras de rodas com músicas antigas e posterior readaptando com o momento vivido na escola e ou comunidade; Valorizar todas as experiências trazidas pelos alunos e as adquiridas identificando diferentes tipos de atividades; Oferecer aos alunos um esporte coletivo mais popular por eles.

Seguindo para o segundo ciclo o documento apresenta o mesmo objetivo geral do primeiro, se diferenciando quanto aos objetivos específicos, sendo:

Estimular aos alunos a prática desportiva com o objetivo saudável e companheirismo respeitando o companheiro; Estimular a pratica não como competição sim socialização e manutenção do corpo; Oferecer outros tipos de esporte fora o futebol; Desenvolver hábitos de respeito a próximo e as regras pré-estabelecidas pela modalidade em execução.

Também apresenta uma lista de conteúdos para o segundo ciclo que relacionam-se exclusivamente ao esporte, mais especificamente ao basquetebol e ao futsal:

Basquetebol: passe (alto, baixo, peito), drible, arremesso; Futsal: Passe, chute, drible e condução.

Apesar das diferenças apresentadas e da lista de conteúdos que se limita apenas ao esporte e aparece apenas no segundo ciclo, as estratégias selecionadas são as mesmas do primeiro ciclo.

5.5 A Proposta de Educação Física Observada Pelo Planejamento Anual dos Professores das Escolas Estaduais

Como vimos anteriormente, as escolas são regidas pelas orientações da “Escola Ciclada” de Mato Grosso.

Não se pode esquecer que nas escolas estaduais a pesquisa considerou os professores unidocentes que atuam na primeira fase do segundo ciclo, responsáveis pela construção pedagógica de todas as áreas do conhecimento para essa fase de ensino.

Dentre esses professores, apenas um planejamento anual considera especificamente a Educação Física, o da escola EE4, da professora PUMA/EE4 – F – 48 anos, sendo que. Na escola EE3, a coordenadora pedagógica da escola entregou para análise uma cópia dos “Dossiês”, o instrumento de avaliação do município, como sendo o planejamento dos professores das fases iniciais, um documento do sistema municipal de educação servindo como orientador de uma escola estadual.

Dentre os professores Licenciados em Educação Física nas escolas Estaduais, num total de sete, apenas quatro planejamentos anuais foram recolhidos para análise.

5.5.1 O Planejamento Anual do Professor de Educação Física da EE1

Apenas um professor licenciado em Educação Física atua na EE1 (PEG/EE1 – M – 24 anos). Na análise, foi visto que seu planejamento apresenta uma boa estrutura com um objetivo geral bem elaborado, como podemos observar:

Proporcionar ao aluno a vivência prática-teórica da Educação Física como um campo de aprendizagem psicomotora através das atividades esportivas, lúdicas e rítmicas. Facilitando ao mesmo o interesse pela cultura corporal, beneficiando-o em sua saúde física bem como seu desenvolvimento sócio-afetivo e sócio-cultural, fortalecendo as noções de valores e respeito e preservação do regionalismo. Seguindo as noções apresentadas no PPP-Projeto Político Pedagógico

Pelo objetivo geral podemos observar o universo de possibilidades para atingi-lo, mas ao observar os objetivos específicos vemos que essas possibilidades,

na perspectiva do professor, limitam-se principalmente as quatro modalidades esportivas principais, como observado:

Capacidade física: Desenvolver o aumento da amplitude articular localizada; Aumentar a força física, velocidade, e resistência aeróbio /anaeróbio do aluno; Orientar o aprendizado motor esportivo do Futsal, Handebol, Voleibol; Proporcionar ao aluno o experimento das atividades lúdicas e rítmicas. Afetivo-social: Levar ao conhecimento do aluno as noções de valores e respeito no meio social; Promover a integração e socialização entre os alunos dos diferentes ciclos; Incentivar aos alunos a adoção de hábitos saudáveis e solidários; Estimular no aluno o desenvolvimento da cooperação e trabalho em equipe; Introduzir a noção de respeito às regras e ensinar a reformulá-las.

Os conteúdos selecionados apresentam-se divididos por bimestre, sistematizados, apresentando os conteúdos para o bimestre e os aspectos a serem desenvolvidos em cada um deles. Em todos os bimestres está previsto o conteúdo esporte, através das modalidades, e, outro conteúdo, assim no primeiro bimestre, handebol e atividades lúdicas, no segundo, voleibol e danças, no terceiro, futsal e jogos, e, por fim, no quarto bimestre, futsal e capoeira.

Há na sistematização de conteúdos uma diversidade de elementos a serem considerados, esportes, jogos, danças, lutas, mas ainda podemos observar uma ênfase nos esportes que serão considerados em todos os bimestres.

A metodologia apresenta uma divisão entre “técnicas de ensino”, e, “procedimentos de ensino”:

Técnicas de ensino: Exposição de aulas práticas e teóricas; Apresentação de vídeos; Dinâmicas em grupo; Seminários e debates. Procedimentos de Ensino: Explicação, demonstração; Experimento e realização do movimento; Correção; Repetição com auxílio; Progressão da tarefa.

Pelo planejamento vemos um objetivo amplo, que no decorrer do documento se associa principalmente ao esporte, mas a avaliação considera apenas os aspectos atitudinais relacionados a esses conteúdos:

A avaliação será dada a partir da presença, participação e interesse do aluno, e a sua conduta diante dos valores apresentados em aula tais como respeito, companheirismo, cooperação, bom comportamento, companheirismo e solidariedade. Componentes indispensáveis para sua formação integral no meio social.

É curioso observar que mesmo com a amplitude do objetivo considerado e da diversidade de conteúdos selecionados, no que se refere aos elementos da cultura corporal, a avaliação considere apenas comportamentos, desprezando não só os conhecimentos trabalhados em cada conteúdo como também seus procedimentos.

5.5.2 O Planejamento Anual do Professor de Educação Física da EE2

Dois professores licenciados atuam na EE2, mas apenas um planejamento anual foi recolhido pela pesquisa como sendo dos dois professores, do professor PAM/EE2 – M – 47 anos e da professora PGS/EE2 – F – 47 anos, como uma proposta de construção coletiva.

O planejamento se apresenta de forma resumida trazendo em seu objetivo geral o seguinte texto:

Estimular o ensino da Educação Física através de jogos (diversos, inclusive os de mesa), pré-desportivos, desportos, ginástica danças e, presentes em nossa cultura como possibilidade de transmitir valores e proporcionar a vivência dessas modalidades como conteúdos, ampliando as possibilidades de os alunos compreenderem, participarem e transformarem a sua realidade e do seu entorno.

Além do objetivo geral, o documento traz um tópico como “outros objetivos”, no qual apresenta a integração ao invés da exclusão, consolidar práticas de cooperação, transformação da realidade, numa perspectiva de formação de cidadãos, além de:

Oferecer a possibilidade de conhecer e praticar os principais desportos, oportunizar a prática de atividade física com fins lúdicos, de lazer, de promoção da saúde, manutenção da postura, enfim democratizar as práticas desportivas e/ou outros meios da Educação Física. Favorecer a socialização dos alunos e com si os demais integrantes da escola; construir e estreitar os laços afetivos entre alunos (colegas) diferentes turmas da escola. Promover a expressão ou linguagem corporal e/ou e outras (formas de) “linguagens”.

Mais uma vez podemos ver um universo de possibilidades a serem trabalhados para atingir os objetivos propostos, mas quando olhamos para a lista de conteúdos vemos que a maior parte dos conteúdos selecionados relaciona-se ao esporte:

Voleibol; Futsal; Handebol; Basquetebol; Jogos olímpicos – diferentes as modalidades; Ginástica; Xadrez; Benefícios e as relações entre as práticas de atividades físicas e a saúde; Educação Física e PCNs: Histórico, desenvolvimento e o surgimento em nosso País dos diferentes desportos e jogos. Capacidades físicas envolvidas (noções gerais e básicas de anatomia e fisiologia: o corpo humano, os ossos e músculos – as principais articulações e movimentos). Regras básicas do futsal, handebol, voleibol e vôlei. Regras do xadrez.

As atividades programadas, assim como as metodologias previstas no documento, reforçam a ênfase dada ao esporte:

Atividades Programadas: Pré-desportivos; Pequenos jogos e Grandes jogos; Fundamentos; Jogos; Torneios; Interclasses; Arbitragem; Xadrez e damas e outros jogos de mesa: bozó, memória, resta um. **Metodologia:** Mini-palestras; Vídeos; Trabalhos de pesquisa e/ou entrevistas e apresentação; Aquecimento; Fundamentos; Jogos pré-desportivos e grandes jogos; Inter-classes e gincanas.

O documento em questão foi o único que previu em seu texto a forma de organização das turmas, ou, enturmação, como o documento trata:

Enturmação: separadas ou mistas – de acordo com a modalidade. Critérios: Interesse, faixa etária e compleição física (principalmente, tamanho entre outros)

Essa “enturmação” deixa claro, através do termo “compleição física”, que apesar dos objetivos serem amplos, a divisão pelas características físicas aponta para a valorização das habilidades, muito próprio de uma perspectiva esportivista. Não há no planejamento nenhuma proposta de avaliação descrita.

5.5.3 O Planejamento Anual do Professor de Educação Física da EE3

Nenhum Planejamento Anual foi acessível à pesquisa na EE3. Cabe lembrar que essa escola não possui o Projeto Político Pedagógico sistematizado, e, no tempo da pesquisa, estava sob intervenção da Secretaria de Estado e Educação.

O documento considerado para análise em substituição ao PPP foi o projeto de linguagens, anteriormente analisado.

Foi-nos entregue como planejamento dos professores unidocentes um exemplar dos “Dossiês”, o instrumento de avaliação instituído para as escolas municipais, inclusive com a identificação do município.

5.5.4 O Planejamento Anual do Professor de Educação Física da EE4

O PPP da EE4 não foi acessível a pesquisa, mas esta foi a única escola na qual foi coletado pela pesquisa o planejamento anual dos dois Professores Licenciados que atuam na escola e o planejamento da professora unidocente considerada pela pesquisa.

O planejamento da professora (PFL/EE4 – F – 27 anos) se apresenta de forma bem estruturada, com um texto introdutório com ênfase na importância da atividade física para o desenvolvimento da aptidão física, bem como nas habilidades e capacidades motoras.

O objetivo do Planejamento se apresenta em contradição ao paradigma da aptidão física:

Propor aos alunos atividades diferenciadas que contextualizem suas necessidades concretas, instigando a criatividade, a valorização do ser como um todo sem discriminações sociais, raciais e étnicas, favorecendo e possibilitando o aprendizado de maneira prazerosa, reflexiva e crítica da consciência corporal, contribuindo para a construção ética do ser humano.

Os objetivos específicos seguem complementando essa perspectiva, mas relacionando-se principalmente ao desenvolvimento de valores, tendo no esporte o principal conteúdo para esse desenvolvimento.

Os conteúdos estão divididos pelas dimensões conceituais procedimentais e atitudinais:

Conteúdos conceituais: voleibol, futsal, basquetebol, handebol — história, valores, fundamentos da modalidade esportiva e iniciação ao jogo; Dança — Noções da diversidade e culturas; Jogos — conceitos motores e intelectivos. Conteúdos procedimentais: estudo da história do voleibol, futsal, handebol e basquetebol, fundamentos e posicionamento em quadra; Implicações da importância do aspecto lúdico nos jogos motores e intelectivos, em como nas atividades recreativas. Conteúdos atitudinais: possibilitar o desenvolvimento da percepção de valores atribuídos a essas atividades, seus aspectos físicos e psicológicos e os efeitos na aptidão física, auto-estima, imagem corporal.

Esse foi o único documento que considerou em seu texto essa divisão dos conteúdos, o que pode indicar uma referência aos PCNs, que trazem essa possibilidade e faz parte da bibliografia deste documento.

Ao considerar os procedimentos a serem utilizados, o documento descreve que, conforme critério adotado pela escola, haverá uma hora de aula teórica e uma hora de aula prática por semana.

Prevê uma avaliação contínua e “cumulativa” (expressão utilizada no documento), pela observação o “interesse, freqüência e contribuição para o processo de aprendizagem, cooperação para com os colegas e educadores”, por meio de prova escrita individual ou em grupo, trabalhos e observação das aulas práticas.

O planejamento do outro professor licenciado que atua na escola, o professor PAL/EE4 – M – 53 anos, se apresenta com uma estrutura diferente do outro planejamento analisado.

O texto introdutório faz referência à importância da Educação Física na formação de cidadãos, bem como na formação do indivíduo de forma integral, trazendo como objetivo geral:

Promover desenvolvimento integral do aluno, com estilo de vida ativa e com qualidade; Fazer com que os nossos alunos saibam e entendam a importância das atividades físicas e dos esportes para um bom desenvolvimento físico, mental e social.

Os objetivos específicos seguem nessa mesma perspectiva, dando uma maior ênfase aos valores a serem desenvolvidos como re-elaboração do esporte valendo-se do princípio a inclusão, valorização de atitudes não discriminatórias como facilitadora da inclusão nos esportes, cooperação, respeito à integridade física e moral do outro.

Os conteúdos apresentados retratam uma dinâmica prioritariamente prática, como se esses conteúdos estivessem a serviço dos valores, sendo:

Apresentação professor e alunos; A importância da Educação Física Escolar; Ética, cidadania, e cooperativismo; Jogos recreativos; Jogos de raciocínio; Capacidade física e motora; Capacidade percepto-cognitiva; Capacidade sócio-afetiva; Atividades de fundamentos da aprendizagem individual; Exercícios de fundamentos do esporte coletivo; Handebol: arremesso, finta, defesa, ataque, contra-ataque e regras; Futsal: marcação, sistema de jogo, regras, condução de bola, domínio, passe e chute; Basquetebol: arremesso, rebote, marcação, ataque, finta, regras; Voleibol:

saque, recepção, levantamento, cortada, defesa, bloqueio, sistema e regras.

Além dos pontos considerados comuns nesses documentos, como, introdução, objetivos gerais e específicos, neste documento especificamente dois itens se apresentam de forma diferente. Um item, intitulado “Procedimental”, interpretado por esta pesquisa como metodologia, traz aulas teórica, fundamentos e regras, jogos desportivos, socialização e integração do aluno. Outro item, intitulado “Atitudinal”, que traz em seu texto:

Espero alcançar como as aulas de Educação Física que os alunos se tornem cidadãos críticos e respeitadores do próximo e do meio ambiente em que vivem, sabendo a importância das regras e das leis e podendo ser úteis e íntegros à sociedade.

O documento ainda prescreve uma avaliação contínua, que busca “atitudes participativas do aluno no processo de ensino-aprendizagem”.

É interessante observar que apesar da ênfase nos valores, da interpretação permitida pela própria estrutura do documento e até pelos objetivos, que as atividades selecionadas estão a serviço dos valores propostos, o referencial bibliográfico no final do documento, representantes de três perspectivas diferentes de se pensar a Educação Física Escolar. Marcos Neira e Jocimar Daolio, representantes de diferentes abordagens que consideram uma perspectiva cultural da Educação Física, o Coletivo de Autores (Soares *et al*, 1992), que fundamenta uma abordagem conhecida como crítica superadora, e, ainda Elenor Kunz, principal representante da abordagem conhecida como crítica emancipatória.

Apesar desse vasto referencial teórico, o documento não se inscreve a partir de nenhuma dessas perspectivas.

Como dito anteriormente, esta foi a única escola na qual a professora unidocente considerada pela pesquisa, (PUMA/EE4 – F – 48 anos) propõe em seu planejamento objetivos específicos para a Educação Física, que se assemelham ao exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Organizar jogos e brincadeiras ou outras atividades corporais valorizando-as como usufruto do tempo disponível; Conhecer, Valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sociais, sexuais ou culturais; Adotar atitudes de respeito mútuo,

dignidade e solidariedade e situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não violenta.

Não há introdução, objetivos específicos, metodologia, avaliação ou qualquer outro item que esclareça a perspectiva de desenvolvimento dos objetivos estabelecidos para a Educação física nessa fase de ensino, apenas os objetivos.

Na Bibliografia, esse documento traz o documento da Escola Ciclada de Mato Grosso, e, nenhuma outra bibliografia que considere, ou seja, específica da Educação Física.

5.6 Da Análise dos Planejamentos Anuais dos Professores Responsáveis pelas Aulas de Educação Física na Escola

No que se refere ao planejamento anual dos professores responsáveis pelas aulas de Educação Física, assim como no Projeto Político Pedagógico das escolas públicas consideradas pela pesquisa, podemos afirmar que não oferecem subsídios para uma análise mais aprofundada, que permitam associar a prática dos professores a esta ou àquela abordagem pedagógica da Educação Física, a não ser pelo projeto do professor da EM2, PRS/EM2 – M – 31 anos, que traz na bibliografia livros que representam a abordagem pedagógica chamada de “saúde renovada”, associada ao paradigma da aptidão física.

Dentre os demais documentos dos professores das escolas municipais verifica-se que é nenhum deles se relaciona com a perspectiva de Educação Física construída no documento da Escola Sarã, nem na proposta curricular de Educação Física, onde assumiram uma concepção crítica, mais especificamente conhecida como crítico-superadora, e tem como suporte teórico fundamental o livro Metodologia do Ensino da Educação Física, conhecido como Coletivo de Autores (SOARES et al, 1992).

Segundo Darido (2008), essa abordagem valoriza questões relacionadas a contextualização dos fatos e dos resgate histórico para se pensar como elaboramos o conhecimento, formando cidadãos críticos, a partir do que chama-se de cultura corporal de movimento. Antes o que podemos observar no planejamento anual dos professores das escolas municipais, foi uma preocupação com conteúdos que muitas vezes se confundem com objetivos e que se relacionam com habilidades ou

capacidades a serem desenvolvidas.

Os documentos das escolas municipais também não permitem apropriações que os relacionem com o PPP da escola.

No caso das escolas estaduais é ainda mais visível a inoperância das relações entre as propostas de Educação para a Escola Ciclada de Mato Grosso, o Projeto Pedagógico das escolas e o Planejamento anual dos professores. Isso porque a perspectiva de Educação Física presente no documento do estado é tão generalista que dificulta apropriação, não permitindo identificar uma proposição pedagógica para essas aulas.

Quando olhamos para os planejamentos de Educação Física dos professores das escolas estaduais, nos deparamos com os documentos que se relacionam com a prática pedagógica dos professores licenciados e com os documentos que se relacionam com a prática pedagógica dos professores unidocentes.

Apenas um, dos sete professores unidocentes considerados pela pesquisa, tem planejamento anual de Educação Física, diretamente associado ao que se inscreve no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os planejamentos anuais dos professores licenciados em Educação Física das escolas estaduais dão mais visibilidade ao esporte, talvez porque a presença do profissional habilitado nas escolas estaduais aconteça a partir da terceira fase do segundo ciclo, fase reconhecida historicamente na Educação Física como da ruptura do tempo das brincadeiras no início do ensino fundamental para o tempo dos esportes, via de regra, acrescentado às aulas a partir da antiga 5ª Série, resquícios do militarismo da década de 70 que estabeleceram essa parceria e que insiste em perdurar.

Os objetivos e as habilidades apresentadas nesses planejamentos encontram o esporte como principal conteúdo. Também foi possível observar mais fortemente uma dimensão atitudinal dos conteúdos, expressos pelos valores a serem desenvolvidos.

No estado assim como no município pode-se observar a desarticulação dos planejamentos anuais dos professores de Educação Física com o Projeto Político Pedagógico da escola e as orientações curriculares dessas escolas.

Conforme o texto da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em seus artigos 12 e 13, as escolas tem o dever de incumbir-se da elaboração e execução de sua proposta pedagógica, deixando clara a

responsabilidade do professor em participar dessa construção, bem como de elaborar seu plano de trabalho em coerência com a concepção coletiva impressa nesse projeto.

Por outro lado, o que podemos observar pela análise desses documentos é uma falta de articulação entre eles, o que nos permite afirmar, a partir do que propõe Veiga (apud VEIGA et al, 2001) que estes documentos estão mais relacionados com uma visão estratégica-empresarial, que valoriza o que é burocrático, atendendo as exigências organizacionais, se distanciando das reflexões necessárias para que esses documentos, as orientações curriculares e também o PPP, assumam uma perspectiva propositiva pertinente à cultura escolar, mais especificamente as aulas de Educação Física.

A busca do próximo capítulo se dá pelas orientações observadas na voz dos envolvidos nesse processo, dos gestores das secretarias, responsáveis pela implementação dessas políticas, dos gestores das escolas, dos professores de Educação Física e, pelos professores unidocentes responsáveis pela Educação Física em seus níveis de ensino.

6.0 AS ORIENTAÇÕES OBSERVADAS PELAS VOZES DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO

6.1 Das entrevistas

O olhar para os documentos oficiais se fez pela busca das concepções orientadoras das práticas, em documentos que deveriam exercer a função de orientar a construção das práticas pedagógicas da escola, como um projeto de educação que não deve estar delimitado pelo tempo de um governo, mas pelas reais necessidades das comunidades escolares.

Também os próprios documentos das escolas refletem a inoperância dos documentos que deveriam orientar sua construção, seja pela tímida relação ou, pela falta de relação com esses documentos.

Assim, este trabalho percorre agora os mesmos níveis hierárquicos dos documentos analisados, em busca das vozes que possam completar o entendimento das orientações determinantes das práticas pedagógicas das escolas.

Foram considerados para as entrevistas: os gestores das Secretarias, capazes de esclarecer as orientações direcionadas às escolas; os gestores das escolas, a fim de reconhecerem as orientações recebidas e repassadas aos professores de Educação Física; e, aos professores de Educação Física, no caso das escolas estaduais, os professores unidocentes atuantes na 1ª fase do 2º ciclo, responsáveis pelas aulas de Educação Física nos níveis que atuam, a fim de constatar as orientações presentes nesse processo de construção.

A análise das entrevistas dos gestores das escolas municipais, assim como das secretarias reconhece os limites da formação no sentido de construir uma concepção de Educação Física pertinente à escola, mas procura observar na fala deles se os documentos analisados estão presentes na construção do discurso de orientação a esses professores.

6.2 As Orientações Oferecidas pelas Secretarias de Educação e pelos gestores das escolas Municipais

Dentre os documentos que se relacionam com as escolas municipais e, que, de alguma forma oferecem subsídios para a construção das práticas pedagógicas,

estão o Projeto da “Escola Sarã”, os “Dossiês” e, a Proposta Curricular de Educação Física.

Então, nos envolvidos com o contexto das escolas municipais, a busca se deu pelas orientações possíveis de serem observadas nas entrevistas, a partir dos documentos que são próprios desses contextos.

6.2.1 Da gestão da Secretaria Municipal de Educação

Em campo na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME), a pesquisa apontou para a Coordenadora de Currículo, CC/SME – F – 42 anos, como sujeito capaz fornecer as repostas propostas pela entrevista.

Assim, quando perguntamos a concepção de Educação Física da SME, ela aponta para o documento da “Escola Sarã” que é o documento ainda em vigor enquanto projeto de Educação do Município de Cuiabá.

Em relação aos projetos que norteiam a Educação Física na escola, a gestora CC/SME – F – 42 anos aponta para o documento “O Ensino da Educação Física — Uma Proposta Curricular para a Escola Pública de Cuiabá”, posteriormente para os referenciais curriculares contidos no livro da “Escola Sarã” e, para os Dossiês, apesar de afirmar que existem muitas críticas sobre esses documentos por não atenderem a proposta de Ciclos de Formação.

Não foi possível enxergar como essas orientações chegam até as escolas e a gestora da SME afirma que ainda não foi realizada uma avaliação aprofundada que permita constatar a situação dessa disciplina na escola, mas relatos de gestores, afirmam que se resume a “jogo de bola”.

A gestora afirma que os responsáveis pelas aulas de Educação Física nas escolas municipais são professores habilitados na área.

Em relação à visão da Secretaria sobre as aulas de Educação Física das escolas pode-se ouvir:

Temos alguns trabalhos que merecem ser divulgados, onde os professores trabalham numa perspectiva não da competitividade, tão comum nos esportes. (CC/SME – F – 42 anos)

Pela entrevista coletada na SME, podemos observar que os documentos que complementam a proposta de Educação para as escolas municipais estão presentes

nas respostas coletadas, mas, assim como na leitura dos documentos próprios das escolas, num nível de apontamento generalista que não nos permite verificar se as concepções foram apropriadas, ou seja, reconhece a existência do documento, mas não descreve o que está inscrito nele.

Assim, no contexto específico das escolas, as entrevistas foram então direcionadas aos gestores, diretores e coordenadores, em busca das orientações possíveis de serem observadas.

6.2.2 Dos Gestores da EM1

Antes é importante observar que coordenadores e diretores foram entrevistados em momentos separados, individualizados.

Quando questionados sobre a concepção de Educação Física da escola, podemos ouvir da diretora uma concepção pessoal, segundo ela, construída pela experiência e pela vivência pessoal:

Olha... A educação física pra mim é importante para o desenvolvimento social, humano, né... eu acho importante. (DEM1 – F – 52 anos)

Na voz da coordenadora CEM1 – F – 29 anos, apesar de apresentar uma perspectiva também pessoal e não revelar a concepção de Educação Física, observa-se uma iniciativa de articulação com o que se propõe nos documentos, como podemos ver:

Eu entendo a Educação Física hoje nas escolas que eu discuto muito com meus professores aqui, que ela não é vista mais, e a gente tem trabalhado muito isso, que é assegurado na prática que ela não é vista mais como uma atividade solta, destrambelhada. Ela tem que estar assegurada em um projeto, no PPP da escola, tem assim, tem que ter um fim, tem que ter um objetivo assim, um conteúdo, pra que serve esta atividade para o aluno. E ainda mais, eu acho, eu penso que ela tem que ser, que essas atividades elas devem ser discutidas antes com a criança, eu acredito nisso, por algumas coisas que a gente já tem visto, também não sei se agora teve algumas mudanças.

Quando questionados sobre como a Educação Física se apresenta no PPP, pela voz da diretora ouvimos que ela não está na escola tempo suficiente para

conhecer esse Projeto e, que os professores, junto com a coordenação, trabalham diretamente com o projeto:

Eu num poderia deixar a coordenadora falar isso? Porque eu cheguei ano passado aqui que eu sou da secretaria então eu num tenho todas as informações ainda, num deu tempo pra mim me familiarizar, entendeu? (DEM1 – F – 52 anos)

Na voz da coordenadora podemos ver:

No projeto, no PPP da escola, lá ela apresenta a Educação Física com os conteúdos: jogos, dança, ginástica e as habilidades que ela deve ser desenvolvida, que habilidades a Educação Física tem que ter desenvolvida. O nosso PPP ele deve ser reconstruído já pro ano que vem, ele tem cinco anos e algumas coisas já mudaram, né, e nós ainda não amarramos. Então lá no nosso Projeto Político Pedagógico ele está como habilidades, ele apresenta como habilidades e competências da Educação Física. (CEM1 – F – 29 anos)

Observem que a coordenadora chega a citar alguns dos elementos da cultura corporal em que o PPP se baseia, mas agrega a ideia de habilidades e competências, o que pode ser uma referência implícita aos “Dossiês”.

O que pode ser visto na proposta são objetivos, que se referem ao que os alunos devem ser capazes de fazer ao final de cada ciclo (primeiro e segundo ciclo), e que, podemos dizer que a proposta entende como competência, porque no texto, esse título assim se escreve: 9. Objetivos (competências).

A coordenadora sugere que o projeto foi construído de forma coletiva e que está passando por uma de reconstrução:

Reunimos muitas vezes e já estamos começando a estudar de novo na formação que tá tendo pela rede, em “roda de conversa” nós temos um dia no mês pra formação e aí a gente tá discutindo vários textos, várias apostilas sobre processo ensino-aprendizagem, currículo, e aí nós temos que estar fazendo isso aqui já pro ano que vem tá reformulando o PPP, a proposta da Educação Infantil também, a Educação Física ela tem uma proposta pra trabalhar com eles. (CEM1 – F – 29 anos)

Apesar de a Direção e a Coordenação afirmarem que as aulas de Educação Física na escola estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico, ambas demonstram insatisfações quanto à realização dessas aulas na escola, como podemos ver:

Os professores queixam muito, os professores de outras áreas, queixam muito da Educação Física porque temos aqueles professores que não tem o compromisso realmente como tem o professor de sala, de turma, entendeu? Infelizmente porque eu acho importante e deveria ter igualzinho o professor de sala de aula, agora os alunos amam educação física, tá? Meu Deus do céu os alunos o dia de educação física pra eles... a maioria, o complicado é que a maioria dos professores de educação física só visa bola, bola, bola... entendeu? Eu num sei se vocês já tem essa visão. Num vê a arte do... não busca a criatividade do aluno, porque não são todos os alunos que joga bola, que gosta de bola, né? Aí ficam ali no meio jogando bola e outros sentados... Eu acho que tá faltando uma proposta porque a educação Física pra mim num é só brincar, ela tem um todo, e nem só bola. (DEM1 – F – 52 anos)

Na minha escola, vou falar assim enquanto minha escola, tem momentos que eu fico satisfeita e momentos que eu fico insatisfeita por essas questões da prática mesmo, porque nós já passamos por processos de formação, por processo de estudos, eles tem um pessoal, um projeto da escola, é feito semana pedagógica, então eu gostaria que as aulas fossem melhores, fossem assim, cada dia melhores, e tem momentos que eu percebo ainda as crianças brincando por conta própria livre, né, e é feito, e tem dias para o planejamento, poderia o professor estar confeccionando jogos diferentes com estes alunos, proporcionando atividades diferentes pra atender o projeto da escola. Está bom, mas poderia ser melhor, né, assim porque eu conto com a boa vontade do profissional pra eu não ter que fazer tudo, então a gente conta com a boa vontade porque já tem um projeto montado por eles. Então a cobrança do coordenador é que esse trabalho ele venha a ser mais significativo para o aluno, que não fique só em bola, em atividade Física, eu gostaria que fosse um trabalho mais de construção de conhecimento ali na aula de Educação Física, não chegasse à criança e só pegasse aquele material e fosse brincar, eu me pego ainda com algumas aulas desse tipo, ainda defronto com esse tipo de aula, então isso e deixa ainda um pouco insatisfeita. (CEM1 – F – 29 anos)

6.2.3 Dos Gestores da EM2

A concepção de Educação Física observada na voz da diretora da EM2, aponta para uma visão superficial, adquirida, segundo ela, por meio de leituras, como podemos ver:

A educação Física pra mim ela vem pra contribuir com outras áreas, né? Ela trabalha várias habilidades entre elas a socialização, ela trabalha a questão de limite de espaço, de tempo, né, e ela vem através de brincadeiras, de lutas. A Educação Física eu acho é um complemento para desenvolver as outras habilidades. Assim, aquela concepção de bola pra mim, ela já deixou de ser há bastante tempo. Então quando os professores chegam aqui, a gente já diz que a escola não vê a Educação Física como bola, e os alunos eles já começaram a mudar também essa concepção, eles já aceitam mais, né?, outros tipos de atividades que não seja apenas o futebol. (DEM2 – F – 38 anos)

A coordenadora foi ainda mais modesta ao expor a concepção de Educação Física, assumindo os limites da sua formação na construção de algo mais elaborado em relação a essa disciplina:

Eu conheço pouco, infelizmente de Educação Física. A minha formação foi muito deficiente nessa área, né? E, depois, as oportunidades de estudar a Educação Física mesmo são poucas, então eu não tenho ainda uma opinião formada, uma concepção, a gente sempre trabalha no sentido de que a criança precisa de movimento, né? pra se desenvolver. Tanto a parte física quanto o mental, o cognitivo, a Educação Física ajuda nesse sentido. Nós defendemos que a Educação Física seja assim, divertida, né? que trabalhe bastante também com a parte recreativa, que as crianças tenham a oportunidade de brincar, é... de dançar, de correr, né? é... e a gente tenta trabalhar a questão da saúde aliada à Educação Física, né?, a saúde do corpo mesmo, a questão da alimentação, a gente discute muito, eu solicito que os professores façam esse trabalho também nesse sentido. (CEM2 – F – 34 anos)

A responder sobre a Educação Física no PPP, a diretora afirma:

Eu num saberia dizer assim com as palavras certas assim, mas eu diria que é essa visão de... hum... como é que eu definiria? Mais ou menos nessas palavras que eu disse pra você, mais assim, na construção, na formação mesmo do indivíduo, né? desenvolvendo, preparando o indivíduo pra ele é... contribuindo pras outras disciplinas. Agora pra clarear bem pra você eu acho que não saberia definir não. Ela foi discutida mais com o professor que contribui na parte na área dele, na época, né? E foi discutido um pouquinho com o grupo, mas eu num me lembro exatamente o que tá escrito lá. (DEM2 – F – 38 anos)

Quando a diretora faz uma tentativa de apresentar a visão de Educação Física presente no PPP, ela insere em sua fala a ideia de contribuir “para” as outras disciplinas, o que também parece conter uma lógica de submissão da Educação Física aos saberes das outras disciplinas, o que não fica claro nesse trecho da entrevista, mas que é fortalecido quando perguntamos a concepção de Educação Física que ela tem:

A Educação Física pra mim ela vem pra contribuir com outras áreas, né? Ela trabalha várias habilidades entre elas a socialização, ela trabalha a questão de limite de espaço, de tempo, né? e ela vem através de brincadeiras, de lutas. A Educação Física eu acho é um complemento para desenvolver as outras habilidades. (DEM2 – F – 38 anos)

A coordenadora da escola não faz nenhuma referência direta ao que a proposta traz sobre a Educação Física, mas aponta para essa construção como responsabilidade do professor:

[...] da mesma forma que as outras áreas de conhecimento tem um ementário, tem as habilidades, os conteúdos, aqui também tem. A forma, a metodologia, que é uma coisa que o coordenador pedagógico não domina muito, por conta da sua formação, né, é que a metodologia fica por conta do professor, a gente discute um pouco essa parte, mas quem define como vai acontecer é o professor. (CEM2 – F – 34 anos)

A diretora afirma que o trabalho dos professores não está totalmente de acordo com o PPP, porque apresentam concepções diferentes das que foram explicitadas quando da construção do projeto, manifestando insatisfações apenas quanto à indisciplina dos alunos:

Ah! Eu enquanto gestora eu num tô assim triste, mas, não só pelo trabalho do professores, mas pela recepção dos alunos, porque hoje tá muito complicado, principalmente Educação Física por causa da disciplina. É falta mesmo de respeito que as crianças tem hoje, né? Pra eles Educação Física parece que é um momento assim de soltar tudo que está preso dentro, então, pro professor conseguir ele tem sofrido muito, muito mesmo, professor de Educação Física é o que mais sofre, porque, quando ele sai do espaço fechado de quatro paredes, e ganha o pátio, nossa, é uma loucura. Então eles se machucam, eles não conseguem ainda... um comando que o professor dá tem que repetir isso três, quatro ou cinco vezes pra ele poder conseguir, então eles perdem muito tempo só dando comandos e organizando as aulas, então pra mim a insatisfação ainda está na forma como as crianças recebem isso. (DEM2 – F – 38 anos)

A coordenadora afirma que o trabalho dos professores está de acordo com o PPP da escola e ainda aponta para indícios de outras orientações:

[...] quando o professor chega na escola, ele fica sabendo mais ou menos o que está proposto, e tem os indicadores de aprendizagem da rede Municipal, né? Então ele planeja a partir daqueles indicadores, né?. Alguns acham que vai chegar, que chegarão naquele resultado, que a criança construirá aquela habilidade dançado, aí ele vai dançar com os alunos. Outro já acredita que uma outra modalidade, então ele vai usar uma outra forma pra chegar naquele resultado. (CEM2 – F – 34 anos)

O que ela trata como indicadores de aprendizagem estão estabelecidos nos “Dossiês”, sendo compreendidos por esta escola como orientador da construção das práticas pedagógicas, não apenas como instrumento de avaliação.

A insatisfação da coordenadora, assim como da diretora, relaciona-se a indisciplina dos alunos.

6.2.4 Dos Gestores da EM3

A concepção de Educação Física observada nesta escola, especialmente na voz da diretora, sugere uma parceria entre as disciplinas, mas não esclarece bem essa relação, segundo a diretora construída durante sua vida de estudos, como podemos ver:

Eu diria assim que ela é uma área que ajuda muito na alfabetização, porque ela trabalha com corpo, com uma linguagem corporal, e... eu acho que isso facilita a aprendizagem dos alunos, eu enquanto diretora não dessa escola, mas ao longo da caminhada eu já vi muita, muita vantagem do professor de educação física trabalhar em parceria com o professor de sala de aula. Vi professores que ajudaram na alfabetização porque trabalhou nas aulas de Educação Física com o próprio corpo formando até o alfabeto com as crianças, então eu acho que ela é primordial, mas, principalmente nas séries iniciais. Não acho que deva ser uma área só voltada pra bola, mas que envolva todo o processo. Essa é minha concepção de Educação Física. Não vejo ela de forma isolada na escola, nem a vejo como espelho porque o professor tem que fazer atividades para os alunos de Educação Física. Ela é uma matéria fundamental, uma disciplina fundamental no Ensino Fundamental. (DEM2 – F – 38 anos)

A mesma concepção pode ser observada na fala da coordenadora, que esclarece ainda o que a escola estabelece em relação às parcerias pedagógicas entre a Educação Física e o professor de sala:

A minha concepção de Educação Física é que ela tem que estar acompanhando o pedagógico da escola, ela faz parte do pedagógico. É assim, a Educação Física, eu acho que ela tem que estar interagindo com o professor regente de sala, pra desenvolver as habilidades gerais daquele aluno. Então, a minha concepção é essa, que através de jogos, através de brincadeiras estar desenvolvendo a atenção, até a leitura mesmo da criança, a leitura, né? A questão de numeração, porque? Aqui, muitos professores, não sou contrária, gosto, mas eu vejo que muitos profissionais da área de Educação Física, eles gostam de trabalhar muito com bola com aluno, eu sou contra isso. Por isso que eu falo, se não houver um planejamento, um acompanhamento... Então a concepção que eu tenho é que a Educação Física é pra ela acompanhar os professores de sala e aula, principalmente nas séries iniciais. (CEM3 – F – 44 anos)

Não foi acessível à pesquisa o PPP da EM3, o que dificulta uma análise comparativa entre o documento e as entrevistas, mas as repostas em relação à Educação Física foram coletadas.

A diretora também apresenta em sua fala, ao responder sobre a Educação Física no PPP da escola, uma intenção de sujeição da Educação Física às outras disciplinas, como podemos ver:

É dessa forma que eu falei pra você. Principalmente nas séries iniciais, totalmente voltada junto com o projeto da professora, então, vamos supor, ela vai pra quadra, ela já vai sabendo o que ela vai trabalhar. A professora do segundo ano trabalha com músicas infantis, então ela trabalha na proposta tudo isso dentro das músicas infantis trabalhando o corpo da criança. Ela também trabalha com aquela boca do palhaço, acho que vocês conhecem, então, retirando as palavras da música, ela também trabalha com essas mesmas palavras fazendo essas atividades brincando, com o corpo, mas aprendendo. Agora, para as séries finais ela... num vou falar pra você porque eles gostam mesmo da bola, o sexto e o sétimo ano adoram o futebol, o handebol, tudo levando pra a disciplina tanto do aluno quanto da aprendizagem. (DEM3 – F – 54 anos)

O que podemos observar, é que apesar de não conhecer o PPP desta escola, existe uma coerência entre a fala da diretora e da coordenadora, principalmente no sentido de integrar o trabalho do professor de Educação Física ao do professor da sala, como podemos ver:

[...] ele está integrado dentro da aprendizagem do aluno, dentro da área pedagógica mesmo, dentro do projeto, por exemplo: nosso projeto maior aqui na escola é “Leitores e Produtores”, como que a Educação Física vai ajudar esses alunos a desenvolver a leitura e a escrita? Muitos professores acham: ah! Mas isso não é uma obrigação nossa, é uma obrigação do professor regente. Não, é obrigação de todos, é obrigação minha, é obrigação da direção, do professor de Educação Física. Agora, o que ele vai trabalhar pra desenvolver isso ele, na área dele ele vai desenvolver. Ele pode estar trabalhando, pegando aquelas garrafinhas pet colando os “abecedariosinhos”, o abecedário, as vogais, e isso, quando a criança derruba: ah! O quê que você derrubou? A letra “A”. Então é isso, é através de jogos, de interação mesmo, a questão a interação social da criança, dentro da leitura, eu acredito assim, né? Não sei [...] (CEM3 – F – 44 anos)

A afirmação da gestão dessa escola também é de que o trabalho dos professores atende o que prevê o PPP da escola, manifestam satisfação com um dos professores que atuam na escola, mas também manifestam suas críticas:

Nós temos discutido bastante dentro da escola, porque a cultura dos alunos é a bola. Falou em Educação Física, eles querem a bola, né? Então, eu não diria nem que é tanto do professor querer a bola, mas é muito dos alunos, e acaba que muitas vezes o professor cede só ao jogo de bola quando a Educação Física tem um leque de coisas pra trabalhar, de atividades que não prejudicam a disciplina Educação Física. Mas aqui na escola eu me sinto satisfeita com as aulas da professor, porque ela tem procurado desenvolver justamente dentro do projeto que a escola tem. É como eu falei, agora tem que ver esse outro professor. (DEM3 – F – 54anos)

Olha, é como eu já te falei, desde o ano de 2007, as aulas de Educação Física estão acontecendo, ela é uma professora pontualíssima, assídua, e, trabalha diferenciado mesmo a questão, trabalha de acordo com o Projeto

Pedagógico da escola, mas, eu posso dizer pra você que eu já tive muitos problemas com professores de Educação Física, muitos que ficavam só sentados, vou falar a real mesmo, ficavam sentados, deixavam os meninos lá com a bola, e aí, a gente tinha muito atrito, aí tinha que ficar dispensando porque é contratado, né?, mas assim, por enquanto, nesses dois anos que a Andréa está aqui... (CEM3 – F – 44 anos)

O interessante a se observar nesta unidade escolar é que, mesmo na ausência do PPP em relação à pesquisa, é possível observar uma unidade no discurso do que se espera para a Educação Física nesta escola e, que condiz com a concepção dos gestores.

6.2.5 Dos Gestores da EM4

A concepção mais ampliada de Educação Física nas escolas municipais pode ser observada na voz do diretor da EM4, fato que se justifica pela formação. É o único dentre os gestores das escolas municipais a possuir Licenciatura em Educação Física, assim podemos ouvir:

Baseia-se na cultura corporal. Ela é muito trabalhada em quatro partes aqui: no primeiro bimestre a gente trabalha jogos e brincadeiras, segundo bimestre dança, terceiro bimestre ginástica e quarto bimestre esporte. É, na dança, no segundo bimestre, devido a eventos culturais que a escola tem e já realiza que é o festival de dança, por isso que é nesse período aí das festas tradicionais, né? da cidade, da região, e... A ginástica no terceiro bimestre é devido ao fator climático, é a quadra é quente demais, não é coberta, então, a gente procurou outros espaços alternativos da Educação Física pra se trabalhar ginástica, aí, pra se encerrar o ano, já no último bimestre a gente trabalha a questão dos esportes, alguns esportes que é futsal, handebol, vôlei, que é mais trabalhado, e basquete que é tudo com um sentido assim recreativo, não é competitivo. (DEM4 – M – 44 anos)

Não é possível identificar na fala do diretor a referência que constrói a sua base no paradigma da “Cultura Corporal”, o que pode advir dos PCNs, da proposta Curricular da Educação Física, do documento da “Escola Sarã”, ou, do próprio Coletivo de Autores (SOARES *et al*, 1992).

Na concepção da coordenadora podemos ver mais uma vez um nível de superficialidade que não permite apropriações, como se pode observar:

Olha, EF ela é muito importante pra socialização, o desenvolvimento da criança, físico, moral, pra mim é de suma importância. Tem que ter EF mesmo. Trabalhar o que é pra EF trabalhar. No que ele pode colaborar pro desenvolvimento do ser humano. (em que se baseia?) Eu li, fomos nos

PCNs, pesquisamos, passamos 2 anos pesquisando, analisando pra colocar no PPP, e também é importante pra saúde da pessoa né?. Eu com 39 anos de idade sei que a EF é muito importante pra manter uma boa saúde, um desenvolvimento físico, mental, intelectual. (CEM4 – F – 39 anos)

Quando questionado sobre como a Educação Física se apresenta no PPP da escola, podemos ver:

Essa idéia da Educação Física, né, é implantada no PPP da escola, no Projeto Político Pedagógico da escola, que a escola tem, não é? ... mas a Educação Física é baseada nesses conteúdos fora da escola, é na política Educacional da Secretaria, que é o Livro Sarã, então se você for observar o livro sarã, né? Houve uma grande discussão também não só da Educação Física como também de todas as disciplinas, né? curriculares, e, ali tá a Educação Física e foi discutida entre vários profissionais da Educação Física, né?, a realidade das escolas municipais e como trabalhar o conteúdo da Educação Física. Então basicamente os conteúdos que são trabalhados nas escolas municipais, são esses, tem a... a capoeira, tem a luta, tem outras, tá tudo no projeto Sarã, então a origem é do projeto Sarã que é de 96 ou 97. (DEM4 – M – 44 anos)

Cabe lembrar que o “Projeto Sarã”, analisado anteriormente, também se estabelece em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Física, que antecedeu quanto a sua construção o Projeto da “Escola Sarã”, que se baseia no “Coletivo de Autores”, de onde vem o conceito de Cultura Corporal.

A coordenadora não nos forneceu subsídios para reconhecer a concepção de Educação Física presente no PPP, como podemos ver:

Olha ela... igual eu falei pra você, ela é de suma importância, igual nós fazemos o nosso projeto, ele tá junto no projeto do professor, trabalha junto com o professor de sala de aula, não tem como desvincular isso do professor de sala de aula, tem que estar junto, nós trabalhamos assim. (CEM4 – F – 39 anos)

A visão mais ampliada do diretor em relação à Educação Física permite uma avaliação mais pertinente na relação entre o trabalho do professor e o PPP da escola, reconhecendo a dificuldade que eles têm de atender esse projeto. Em sua visão ressalta que é proposta da escola divulgar e fortalecer a Educação Física até mesmo por meio das competições esportivas, mas isso tem sido difícil.

A visão da coordenadora em relação às aulas de Educação Física remete a mesma superficialidade que dominou seu discurso durante a entrevista, dificultando uma análise mais significativa, como se vê:

Olha, igual eu falei pra você, alguns professores trabalha e corresponde, mas alguns, isso é muito raro, alguns que vem contrato e que não corresponde. (CEM4 – F – 39 anos)

6.2.6 Da Análise Geral das Orientações Oferecidas e Observadas na Voz dos Gestores das Escolas Municipais

Como visto, o discurso da gestão da Secretaria Municipal se constrói em torno do documento que é reconhecido como o projeto de educação para o município de Cuiabá, o caderno da “Escola Sarã”, havendo referência às Orientações Curriculares da Educação Física e aos Dossiês. As referências apontam para o documento, mas não revelam suas concepções.

Quando chegamos ao contexto específico das escolas, observamos pelas entrevistas dos gestores que as concepções que orientam a Educação Física não se relacionam com os documentos que se propõe a orientar a construção da prática pedagógica porque fazem parte do projeto de educação que as direcionam.

As concepções dos gestores, pelas entrevistas, se associam ao PPP da escola, mas não coincidem com o texto dos documentos propriamente ditos e, que foram analisados no capítulo anterior, a não ser pela concepção observada na entrevista do diretor da EM4, que coincide com o PPP da escola, além de fazer referência direta ao que se inscreve no “Projeto Sarã” como o que se espera da Educação Física nesta unidade escolar específica.

6.3 As Orientações Oferecidas pelas Secretarias de Educação e pelos Gestores das Escolas Estaduais

As escolas estaduais são regidas pelo sistema de ciclos, orientados pelo documento inscrito no caderno da “Escola Ciclada” de Mato Grosso.

Assim, no contexto das escolas estaduais, buscou-se ouvir as orientações presentes na construção da prática pedagógica, à luz do documento que se propõe orientar essa construção por ser reconhecido como projeto de educação, em torno dos documentos que dão especificidade ao contexto.

6.3.1 Da gestão da Secretaria Estadual de Educação

Na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), quem foi considerado como sujeito capaz de fornecer as repostas propostas pela entrevista foi a Coordenadora de Ensino Fundamental, CEF/SEDUC – F – 44 anos. Durante sua entrevista ela fez, por vezes, referência a outro funcionário da SEDUC, que segundo ela, melhor responderia as questões, não por conta do cargo/função, mas por conta da formação em Educação Física.

Além da constante referência a outra pessoa, a afirmação por parte da coordenadora entrevistada de que a Educação Física estaria mais vinculada à Coordenadoria de Programas e Projetos, da qual o professor citado fazia parte da equipe, fez com que ele também fosse considerado na entrevista.

A concepção de Educação Física da SEDUC, apontada pela Coordenadora de Ensino Fundamental baseou-se principalmente nas leis que asseguram esta disciplina na organização da escola, voltando-se para o documento da “Escola Ciclada”, e para a resolução normativa 262, que orienta a organização em ciclos, como se pode ver:

[...] é um dos componentes curriculares tão importante quanto os demais pra formação do cidadão. Então, a gente não aconselha os nossos professores a trabalhar com competição, mas na formação do cidadão. Então é nessa perspectiva. Toda orientação nossa enquanto Secretaria ta pautada na legislação, tem a LDB, e todas as legislações do Ensino Fundamental. Cada responsável ele segue rigorosamente o que diz a lei, e a gente também tem a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana, que é nossa proposta do Estado, que é pela 262, que é uma legislação, então a gente se pauta tanto nestas legislações. E também nas concepções de que a gente entende de ser humano. (CPP/SEDUC – M – 57 anos)

A concepção observada na voz do coordenador de programas e projetos difere da apresentada pela outra gestora da SEDUC, não se remete aos documentos que orientam a “Escola Ciclada” de Mato Grosso, apresentando uma concepção mais individual, generalista, como se vê:

Realmente a proposta de Educação Física para as escolas do estado é que ela não seja apenas voltada para as especialidades esportivas. Que seja praticado o lazer dentro da escola, ou o esporte dentro da escola, mas que não seja só a competição, que de prazer pra todos dentro da escola e que de oportunidade a todos. (CPP/SEDUC – M – 57 anos)

Em relação aos projetos que norteiam a Educação Física na escola, a gestora CEB/SEDUC – F – 44 anos, aponta para o PPP da escola como projeto que deve nortear as disciplinas da escola. Já o gestor CPP/SEDUC – M – 57 anos, nos diz:

Então nós elaboramos uma orientação aqui dentro, pra ser repassada pras escolas, de como deve ser feita a organização das aulas de Educação Física das escolas, as sessões de Educação Física das escolas.

Essas orientações se relacionam com a organização das aulas e estão sistematizadas num documento é enviado somente para as escolas que apresentam dificuldades no diálogo na organização dessa disciplina. Não é um projeto, são orientações de organização como diz o relato, nele se inscrevem itens que já deveriam ser do conhecimento de todos porque estão na LDB, como o fato de ser componente curricular obrigatório, recomendações que cabem à escola, por sua autonomia construir, prever os recursos para a compra de materiais no PPDE, utilização de uniforme, entre outros.

Todas as orientações chegam às escolas por normativas, decretos, meios de comunicação como e-mails, telefonemas, ou até por visitas. A SEDUC conta também com as Assessorias Pedagógicas e os CEFAPROS (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação) na gestão dessas informações.

Não existe nenhuma avaliação formal que revela as condições de realização dessas aulas na escola, mas também contam com alguns relatos de diretores que manifestam insatisfação em relação a essas aulas.

A gestora afirma que o profissional habilitado só se faz presente nas escolas estaduais a partir da terceira fase do segundo ciclo, pois as outras fases acontecem em regime de unidocência, mas não oferece detalhes para compreender essa opção.

A visão da SEDUC em relação às aulas de Educação Física das escolas traz na voz do gestor (CPP/SEDUC – M – 57 anos) uma insatisfação que, segundo ele, gerou a organização de encontros que tinham o seguinte objetivo:

A proposta do curso era justamente chamar o professor de Educação Física para uma reflexão sobre o que nós queremos da Educação Física no estado.

A gestora CEB/SEDUC – F – 44 anos, foi ainda mais específica ao tratar dos aspectos que causam insatisfações em relação a essas aulas, principalmente por conta da ênfase na competição, como podemos ver:

A gente percebe que ainda está sendo trabalhada muito a questão da competição dos jogos. A gente percebe que, infelizmente, ainda há muito estímulo a competição, e muitas... assim, se a turma tem 15 alunos, geralmente é trabalhado com 5 e os demais só ficam observando, nas aulas prática, daí tem as aulas teóricas, mas aí a gente quer que mude isso, essa concepção, de não trabalhar só com competição mas que envolva todo o grupo com outras atividades que todos possam participar. Que não seja simplesmente pela competição, mas que seja uma Educação Física voltada para a formação do cidadão, é isso que nós queremos.

No contexto específico das escolas estaduais, as entrevistas foram direcionadas aos gestores das escolas, diretores e coordenadores, em busca das orientações possíveis de serem observadas.

6.3.2 Dos gestores da EE1

A concepção de Educação Física observada na voz dos gestores da EE1 está muito relacionada à concepção individual de Educação Física, como observamos na voz do diretor:

Olha, pra mim ela é tudo, porque através do exercício tira o sedentarismo. Então, praticar esporte, fazer exercício físico, é saudável, é qualidade de vida também. E a Educação Física contempla isso aí. Pra mim é uma coisa magnífica a Educação Física. (DEE1 – M – 48 anos)

A coordenadora vê na Educação Física uma possibilidade de trabalhar comportamentos, pelo prazer que essas aulas proporcionam aos alunos, como se pode observar:

Então, é uma aula que eles gostam muito, se tirar deles, num tem nem como, auxiliando lado comportamental das crianças que tem um comportamento assim mais agressivo, mais desatento em sala de aula, a Educação Física vem ajudando esse lado... é uma aula que você percebe nitidamente que os alunos se aproximam muito do professor de Educação Física, até mesmo trocam confidências, depoimentos, essas coisa, que eles contam pro professor de Educação Física mas não contam pro professor que está na sala de aula, então é um profissional que eles vêem de maneira diferenciada. (CEE1 – F – 46 anos)

Ao responder sobre como a Educação Física se apresenta no PPP da sua escola, podemos ouvir do diretor:

Olha, o Projeto Político Pedagógico, nós fizemos algumas renovações nele, e eu pra ser sincero com você, eu... discutimos algumas partes com os professores, e o que eu sei é que a Educação Física é pra melhorar a cultura da escola..., o esporte, né? (DEE1 – M – 48 anos)

O diretor também cita uma multiplicidade de atividades que se agregam às aulas de Educação Física, como parte da função desse componente curricular, como vemos:

...nós fizemos na Educação Física, nós fizemos gincana com eles, fizemos interclasse, ano passado nós fizemos 2 interclasses interno aqui na escola, demos taça, demos medalhas pros alunos, teve no final do ano, no meio do ano, teve 2 internos. E a escola participou de alguns externos, como nós tivemos também na parte da Educação Física, tivemos o judô, e capoeira aqui na escola, não sei se ela falou lá, nós temos até o tatame aí na escola, te mostro o tatame. Agora mesmo eu consegui pra escola na parte de esporte, chama-se “Mais Educação”, e o judô, só tá dependendo do aval do Secretário de Educação vai ter 2 tipos de judô final de semana aqui, que também é professor de Educação Física, vai ter judô e capoeira, e mais outro projeto que é “Mais Educação” que entra vários esportes e várias atividades sociais também. (DEE1 – M – 48 anos)

Essa necessidade de justificar a Educação Física pelas atividades que ela oferece se fortalece pela concepção de Educação Física que o Gestor da escola tem e, confunde-se com o que ele considera que o PPP deve apresentar para essa área.

O Programa “Mais Educação”, citado no trecho anterior, é um programa do governo federal que tem em vista o aumento da oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Quanto ao PPP, a fala da coordenadora desta unidade fornece subsídios para compreender de onde vem o formato do documento analisado no capítulo anterior, pela lista de conteúdos que expressa a visão da disciplina no PPP da escola, como se vê:

Como uma disciplina da matriz curricular, que ela vem motivada de jogos, de recreação, de atividades lúdicas, atividades prazerosas. Foi construída a

partir dos conteúdos do planejamento anual que os professores apresentam. (CEE1 – F – 46 anos)

A ideia de ementário vem dos conteúdos do planejamento que o professor apresenta. Mas ainda recorre a necessidades de atividades que justifiquem neste contexto, pelas relações de prazer que elas propiciam.

A gestão afirma que o trabalho do professor atende a visão de Educação Física que está no PPP da escola, manifestando sua visão em relação a essas aulas. É importante observar, que no estado o primeiro ciclo e as duas primeiras fases do segundo ciclo acontecem em regime de unidocência, ou seja, o pedagogo é o responsável por atender o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento. Assim na voz do diretor pode-se ouvir menção a essas aulas nas fases iniciais:

Na verdade, na verdade, é recreação, ela não chega a ser... não vou mentir, é uma recreação, ela não tem exercícios Físicos propriamente da Educação Física. É uma recreação que as crianças vão pra lá pra brincar e coordenados pela professora que é a orientadora deles.

Além de reforçar a ideia de recreação que toma conta dessas aulas nos níveis iniciais, na voz da coordenadora percebemos o questionamento pela ausência do profissional especialista nessa fala:

De 1 a 4, é uma coisa assim, eu enquanto já há 20 anos em Educação, eu ainda não entendo porque que a Secretaria de Educação, SEDUC, ainda não trouxe a aula pra essas crianças, porque eles gostam, é uma aula que tem que ser direcionada por um profissional, o que nós temos na verdade, é são atividades assim, a gente nem pode chamar de uma aula de Educação Física, mas de uma aula recreativa que tira o aluno ali naquele momento, é uma aula que a gente autoriza, pra levá-los pra quadra pra que aconteça essas atividades recreativas, porque a maioria do tempo fica dentro da sala de aula com conteúdos, de 1 a 4 você tira naquele momento, leva pra quadra, geralmente ela acompanha de longe, porque, volto a repetir pra você, não é uma profissional da área de Educação Física, portanto, é difícil direcionar a aula especificamente para a Educação Física, é que nem assim, colocar eu enquanto historiadora pra dar aula de matemática, eu num to preparada, eu posso às vezes quebrar um galho lá com a matemática, mas eu sou historiadora, elas no caso são pedagogas, foram preparadas pra dar aulas, mas não nesse cenário, eu acredito assim que se a política do governo ampliasse as aulas de Educação Física para 1 a 4, seria muito saudável. (CEE1 – F – 46 anos)

Em relação às aulas que acontecem sob a regência do professor licenciado em Educação Física, os gestores reconhecem o trabalho de bons profissionais que

passaram pela escola, e o esforço do atual professor, apesar da pouca experiência profissional por conta da recente graduação:

[...] agora a gente tá trabalhando com o [...] que é um profissional novo, acabou de graduar, e tá com gás pra vir nas aulas e procura administrá-las da melhor maneira possível. (PEG/EE1 – M – 24 anos)

6.3.3 Dos Gestores da EE2

A concepção de Educação Física observada na voz dos gestores da EE2 apresenta um nível de generalidade que não permite observar aspectos teóricos, a não ser o que foi construído pela prática do professor, como se pode observar na voz da diretora:

Olha, quando temos profissionais compromissados, preparados para a Educação Física, eu acho que acaba ajudando na educação, mas infelizmente a Educação Física se tornou assim, uma disciplina que o professor solta a bola, sem um planejamento cria ansiedades. Na nossa escola, pelo menos de 1 a 4, porque já não tem na grade, mas geralmente na sexta eles pegam uma aula de linguagens e aplicam essa Educação Física, então você percebe que o professor ele solta uma bola, solta corda e eles ficam a mercê, brincando, né?, mas num tem um objetivo ali naquela aula. Entendo que a Educação Física ela desenvolve a criança, e muito, desde que ela seja bem trabalhada. (DEE2 – F – 45 anos)

Mesmo sem maiores argumentos reconhecem a necessidade de melhorias e suas possibilidades de contribuição no desenvolvimento das crianças:

Olha, eu acho que a Educação Física é importante pra criança, porque a criança ela tem tanta energia pra ser gasta, só que, como nós do Ensino Fundamental de 1 a 4, a Educação Física assim é bem restrita, mas ela é muito importante na vida da criança. (CEE2 – F – 42 anos)

A resposta da diretora à pergunta que se refere a Educação Física no PPP da escola nos remete a proposições que não são observadas no documento:

Ela apresenta com aulas objetivas, né, com prática mesmo, com vários jogos, inclusive nós temos, mas infelizmente são poucos que tem desempenhado, inclusive eles pedem material, está no Projeto Político Pedagógico, e se você for olhar, muitos estão nos armários. Tem coisas aí, materiais muito rico que se foi usado uma vez é muito. (DEE2 – F – 45 anos)

A fala da coordenadora nos conduz ao fato de que não é um documento com uma identidade coletiva, apesar de contrariar essa indicação no processo de construção:

Ela, no projeto pedagógico, como eu já falei pra você assim, no Ensino Fundamental, ela não tem assim, ela não está colocada no projeto, até quarta série, e de 5 a 8 ela é colocada no projeto, mas eu não estou por dentro. A escola reuniu todos os professores, foi assim, bem democrático, né, todos professores participaram, tanto professores quanto funcionários participaram do projeto, tanto antes quanto depois. (CEE2 – F – 42 anos)

Essa consideração quanto à construção do projeto não confere com o que a diretora nos diz em relação a essa construção, que, “Infelizmente ele não foi no coletivo não” (DEE2 – F – 45 anos), apesar de afirmar que o trabalho dos professores está de acordo com o PPP.

A opinião da coordenadora é contrária no que diz respeito à relação entre o trabalho dos professores e o PPP da escola, como se pode observar:

Não está de acordo, vou ser bem franca com você, não está de acordo. Porque eu acho assim que os professores de Educação Física, eles empurram mais com a barriga, porque aqui a gente vê uma forma assim que eles tem que trabalhar com jogos, as regras dos jogos e a gente vê que não, geralmente eles pegam assim o futebol e pronto acabou, tem tantas outras coisas a serem trabalhadas e eles não trabalham. (CEE2 – F – 42 anos)

A visão da gestão em relação às aulas de Educação Física oferecidas para o nível inicial e de insatisfação justificado pela falta de formação dos professores:

De 1 a 4 é difícil, né? Por eles não serem habilitados, já atrapalha, porque na pedagogia você tem uma noçãozinha, é um semestre, mas muito bem por cima que fala da Educação Física, bem mesmo. Você que tá estudando você já viu como é o conteúdo da Educação Física na Pedagogia. Então quer dizer, não é uma Educação Física, e uma recreação sem ser orientada, uma coisa solta. (DEE2 – F – 45 anos)

Não é a habilitação deles, eu acho que deveria ter um professor especificamente pra isso, habilitado. Não estou satisfeita, tem que mudar muito. (CEE2 – F – 42 anos)

Já a visão em relação às aulas de Educação Física ofertadas para as séries finais do Ensino Fundamental, apesar de contar com profissionais habilitados, não

construiu uma visão muito diferente por sua prática, assim, na voz da coordenadora observamos:

[...] pelo que eu vejo, porque é no período da tarde, né, os professores estão deixando a desejar mesmo, como eu já falei pra você, eles tem milhões de coisas para serem trabalhadas e eles não trabalham, você vê que a Educação Física começou de uns três ou quatro meses, aí muito calor, os professores não trabalharam mais, aí começou agora no final do ano, mas aí, por afinidade mesmo que é pra ser feito... (CEE2 – F – 42 anos)

A diretora manifesta sua visão a partir das atividades oferecidas, da diversidade de possibilidades vistas ou não vistas, por meio dessas aulas:

[...] até que essa professora que entrou agora, a professora PGS/EE2 – F – 47 anos, ela trabalha muito a Ginástica, principalmente a noite com o EJA, ela sempre leva som, tem pessoas já de idade, tem uns que gostam, outros acham que não, que não está de roupa apropriada, que ele não veio de tênis. Mas eu acho assim, que ela ainda tá tentando. O Professor PAM/EE2 – M – 47 anos, ele trabalha com 5a a 8a, com os adolescentes, ele trabalha também muito, mas acho que ele trabalha assim mais jogos, deixa um pouco a parte... esporte, mais volei, mais o futsal, a ginástica em si eu quase não vejo. A minha preocupação é o quê que acontece hoje com nossas crianças, eles não são preparados pra um esporte pra uma caminhada, pra uma Ginástica, pra nada. A vida deles, pela situação que eles estão, se alimentar saudável, porque tudo isso entra na Educação Física e você não vê. Eles estão se alimentando inadequado, errado, e sendo que nós poderíamos fazer alguma coisa pra nós ajudarmos esses adolescentes nossos, e não estamos fazendo. (DEE2 – F – 45 anos)

6.3.4 Dos Gestores da EE3

A concepção de Educação Física observada pela voz dos gestores da EE3 remete a aspectos tão gerais que dificulta a apreensão para uma análise mais aprofundada, estando assegurada pelo prazer que essas aulas proporcionam, como se pode observar na voz da diretora:

Bom, as aulas de Educação Física na minha infância, quando eu estudava, eram assim as aulas que a gente mais gostava, que era recreação, que era a aula que a gente..., até pra isso, que as vezes você estava na sala de aula cansada, na Educação Física não, você joga, você brinca, você faz alguma coisa. Mas dependendo também do professor que tá a frente, né, porque hoje em dia tem muita ginástica, porque os professores já trabalham mais o lado dos jogos, e tem outros que é mais da ginástica assim, mais alguma coisa assim. Então eu acho que a Educação Física é fundamental, ela deve ter, como desde o início do ano nós só não conseguimos que tivesse atribuição pra essas turmas porque no ano passado não havia esse projeto, agora, pro ano que vem a gente vai conseguir. Então é fundamental a Educação Física, não tem como ficar sem. Até por que os alunos também

gostam muito. (DEE3 – F – 33 anos)

Uma concepção generalista também pode ser observada na voz da coordenadora da escola, quando diz:

Eu acho assim, eu trabalho muito a minha área, então eu acho que o professor de Educação Física ele não deve só trabalhar com atividades esportivas, mas tem todo um material disponível pra trabalhar os temas transversais, principalmente saúde. (CEE2 – F – 42 anos)

Não há nesse contexto de educação uma concepção de Educação Física que seja forte para indicar perspectivas pedagógicas para se pensar essa disciplina na escola, a falta de uma proposta pedagógica é indício dessa desarticulação não só nessa área, mas em todas as áreas. Essa foi a única escola visitada que não possuía um PPP para direcionar as ações da escola. Quando questionados sobre a visão de Educação Física presente no PPP da escola, as vozes dizem por si só:

Assim, como nós... nós estamos começando a construir nosso Projeto Político Pedagógico, então, como tá no início, em discussão ainda, a gente vai discutir ainda como colocar. (DEE3 – F – 33 anos)

Nós não temos um projeto Pedagógico da escola, nós estamos em construção, estamos trabalhando em área realmente, então esse ano no começo do ano, nós mesmos por conta própria, nós professores da área de linguagem resolvemos fazer um projeto, por nossa conta mesmo. O projeto pedagógico está em construção, nós estamos usando a sala do professor pra estar construindo, porque os temas que nós estamos trabalhando na sala do professor, seria o tema que a gente vai trabalhar, tipo avaliação, trabalhar com projetos, trabalhar com temas, e dentro disso fazer um fechamento no final. (CEE3 – F – 38 anos)

A ausência desse documento submeteu essa escola à intervenção da Secretaria de Estado de Educação, fato presenciado durante a coleta dos dados da pesquisa nessa escola.

A análise do trabalho do professor em relação ao PPP da escola também não foi possível devido à ausência do projeto, mas a partir do projeto para a área de linguagens, o documento que foi analisado no capítulo anterior, a coordenadora nos afirma:

Atual, não. Tanto que eu mostrei esse projeto pra ele e... eu acho assim que o professor acha que a Educação Física é só a quadra, só bola, deixa os alunos com uma bola na quadra, vai ser uma batalha a gente conseguir mudar essa ideia. . (CEE3 – F – 38 anos)

A diretora reconhece a necessidade e a importância desse documento para orientar as ações pedagógicas, quando perguntamos se o trabalho do professor estaria de acordo com o PPP da escola, como se vê:

Por isso a gente necessita, é que na verdade no Projeto Político Pedagógico, todos os docentes da escola, todas as disciplinas. Na verdade o PPP, todo mundo tem medo, todo mundo quer um trabalho novo, mas, sem ele a escola não funciona. (DEE3 – F – 33 anos)

A visão em relação à situação das aulas de Educação Física se manifesta em relação aos professores licenciados, apesar da ausência do PPP para respaldar essa avaliação, reconhecendo os limites estabelecidos pela estrutura física disponível para essas aulas:

Eu gostaria que fosse mais, até porque nosso espaço, nós temos um espaço pequeno, as aulas de Educação Física da tarde não têm como fazer, é feito ali no pátio, meio que é feita ali no espaço do refeitório, não é m espaço adequado, porque quase não tem ventilação, nossa quadra não é coberta, então nós convivemos com a dificuldade, porque a quadra é descoberta, então não estão acontecendo do jeito que eu gostaria. Mas nós temos essa esperança de que em breve nossa quadra será coberta pra as coisas acontecerem.

A coordenadora reconhece as falhas do ensino de uma forma geral, justificadas pela ausência do documento que deveria nortear as ações da escola, o Projeto Político Pedagógico:

Não só a Educação Física, mas incluindo, acho que deveria ser diferente sim, acho que o professor tem que mudar essa metodologia, ele não tem que trabalhar só com esporte não, ele tem que trabalhar os temas em sala de aula, eu acredito nisso. (CEE3 – F – 38 anos)

6.3.5 Dos Gestores da EE4

A concepção de Educação Física observada pela voz dos gestores da EE4, assim como nas demais escolas estaduais, se manifesta de forma superficial, generalista, construídas a partir da experiência individual dos gestores, como podemos ver:

A Educação Física é um momento pra eles estarem liberando um pouco a energia e também trabalhar a integração, né, é um momento deles trabalharem juntos, trabalhem em equipe, aprender a trabalhar regras, né,

aprender a trabalhar saúde do corpo, tudo isso ajuda na Educação Física.
(DEE4 – F – 45 anos)

O mesmo nível de generalidade pode ser observado na voz da coordenadora, reforçando o caráter individual desse relato:

A minha concepção de Educação Física é de recreação e jogos e que isso venha beneficiar os alunos, todos, não só os alunos, mas todos nós mesmo. A questão de trazer habilidades para desenvolver o nosso corpo, que venha beneficiar o nosso corpo. (CEE4 – F – 44 anos)

Pela entrevista, pode-se compreender que o PPP nessa escola é algo dinâmico, em constante movimento, mas é importante lembrar que a pergunta se refere ao que a escola pensa sobre a Educação Física e que pode ser visto nesse projeto. Também é importante observar que tudo o que foi possível observar em relação ao PPP foi obtido através da entrevista porque o documento não foi acessível à pesquisa.

Nesse sentido, observa-se a intenção em justificá-la pelos projetos que ela realiza dentro da escola:

Dentro do projeto, ele entra como... assim, ele tem um momento no final do ano que a gente tem o momento das Olimpíadas, que entra todo tipo de jogos, e durante a semana ele faz também no sábado, jogos, é, com quem quer participar, não são todos, né? fica livre, no sábado eles vem pra escola jogar futsal que é o que eles mas gostam, né? a preferência, então tem assim a aula normal e sábado de manhã dentro do projeto "Escola Aberta". É um projeto nosso em convênio com a Secretaria de Educação. Nós temos um projeto que foi iniciado, mas ele ainda não está terminado, e acho que nunca vai terminar, não termina, e todo ano agente reconstrói. Coisas que a gente não quer mais, que não deu certo a gente tira, e outras novas a gente ta? incluindo dentro do projeto. (DEE4 – F – 45 anos)

É necessário que as ações da escola estejam amparadas pelo seu projeto maior, mas não conseguimos visualizar pela fala da diretora o que a pergunta intentava, reconhecer a concepção de Educação Física presente nesse projeto.

Só foi possível conhecer alguns aspectos mais específicos da proposta na resposta da coordenadora da escola para essa mesma pergunta: Como a Educação Física se apresenta no PPP da escola? Assim observa-se:

Através de planejamentos, de conteúdos de avaliação. Aí nós entramos nos objetivos das aulas de Educação Física que seria preparar os alunos para entender melhor a questão dos jogos mesmo, porque trabalha muito com os jogos, do futsal, de conhecer melhor, não só de jogar, mas de ter um

conhecimento melhor das regras pra que serve o futsal, o voleibol, o futsal, e aí no caso isso está mais voltado para o segundo ciclo, o terceiro ciclo, porque o primeiro como nós colocamos é mais recreação e jogos, então a gente já coloca mais assim como parte mais de entretenimento mesmo, de brincadeira. (CEE4 – F – 44 anos)

O depoimento nos leva a pensar uma relação fortalecida entre a Educação Física e o esporte nessa escola, apesar de apontar para a tentativa de fugir apenas da prática, quando ela diz que “não só de jogar, mas de ter um conhecimento melhor das regras pra que serve o futsal, o voleibol, o futsal [...]” (CEE4 – F – 44 anos).

Outro aspecto que precisa ser considerado recorrente em todas as unidades escolares do estado considerados pela pesquisa, não há preocupação em consolidar o trabalho em Educação Física no primeiro ciclo até a segunda fase do segundo ciclo, justificado pela ausência do professor licenciado, ficando esses momentos reconhecidos como momentos de recreação.

Por meio da reflexão relacionada à articulação do trabalho do professor com o projeto político pedagógico, pode-se observar que a avaliação das práticas oferecidas pelos unidocentes é diferente das oferecidas pelos professores licenciados. Assim em relação às aulas de Educação Física nos primeiros ciclos e sua articulação com o PPP pode-se observar:

Não está no projeto, mas está no plano de aula do professor, então ele tem o horário pra ser cumprido, né, dentro da área de linguagem que é a parte de Educação Física, então eles fazem aula de recreação, o que, deixa também a desejar porque o certo seria se a gente pudesse ter um professor pra trabalhar já com as crianças desde as séries iniciais, pra ela saber trabalhar o corpo já dentro da aula de Educação Física. (DEE4 – F – 45 anos)

Não vou falar não totalmente, como é recreação e jogos, então tem brincadeiras que tem, que tá de acordo sim, mas só que nós poderíamos estar nos aprofundando bem mais pra chegar. (CEE4 – F – 44 anos)

Sobre a relação do professor licenciado e a sua articulação com o PPP da escola pode-se observar críticas relacionadas às condições de estrutura física disponível para dar suporte a essas aulas, podendo visualizar a visão “esportivista”, anteriormente detectada:

É... O projeto, a gente sempre quer mais, mas a carga horária é tão pouca, né, que fica a desejar, porque são momentos que os alunos poderiam estar fazendo até em contra-turno, a Educação Física, que a minha opinião seria a Educação Física em contra-turno, pra que os alunos tivessem mais tempo

pra se dedicar a essa parte esportiva, porque o aluno entra, vai pra Educação Física, volta pra sala cansado, suado, nós não temos onde ele tomar um banho, então isso aí as vezes atrapalha o rendimento dele em sala de aula, sair da Educação Física e ir direto para sala de aula, né, com a adrenalina lá em cima, todo eufórico. Então isso daí eu creio que atrapalha um pouco o andamento da aula após a Educação Física. (CEE4 – F – 44 anos)

Na voz da coordenadora observa-se que há um distanciamento entre o que se planeja e o que se oferece na prática:

A prática não, com a teoria não. Planeja, tem aqueles planejamentos, tem aqueles conteúdos, os conceituais, aí tem os atitudinais, os procedimentos, tudo certinho, né, no planejamento, só que na prática, a gente percebe que não acompanha. (CEE4 – F – 44 anos)

A visão em relação a essas aulas também se manifesta em torno do excesso de esporte que preenchem esses espaços, como se nenhum outro conteúdo pudesse ser oferecido:

Eu queria que envolvesse outras modalidades a não ser o futsal ou vôlei só, mas queria que envolvesse capoeira, né, que é pra trabalhar mais o corpo, o judô, então se a gente tivesse mais profissionais que se dedicassem mais a esse tipo também de dança, que a gente não tem aqui, então isso aí que eu acho que faz falta dentro de uma escola. Porque fica muito em torno do futsal e vôlei, nossos alunos conhecem mais futsal e vôlei, não conhecem basquete direito, não tem uma dança pra eles participarem, não tem essa modalidade, por exemplo, a capoeira que é uma coisa brasileira, e dentro das escolas nós não temos. Não sei, acho que a capoeira ia ajudar muito no desenvolvimento do aluno. (DEE4 – F – 45 anos)

[...] a gente vê eles desenvolvendo atividades, assim, mas fica mais nos jogos, no futsal, como eu te coloquei, algumas vezes no voleibol, é o que eu mais observo. Basquetebol só quando a gente pediu mesmo pra estar preparando pras Olimpíadas. Então tanto os professores de Educação Física mesmo quanto os pedagogos d primeiro ciclo, só trabalharam, a gente percebe que trabalharam atividades diferenciadas quando a gente vai ter olimpíadas, não como que a gente vai tá pondo diferentes tipos de jogos nas olimpíadas, o Uno, o Ludo, né, o dominó, a dama, se o aluno não joga, não pratica. Então chega na hora o aluno vai estar perdido, então eles têm que conhecer as regras desses jogos, então só quando a gente vai mesmo, então tem as olimpíadas tem que trabalhar as regrinhas, se não vai ter briga, porque que perdeu, porque que ganhou, o que tem que fazer, então, só quando chega o momento das olimpíadas é que agente percebe que eles intensificam esse trabalho, tanto do professor de 5 a 8 como de 1 a 4. Agora, depois que passa esse momento, a gente percebe mais a questão da bola. (CEE4 – F – 44 anos)

Em se tratando, especificamente, das aulas oferecidas para os primeiros ciclos, observam-se iniciativas de esforço por parte dos professores unidocentes em

qualificar essas aulas, através de planejamento, mas ainda esbarra nos limites da formação:

[...] acho que a gente precisa aprofundar nessa parte de fundamentação teórica mesmo, que nós temos muito da prática, de brincar, de trabalhar com esses jogos variados, mas quando chega na parte do registro mesmo, porque que não acontece o registro, porque nós temos dificuldades, porque só pra pegar os Parâmetros e copiar, pra nós pegar lá e copiar não faz sentido. O Parâmetro é uma orientação de Planejamento para o ano, de planejamento anual, mas e aí, os nossos planos semanais? Da semana, como você coloca assim, e o conteúdo que você preparou pra trabalhar essa semana? Tá, eu, até preparava, então semana que vem nós vamos fazer esse tipo de jogos, a gente vai jogar peteca ou ficar em sala de aula com os jogos, até organizava, mas e daí? Como a professora colocou, então eu vou brincar, vai ser peteca, vai ser bambolê, vai ser fusa e queimada, mas só. Mas e o objetivo? E o porque que eu vou brincar disso? Toda essa fundamentação do porque é que falta pra gente tá registrando e nos fundamentando melhor, e eu acredito que nós temos dificuldade mesmo, nós não temos formação pra isso. (CEE4 – F – 44 anos)

Dentre as escolas estaduais consideradas pela pesquisa, de todas as entrevistas realizadas entre os gestores das escolas, esse último relato foi o único que fez referência a um documento que se propõe a orientar a construção da prática pedagógica, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Pela fala observamos que reconhece de forma apropriada os PCNs como orientação quando diz que:

[...] o Parâmetro é uma orientação de Planejamento para o ano, de planejamento anual, mas e aí, os nossos planos semanais? (CEE4 – F – 44 anos)

6.3.6 Da Análise Geral das Orientações Oferecidas e Observadas pela Voz Gestores das Escolas Estaduais

O discurso obtido na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) se constrói por caminhos diferentes na voz cada gestor considerado pela pesquisa.

Associa-se aos aspectos legais que amparam essa disciplina como componente curricular, aos ciclos de formação que orientam a organização do ensino no estado de Mato Grosso na voz da coordenadora de Ensino Fundamental (CEB/SEDUC – F – 44 anos) e, às especificidades da organização da disciplina no contexto das escolas na voz do coordenador de programas e projetos, CPP/SEDUC – M – 57 anos. Mais uma vez os documentos são apontados, mas esvaziados de conteúdos, ou seja, se referem ao documento, mas não são capazes de apontar a

concepção de Educação Física presente no documento da “Escola Ciclada de Mato Grosso”

As escolas, por meio dos seus gestores, revelam uma ausência dos documentos que se propõem a orientar a construção da prática pedagógica em Educação Física, nenhuma referência ao documento da “Escola Ciclada” de Mato Grosso foi encontrada nas entrevistas dos gestores.

Assim como nas escolas municipais, as concepções dos gestores, pelas entrevistas, associam-se ao PPP da escola, mas não coincidem com o texto dos documentos propriamente ditos, que foram analisados no capítulo anterior.

A única referência a um documento que pode ser considerado orientador desse processo se fez presente na voz da coordenadora da EE4, CEE4 – F – 44 anos, que revela os Parâmetros Curriculares Nacionais como documento orientador presente na construção pedagógica em Educação Física dentro da escola.

6.4 Da Apropriação das Orientações à Instrumentalização das Práticas Pedagógicas

A pesquisa percorreu as escolas para visualizar as orientações determinantes na construção da prática pedagógica em Educação Física, considerando os documentos que se propõem a exercer essa função, sejam eles os projetos institucionais de educação, ou aqueles que se apropriam desses documentos maiores para construir uma identidade para a unidade escolar.

Neste tópico, o trabalho dará voz aos professores, autores das práticas pedagógicas para saber as orientações oferecidas pela secretaria de educação do estado ou do município, pelos gestores das escolas e as orientações que são incorporadas nos projetos de trabalho dos professores responsáveis por essas aulas.

6.4.1 Dos Professores da EM1

Dos três professores considerados pela pesquisa, nenhum deles reconhece algum tipo de orientação oferecida para a construção das práticas pedagógicas em Educação Física oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

O trabalho interdisciplinar é reconhecido pelo professor PAQ/EM1 – M – 32 anos e, pela professora PSC/EM1 – F – 50 anos como sendo uma orientação oferecida pela gestão da escola para se pensar essas aulas, como se pode ver:

Trabalhar interdisciplinar com os professores. (PAQ/EM1 – M – 32 anos)

Ela sempre olha os cadernos né pra ver se tá...tá trabalhando dentro do projeto, porque a nós fazemos um projeto interdisciplinar, e se eu tô anotando, o que estou realizando nas aulas, se tem alguma coisa pra falar, se tem alguma dificuldade, essas coisas... (PSC/EM1 – F – 50 anos)

O professor PAQ/EM1 – M – 32 anos revela com facilidade a concepção de Educação Física presente no PPP da escola, que se assemelha ao que inscreve em seu planejamento, sua fala se aproxima do que pode ser ouvido na fala dos gestores da sua escola. Quando perguntado como a Educação Física se apresenta no PPP da escola, a resposta é a seguinte:

Ela apresenta de forma interdisciplinar, tanto é que a escola decidiu a não trabalhar mais com tema gerador, porque até um tempo era por tema gerador e a escola toda trabalhava o mesmo conteúdo, aí nos estudos avançamos aí veio competências, habilidades... foi mudando e hoje trabalhamos com projeto...aí cada professor trabalha com projeto. A Educação Física, línguas e artes trabalhava interdisciplinar com os projetos dos professores, mas nós temos a liberdade de fazer o projeto à parte. Hoje tem um projeto único, no caso desse ano é a defesa da natureza (do ano todo então?) do ano todo, tá...vai trabalhar ele. Aí cada professor foca um outro projetinho? dele, em cima desse projeto maior. (PAQ/EM1 – M – 32 anos)

O professor PAQ/EM1 – M – 32 anos foi o responsável pela construção da proposta desta escola e não faz referências ao que possa apontar para as concepções presentes em seu texto, antes, apresenta em seu discurso a metodologia de trabalho escolhida pela escola, quando cita a organização por projetos.

Em resposta a mesma questão, a professora PSC/EM1 – F – 50 anos afirma:

Faz parte do projeto, tá dentro do projeto assim... nós trabalhamos com os conteúdos da Educação Física, que é esporte, lutas, ginástica, dança, só q lutas nós não trabalhamos porque já é uma violência, as crianças que aprendem várias lutas em casa, então nós não trabalhamos essa parte de lutas, trabalhamos jogos, danças, ginásticas...dança eu quase não trabalho porque não tenho...assim, jeito pra a dança, quando me formei a dança era assim bem...só dança...bem simples, diferente dessas danças de hoje q tem q trabalhar, e eu não sei esses passos diferentes...eu não sou muito de dança...eu gosto mais é de jogos, futebol e a gente procura trabalhar dentro

do correto, o q pode a EF pode trabalhar...agora eu to trabalhando matemática, eu to ajudando a professora na aula de matemática, na área de matemática trabalhar a tabuada, fazer nos dedos a tabuada, fazer subtração, ajudando ela neste sentido, tem coisas da EF na área q dá pra trabalhar, tem coisas q já não dá. Não dá pra você colocar atividades pra você fazer na área da EF e ficar fora, né?

Essa fala nos faz lembrar alguns aspectos considerados pela proposta pedagógica da escola, e até pelo documento da “Escola Sarã”, ou da proposta curricular da Educação Física, quando cita os conteúdos.

Na fala do professor PGR/EM1 – M – 52 anos podemos ver uma submissão da Educação Física aos saberes de outras disciplinas, como se nada houvesse para ser ensinado em Educação Física:

Eu trabalho de 4 a 7 anos, eu trabalho com ajuda das professoras da sala de aula, por exemplo, coordenação motora, alfabetização, numeral, ou seja, bambolê: quantos bambolês você tem na mão? 2...Quantos cones? 2.

Os três professores considerados para a entrevista nesta escola afirmam que o trabalho deles está de acordo com o PPP, apesar de dois reconhecerem que não participaram da construção do projeto:

Não participei porque eu era da secretaria de esportes e tô recente na escola (mas você teve contato com o PP da escola?) Também não tive (então você iniciou esse ano nessa escola?) É... esse ano nessa escola. (PGR/EM1 – M – 52 anos)

[...] daqui não, porque eu vim pra cá tem 4 anos, quando cheguei aqui já tava pronto. (mas você conhece o projeto?) Conheço. É que a cada dia a gente vai vendo... porque agora agente tá pegando ele aí pra reformular. (PSC/EM1 – F – 50 anos)

Quando questionados sobre o que orienta a construção das aulas de Educação Física observamos que os três professores, apesar de atuarem na mesma escola com o mesmo Projeto Político Pedagógico, constroem seu projeto de trabalho a partir de bases diferentes.

O primeiro relato apresenta uma construção com base em pesquisas e na adequação das atividades às características dos alunos:

Idade dos alunos, faixa etária, no caso a clientela da escola, aqui atende Ed. Inf. e 1º ciclo, então a parte de esportes eu não foco muito? pego mais ali no 4º e 5º ano mais aquela introdução...a base. Então eu fico com aqueles conceitos básicos de EF, das habilidades básicas, retiro de livros,

pesquisa na internet, revista escola que chega pra gente que nós temos assinatura... (PAQ/EM1 – M – 32 anos)

No relato da professora, podemos observar a orientação a partir das atividades a serem ofertadas durante as aulas, acompanhando, segundo ela o projeto e os eventos da escola:

É dentro do nosso projeto né, que a gente coloca jogos, ginástica, atletismo, aí depende do tema que você tá trabalhando você joga o conteúdo. Esse bimestre nós estamos trabalhando ginástica e depois vamos trabalhar dança, que vem a festa junina, vamos ensaiar quadrilha com eles né, a diretora quer fazer uma festinha aqui e vamos procurar fazer. (PSC/EM1 – F – 50 anos)

O último professor constrói as aulas a partir dos conteúdos da professora regente de sala, como podemos ver:

É porque eu tenho... eu pego os conteúdos das professoras de sala de aula e trabalho em cima. (PGR/EM1 – M – 52 anos)

6.4.2 Dos Professores da EM2

Dois professores licenciados em Educação Física foram considerados pela pesquisa na EM2, nenhum deles reconhece algum tipo de orientação oferecida diretamente pela Secretaria Municipal de Educação para as aulas de Educação Física.

Em relação às orientações oferecidas pela gestão da escola à professora PJR/EM2 – F – 38 anos também não reconhece nenhuma orientação. Já o professor PRS/EM2 – M – 31 anos, relata:

Que se trabalhe a interdisciplinaridade, entre o professor, os professores de sala e Educação Física juntamente com artes, então a gente... é difícil mas de vez em o professor fala esta semana vamos trabalhar tal coisa, dentro do que ela for trabalhar, a gente faz nosso planejamento pra atingir uma coisa só.

O relato do professor coincide com a concepção de Educação Física observada na voz das gestoras da escola, principalmente da diretora quando diz: “A educação Física pra mim ela vem pra contribuir com outras áreas.” (DEM2 – F – 38 anos)

Nenhum dos professores soube nos revelar a concepção de Educação Física presente no PPP da escola, porém pode-se ouvir da professora PJR/EM2 – F – 38 anos:

[...] eu sei que ela ta enquanto disciplina, enquanto é... O que eu sei sobre Projeto pedagógico é que em lugar nenhum ele ta pronto, a escola que sempre ta as voltas com ele, mas meu envolvimento com isso não é assim atuante.

O professor PRS/EM2 – M – 31 anos, afirma que fez um projeto seu, não conhece o PPP e afirma que seu trabalho não está de acordo com ele.

A professora PJR/EM2 – F – 38 anos afirma que participou de ações de construção do PPP, mas se confunde ao falar sobre o que é do PPP ou o que é do PPDE.

Quando questionados sobre o que orienta a construção da prática pedagógica em Educação Física, pode-se observar na voz da professora, uma orientação advinda de sua formação:

[...] na formação que eu tive né, daí que vem. (PJR/EM2 – F – 38 anos)

Além da formação, também pôde se ver uma preocupação com as características dos alunos atendidos por essas aulas:

Quando cheguei aqui na escola achei muito interessante porque as crianças brincavam, até os 12 anos eles brincavam de boneca e eu achava assim muito interessante porque em nenhuma outra escola eu encontrei meninas carregando bonecas, bonequinhas, boneconas, e aqui tinha muito. Então a infância é valorizada, prolongada até o máximo, então diante disso, o lúdico permeia minha concepção nessa parte, quanto mais a criança brinca, mais ela vai querer brincar, aí ela chegar lá na frente na 6ª série ou no 3º ciclo e ela vai querer participar das aulas de Educação Física. Porque o que eu observo de minha prática é que criança de 5ª série já não quer... a mocinha fica lá sentadinha e o rapaz se não for o que ele quer ele não vai. Então tem o brincar e muito e se eu oferecer variedades de atividades recreativas, lúdicas, eles vão brincar e sentir prazer e vão querer isso por um tempo maior. Então isso é valorizado, e eu procuro alicerçar. (PJR/EM2 – F – 38 anos)

Já o outro professor se orienta mais fortemente pelas características da turma na qual as aulas serão aplicadas:

[...] eu penso na maneira como vai ser a conduta da aula, de repente você planeja uma aula X, chega na hora não vai dar certo, normalmente planejo minha aula com o ritmo da turma, de acordo com o ritmo da turma. Mas

nunca foge do que a gente tem direcionado pra fazer nesta semana. E as orientações são dos livros, recreação né.

6.4.3 Dos professores da EM3

Dois professores de Educação Física da EM3 foram considerados pela pesquisa, ambos não reconhecem nenhum direcionamento recebido diretamente da Secretaria Municipal de Educação, mas as orientações da gestão da escola são claramente observadas na voz de um professor:

A orientação é trabalhar no sentido de fazer, o objetivo da escola é fazer com que os alunos saiam lendo da escola, então a EF vem pra ajudar os alunos a aprender, através de jogos. Eu uso muito atividades pra eles aprenderem as letras, pra eles codificarem os números, através dos jogos fazer com que os alunos se integrem um com o outro pra aprender a ler. (PAF/EM3 – F – 32 anos)

Isso também revela uma presença atuante da coordenação pedagógica da escola no acompanhamento desse processo:

No princípio quando eu tava iniciando e apanhando bastante, a coordenação me auxiliou bastante, principalmente com os mais novinhos, eram mais levados, tal. Aí me passaram alguns materiais pedagógicos pra tá me auxiliando, pra tá me ajudando. Eu não tenho certeza, mas acho que é da Secretaria, a Secretaria já manda o material pedagógico até mesmo da EF. (PRR/EM3 – M – 31 anos)

[...] eu recebo da coordenadora da escola, ela me ajuda, eu passo meu planejamento, como ela não tem formação na nossa área, então assim eu não tenho um direcionamento da minha aula, ela tem um direcionamento assim do que eles querem, que é fazer com que os alunos através das brincadeiras, através dos jogos eles aprendam a ler. Então, através disso, eu tenho uns livros que... baseado nas leituras...pra fazer com que eles tenham mesmo o conhecimento das letras e da leitura. (PAF/EM3 – F – 32 anos)

Em relação ao PPP da escola, na fala da professora da escola pode identificar que ela conhece o PPP da escola e procura realizar o trabalho de acordo com o que ele prevê:

Ah... o PPP da escola? Conheço... o PPP vem trazendo com o objetivo do aluno saber ler (?). O objetivo hoje da escola municipal é fazer com que o aluno saia lendo da escola, então nosso projeto lá da escola [...] é em cima de literatura, então através (mesmo pra EF?) toda a escola trabalha num projeto só, então através do conteúdo da professora de sala eu trabalho em cima do que elas estão fazendo, através de jogos, de histórias, brincadeiras

de roda (?), através disso que eu trabalho com eles. (PAF/EM3 – F – 32 anos)

O outro professor da escola, PRR/EM3 – M – 31 anos, não conhece o PPP, segundo ele por ter entrado recentemente na escola em substituição, mas pelo acompanhamento da coordenação ele acredita que seu trabalho atende o que prescreve o PPP da escola:

Provavelmente sim, porque a coordenadora sempre tá em cima do que eu vou aplicar, direitinho, a coordenação da escola tem que tá nos orientando, do que vai aplicar, do que vai ser elaborado e aplicado. (PRR/EM3 – M – 31 anos)

Mais uma vez podemos observar orientações diferentes para a construção das práticas pedagógicas em Educação Física. Assim, na voz da professora pode se observar:

Me oriento nos livros. Eu busco, eu compro livros, porque a escola não tem livros de Educação Física, não me dá nenhum tipo de livro, todos livros eu que adquiri, então me oriento através dos livros, através do que a escola quer e eu busco e faço meu planejamento. Eu vou por...assim, eu busco recreação, jogos, porque a educação de 1º e 2º ciclos ela trabalha muito isso, jogos e brincadeiras, você fazer o lúdico, então trabalho em cima da literatura que traz isso, o lúdico, as brincadeiras, os jogos... (PAF/EM3 – F – 32 anos)

Já na voz do professor PRR/EM3 – M – 31 anos, pode-se observar uma orientação baseada nas necessidades da turma:

A princípio eu ia mais pela motivação da atividade, entendeu? O que podia dar neste sentido. Mas agora, já com uma convivência com as turmas, nos conhecendo um pouco mais, aí já vai trabalhar em cima do conceito que eles precisam: coordenação, socialização, neste sentido. Hoje, já dá mais pra direcionar neste sentido de coordenação, de acordo com o que mais necessitam as turmas. Mais da prática, mais da prática (falando se há alguma teoria que o embasou).

6.4.4 Dos Professores da EM4

Dois professores da EM4 foram considerados pela pesquisa, o professor PJS/EM4 – M – 55 anos não reconhece nenhuma orientação oferecida diretamente da Secretaria Municipal de Educação. O professor PAA/EM4 – M – 52 anos refere-

se a algumas orientações, que segundo ele, são repassadas via e-mail para as escolas e, repassadas pela gestão da escola aos professores:

[...] existe uma orientação que é básica da grade curricular, temos conteúdos de acordo com o que é estabelecido pela prefeitura municipal que são aulas práticas e os conteúdos que serão trabalhados nestes ciclos são a parte recreativa, o desenvolvimento do aspecto motor das crianças, coordenação motora, lateralidade, e a gente tem que trabalhar de acordo com as condições da escola e esses conteúdos nós não conseguimos desenvolver totalmente devido as condições físicas da escola e condições dos materiais pedagógicos, mas elas são aulas de modo geral são bem produtivas. Então, o professor tem uma amplitude de trabalho muito boa, e ele pode ampliar, hoje em dia nestas escolas da rede pública, elas não tem condições de atender de acordo com as condições que quer que atenda toda a clientela, as escolas estão sem condições de atender com qualidade e o professor de Educação Física sofre com a falta de material.

As orientações citadas no relato não permitem associações com os documentos oficiais que se relacionam ao ensino ofertado nas escolas municipais de Cuiabá.

Quanto às orientações oferecidas pela gestão da escola, a opinião dos professores se diferencia, segundo um deles estando mais centrada na adequação das aulas à faixa-etária dos alunos, como se pode ver:

Propuseram que a maneira de trabalhar aqui, mais direcionado a faixa etária de idade eles querem um tipo de trabalho, por exemplo, então tudo voltado pra idade, na maioria eles pedem com atividades mais calmas, mais brandas, não permitindo jogar futebol, essas coisas [...](PJS/EM4 – M – 55 anos)

A fala do outro professor também apresenta orientações que, segundo ele, são da unidade escolar:

Olha, o problema da Educação Física hoje ela tá sendo muito difícil de ser trabalhada, primeiro porque é... querem que a gente trabalhe com material de sucata e a gente não tem formação pra isso pra trabalhar com sucata, a gente, pra você desenvolver precisa de material específico, então nós estamos agora desenvolvendo...estamos encontrando bastante dificuldade com material, nós ainda não temos coordenadores com preparação pra Educação Física [...] (PAA/EM4 – M – 52 anos)

Nenhum dos professores de Educação Física participou ou conhecem o PPP desta escola, sendo que o professor PJS/EM4 – M – 55 anos, foi categórico ao afirmar que não conhece o PPP e, o outro professor diz:

Olha, a Educação Física entra mais como disciplina interativa e, eu não posso dizer até hoje com exatidão este aspecto porque nós não conseguimos ainda analisar o PPP, por exemplo, eu não conheço esse PPP da escola até o presente o momento. (PAA/EM4 – M – 52 anos)

Quando questionados sobre o que orienta a construção das aulas de Educação Física, o professor PJS/EM4 – M – 55 anos, cita como única orientação o material disponível para realização das atividades. Já na voz do outro professor, a orientação encontra-se nas fontes bibliográficas:

Ah, os meus livros didáticos, biblioteca, a literatura é muito ampla. Temos bastante livros na biblioteca, o material de Educação Física é muito raro, mas parece-me que nos últimos anos tem aparecido muito conteúdo interessante, até porque a gente trabalha com sistema motor da criança e isso é dinâmico, são evoluções. Na outra área quando a gente trabalha o esporte, a gente tá vendo que o Brasil vem fazendo um grande trabalho na área da dança, área de esporte e, a gente ainda consegue bastante material, tá tendo hoje bastante material que possa nos amparar nesta situação. Com relação ao projeto científico da Educação Física, também várias editoras tão lançando livros muito bons, então a fonte de pesquisa, embora que bastante distante do necessário, vem evoluindo gradativamente as fontes de pesquisa com relação a esses aprendizados, grandes autores, e outras dão espaço para o dia-a-dia, o esporte tem evoluído a cada dia, a Educação Física hoje é uma necessidade preocupante, até porque as pessoas se preocupam com estética, se preocupam com o corpo de modo geral, com nossa saúde, e a Educação Física ela vem recebendo, embora que distante, algumas estruturas que vem facilitando o nosso trabalho. (PAA/EM4 – M – 52 anos)

6.4.5 Dos Professores da EE1

Três professores da EE1 foram considerados para as entrevistas, entre eles, um professor licenciado em Educação Física e dois professores unidocentes que atuam na 1ª fase do 2º ciclo.

O professor licenciado PEG/EE1 – M – 24 anos não reconhece nenhuma orientação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação, nem pela gestão da escola, justificando pela liberdade para trabalhar.

As professoras unidocentes não reconhecem nenhuma orientação advinda da SEDUC, mas reconhecem as oferecidas pela gestão da escola. Na voz da primeira professora, a orientação relacionada à reserva do tempo para esses momentos:

Ela pede assim dentro do plano, dentro aquela atividade, por exemplo, se eu organizar uma recreação, vamos supor, segunda feira é meio difícil, eu num gosto de utilizar a segunda-feira pra brincar, aí, dentro daquelas

atividades que você vai dar hoje, aí você faz aquela atividade tipo até quatro horas pra sair com eles pra brincar. (PUAR/EE1 – F – 45 anos)

Na voz da segunda professora fica ainda mais evidente que essa reserva de tempo é orientada para garantir que esses momentos aconteçam com qualidade, como se pode ver:

Geralmente a coordenadora, como ela trabalha com o ginásio e o ginásio já tem Educação Física, aí ela dá sugestão assim justamente do que eu te falei, pra gente tentar respeitar essa aula, quando o plano da gente é que venha um profissional pra área, então vamos por um sentido, vamos trabalhar já na Educação Física, por exemplo a ginástica que é uma campo que a gente gostaria de ter pra criança, corporal até, a gente não tem porque nós na temos condição, a coordenadora fala pra gente, mas [...] (PUEA/EE1 – F – 54 anos)

Em relação a concepção de Educação Física presente no PPP da escola, o professor licenciado aponta para a perspectiva da promoção do Lazer:

Você fala o objetivo? É a promoção do Lazer, na verdade. Promoção do Lazer? Isso. Não sei, não participei. Na verdade eu li um pouquinho porque eu tenho um pouquinho de amizade, mas não é da minha área, foi só... (PEG/EE1 – M – 24 anos)

A possibilidade de compreender a Educação Física na perspectiva do lazer não é coerente com o espaço da escola, antes esses momentos devem ser planejados e sistematizados numa perspectiva de ensino-aprendizagem. Na voz das professoras unidocentes, quando questionadas sobre a concepção dessa disciplina, observa-se a ausência da Educação Física no documento, sendo reconhecida como recreação:

No projeto de 1 a 4 não tem Educação Física. A gente usa isso não como Educação Física, a gente usa como recreação, não é Educação Física. É diferente do ginásio que os alunos vêem em outro horário e trabalha com os alunos fora da sala de aula. Essa recreação tá no projeto pedagógico. (PUAR/EE1 – F – 45 anos)

A perspectiva da recreação é ainda mais visível na voz da segunda professora:

Olha, geralmente a gente coloca assim como recreação, a gente coloca a criança pra, ensina o futebol, mas um futebol assim muito vago, porque a gente não tem a formação, pouco a gente entende, não tem teoria, pra gente tá depois ensinando, e a gente leva a criança assim pra brincar com

peteca, essas coisas assim, geralmente pra ter assim respeito, a interação, pelo menos o sentido nosso é fazer com que eles tenham assim lazer, um descanso. (PUEA/EE1 – F – 54 anos)

Ainda em relação ao PPP, pode-se observar a dificuldade em desenvolver os conteúdos listados no documento, dificuldades reconhecidas pelos limites da formação:

No projeto Pedagógico nosso, nós temos, tem a ginástica, mas nós não temos profissional, a gente não tem condições. (PUEA/EE1 – F – 54 anos)

O professor licenciado não participou da construção do PPP, mas conheceu o documento e afirma que seu trabalho está de acordo com o projeto.

As duas professoras unidocentes participaram da construção do PPP da escola, e dizem atender o que prevê o documento em relação a essas aulas, na voz da professora PUAR/EE1 – F – 45 anos, na observância do tempo destinada esses momentos:

Sim, é recreação dentro da atividade deles, eles têm quatro horas de aula e dentro dessas quatro horas a gente tira uma hora por semana, pode até fazer isso duas vezes por semana pra Educação Física. Eu vou sempre depois das quatro. (PUAR/EE1 – F – 45 anos)

A professora PUEA/EE1 – F – 54 anos, revela a tentativa de atender esse projeto, mas manifesta as dificuldades enfrentadas principalmente em relação ao comportamento dos alunos:

A gente está pelo menos tentando fazer conforme o projeto. A gente colocou e, tem colocado a cada bimestre um tema, um tema gerador, que agente fala, então a gente pega uma linha, e, principalmente eu e a PUAR/EE1 – F – 45 anos, nós duas somos da terceira série, então tem dia que ela vai para o vídeo e eu não vou, ela vai pra Educação Física eu também não vou para que não haja..., eles brigam, eles não concordam, nós já tentamos a primeira vez, nós saímos juntos, pra tentar, mas, não deu certo. (PUEA/EE1 – F – 54 anos)

As orientações presentes na construção das aulas de Educação Física, segundo o professor PEG/EE1 – M – 24 anos, baseiam-se no “espaço físico e nas condições de trabalho”.

As orientações observadas na voz das professoras unidocentes para as aulas de Educação Física, são diferentes. A primeira professora considera a idade e o prazer em relação às atividades, nesse caso, preocupando-se com a inclusão:

Eu vou mais é pela idade deles, o que eles gostam, se eu for tirar pelos guris, eles só querem o futebol, aí essa semana mesmo eu falei pra eles, a gente vai sair lá pra fora pra brincar porque tá muito quente, e nós vamos brincar de barra manteiga, aí os guris já não queriam, então nada feito. Então a gente determina, eu tenho aluno que tem síndrome, então eu tenho que estar usando uma atividade que ela participe, se eu deixar só os guris correr e jogar bola, automaticamente ela não vai participar, então, não é toda atividade que ela vai participar, então eu tenho que estar organizando dentro da idade deles e observo assim que tem aqueles maiores não gostam, né? Eu levei eles pra sala de vídeo, então eu faço assim, na semana que eu levar eles pra sala de vídeo, aí, nessa semana eu não levo eles pra recreação. Pra não ficar, nessa semana sala de vídeo e na mesma semana recreação. Se a gente tivesse umas duas horas de recreação, aí podia estar dividindo, né? Só que o vídeo não ocupa só uma hora? (PUAR/EE1 – F – 45 anos)

A segunda professora revela que a orientação para construção das aulas de Educação Física é retirada de um livro didático:

Eu tenho um livro didático, até de um colega que me emprestou, e ali ele me mostrou algumas ginásticas assim, né? Peteca, essas coisas assim que... Atividades, algumas atividades, têm umas que são muito difíceis que não tem condições de realizar. (PUEA/EE1 – F – 54 anos)

6.4.6 Dos Professores da EE2

Dois professores licenciados em Educação Física e duas professoras unidocentes foram considerados pela pesquisa na EE2.

Nenhum deles reconhece algum tipo de orientação recebida diretamente da SEDUC para as aulas de Educação Física. Dentre os professores licenciados, em relação às orientações oferecidas pela gestão da escola, pôde se observar na voz dos professores licenciados algumas orientações, mesmo que superficiais, mas que fazem parte da organização das aulas, como por exemplo, a construção do planejamento:

Olha, eu acho que, acho que aquilo que se envolve praticamente com a escola, é o professor mesmo que já tem a orientação dele então ele que divide a... tipo a orientação é que você tem que ter um planejamento, o que você vai fazendo de acordo com aquele ano, o que quê que você vai estar trabalhando, seria isso. (PGS/EE2 – F – 47 anos)

Na voz do outro professor licenciado, a ausência de orientação direta dos gestores se justifica pela falta de formação:

Olha, a gente tem assim bastante autonomia pra trabalhar, dentro da área de Educação Física. É... talvez até por conta que tanto a supervisão quanto a direção da escola num tem uma formação mais específica e até acho que de repente pode acontecer assim: Olha eu num vou meter dedo onde eu não queria. E às vezes até essa definição geral do projeto pedagógico, dentro dessa definição a gente tem uma autonomia pra trabalhar. A escola pede pra gente fazer esses projetos menores, né? Dia disso, dia daquilo, projeto de tal coisa, e aí, por exemplo, semana da pátria, né, então a gente trabalha. No restante não, é... aqui eu trabalho basicamente com turmas, com os quatro desportos, isso no estado. (PAM/EE2 – M – 47 anos)

As professoras unidocentes não reconhecem nenhuma orientação advinda da gestão da escola direcionada a essas aulas.

Em relação à concepção de Educação Física observada no PPP da escola, a primeira professora, licenciada, justifica o desconhecimento do projeto pelo pouco tempo de atuação na unidade escolar:

É porque, no caso assim, eu peguei as aulas agora depois do outro professor da área ele saiu de licença, eu não era daqui, então eu peguei a substituição dele, comecei de agora pra frente, então eu não consigo responder essa pergunta. (PGS/EE2 – F – 47 anos)

O outro professor licenciado possibilita uma visão maior do projeto, quando diz:

Eu vou ser muito honesto com você, é... o que tá dentro do projeto pedagógico é aquele tradicional de desenvolver o bio-psico-social, tal... mas é em linhas muito gerais e passa assim mais rápido né, na escola no projeto do estado. (PAM/EE2 – M – 47 anos)

Quando o documento traça os objetivos para o segundo ciclo, ele confirma o que o professor diz, “Compreender o corpo humano como um todo, integrando a saúde com o bem estar físico, social e psíquico do indivíduo”, e os objetivos para os demais ciclos não fazem referência direta a essa compreensão, mas permitem uma interpretação similar.

Também é pertinente afirmação de que o documento se escreve em linhas muitos gerais, não permitindo aproximações com nenhuma corrente teórica da

Educação Física, nem mesmo da proposta da “Escola Ciclada” de Mato Grosso, a não ser por traçar objetivos por ciclo, o que indica uma tentativa de adequação a essa organização.

Entre as professoras unidocentes, mais uma vez é possível observar a ausência da Educação Física no documento, como podemos ver:

Não tem nada, de 1 a 4 não, só de 5 a 8. Se a gente fizer alguma coisa é por conta do professor. Os professores constroem juntos. (PUES/EE2 – F – 51 anos)

Eu não tenho visto isto muito abrangente não. Eu dentro do pouco que eu sei, não tenho visto muita intensidade a nível de estado não. No projeto da escola também não tem entrado no momento. (PURM/EE2 – F – 39 anos)

O que parece é que a ausência do professor especialista exige a escola de se preocupar com a Educação Física nos dois primeiros ciclos.

Desses quatro professores, apenas a professora unidocente a PUES/EE2 – F – 51 anos, participou da construção do PPP. Os professores licenciados afirmam que seu trabalho está de acordo com o documento. Entre as professoras unidocentes a que participaram da construção do PPP afirma que seu trabalho nas outras disciplinas está de acordo com o documento, mas em relação à Educação Física ela afirma:

Está sim, menos a Educação Física, porque não tem Educação Física. (PUES/EE2 – F – 51 anos)

Já, a outra professora, tem cautela em relação ao assunto, por falta de conhecimento em relação ao documento:

Eu não posso te dar esta resposta porque eu não me lembro desse Projeto Pedagógico da Escola que tenha essa ênfase em Educação Física, mas, eu tento fazer o máximo, mas eu não vou ter essa resposta pra te dar, não, eu estou realmente dentro dos padrões, né? (PURM/EE2 – F – 39 anos)

Quando questionados sobre as orientações presentes na construção das aulas de Educação Física na voz dos professores licenciados duas orientações diferentes. Uma construção baseada nas bibliografias:

Olha, um pouco, os conteúdos que a gente trabalha mais quando trabalha é mais a questão de regras, de preparação, não assim tática, mas pré-

desportivo, na bibliografia que a gente tem de Educação Física. (PAM/EE2 – M – 47 anos)

Outra orientação baseia-se nas características dos alunos:

Me oriento assim, na... É aquela coisa, de forma que a gente sabe que tem que estar trabalhando aquela modalidade, então a minha orientação é de acordo com as necessidades dos alunos, e a opção por eles, então, a gente faz o trabalho em cima disso. (PGS/EE2 – F – 47 anos)

Dentre as professoras unidocentes podemos também observar orientações diferentes, que não se referem à construção das aulas simplesmente, mas também na sua oferta e organização. Pelos relatos foi possível ter uma visão do trabalho que tem sido feito nessas aulas, preferencialmente, dentro da sala. A voz dessa professora pode confirmar essa assertiva:

Primeira coisa que eu tenho trabalhado na Educação Física é corinho (cânticos religiosos), então eu pego os corinhos que tem muito movimento pra tá trabalhando a integração junto com a música da... além da música, a integração com a Educação Física, e aí eles gravam mais também. Eu uso mais essa aula quando tá fresco, quando tá calor, eu uso mais artes. Então, a Educação Física mesmo, assim como deveria ser feita, dar aula assim também sobre alguns tipos de jogos, como são as regras, eu deveria até estar procurando, né? Isso eu não faço, só essas coisinhas muito simples mesmo na sala de aula, porque na realidade a gente só tem meia hora. (PURM/EE2 – F – 39 anos)

Na voz da outra professora, observa-se uma orientação diferente, a oferta desses momentos se dá mediante o bom comportamento dos alunos, como podemos observar:

Não seleciono porque não é toda semana que a gente dá, aí é mais aquilo que a gente faz assim, como eu vou falar pra você? É como se fosse um prêmio para o aluno, porque pra eles Educação Física, “nossa mãe”! A Educação Física pra eles é melhor que o aprendizado, se eu falar pra eles que hoje tem Educação Física, a sala fica uma maravilha, fica ótima, só de saber que tem Educação Física. Então a gente pode até dar toda semana, só sai pra fora, pra brincar de bola. (PUES/EE2 – F – 51 anos)

6.4.7 Dos Professores da EE3

Quatro professores foram considerados pela pesquisa na EE3, entre eles, um professor Licenciado em Educação Física, outro ainda cursando o sétimo semestre

da faculdade de Educação Física, mas atuando como professor e duas professoras unidocentes.

Nenhum deles reconhece qualquer orientação oferecida diretamente da SEDUC para as aulas de Educação Física. Também não reconhecem nenhuma orientação oferecida pela gestão a escola para essas aulas.

Os dois professores de Educação Física que atuam na escola foram entrevistados, um deles afirma não ter tido contato com o projeto:

Como eu sou professor aqui na escola substituto, não tomei conhecimento ainda desse projeto, até mesmo me falaram dele, acredito, pelo que eu tenho visto aqui que aqui o professor fica a vontade pra trabalhar, vai do professor saber atuar... (PJF/ EE3 – M – 42 anos)

O professor POS/EE3 – M – 50 anos, participou da construção do projeto da área de linguagens e faz referência a esse projeto em sua resposta:

Ela apresenta assim como meio de estar levando pra eles assim, uma recreação, no interesse, aptidão pelos esportes... A escola tem um projeto pedagógico das outras disciplinas que montam, uns dão certo e outros não, esse ano a gente montou um projeto pedagógico entre os professores de Língua, Educação Física entrou entre os professores de língua, que foi sobre a saúde ambiental e sobre a diversidade cultural, interdisciplinar. (POS/EE3 – M – 50 anos)

No caso das professoras unidocentes, a falta do documento que poderia nortear essa construção dificulta ainda mais o trabalho, como se pode ver:

Não sei, nós não sabemos por que não foi passado nada, né? A gente não sabe, cumpre o horário da aula, que é uma hora, depois [...] (PUMN/EE3 – F – 44 anos)

Pelo menos o que eu observo aqui na escola é que tem que fazer parte, tipo recreação e brincadeira, por isso, mas assim, específico, eu não sei. (PUJL/EE3 – F – 48 anos)

Um dos professores de Educação Física afirma que o seu trabalho deve estar de acordo com o PPP da escola por não ter recebido nenhuma reclamação:

Eu acredito que sim porque eu não tenho recebido reclamações, pelo contrário, algumas pessoas tem elogiado meu trabalho, os próprios alunos falam que melhorou muito a partir do momento que eu vim pra cá, porque antes eles falam que era só trabalho, você chegava em sala de aula, trabalho, trabalho, trabalho. Não havia parte prática, só trabalho mesmo,

isso os alunos falando, houve mudança, né? (PJF/ EE3 – M – 42 anos)

O outro professor também reconhece a articulação entre seu trabalho e o projeto de área, projeto que ele participou da construção:

Este ano está, os outros anos não, porque os outros anos o projeto não funcionava. (POS/EE3 – M – 50 anos)

Entre as professoras unidocentes, uma delas, a professora PUMN/EE3 – F – 44 anos, não faz a relação entre seu trabalho e o projeto da escola porque afirma não conhecer o projeto. A outra professora também desconhece o projeto quando afirma:

Isto que eu tô falando pra você, que eu não, tá de acordo assim com as aulas que eu preparo. (PUJL/EE3 – F – 48 anos)

As orientações presentes na construção das aulas de Educação Física podem ser vistas na voz dos professores de Educação Física de forma diferente. O primeiro professor se orienta nas bibliografias específicas:

Geralmente antes de vir pra aula eu procuro em alguns livros. Alguns livros de atividades lúdicas, alguns livros das modalidades esportivas, tais como futebol de salão, vôlei, todas, hoje eu procuro ler pra que eu possa estar passando para os alunos. Outra coisa, não é só importante, no meu ponto de vista, você estar trabalhando as modalidades e os fundamentos, porque não também as regras, as vezes o professor passa só fundamentos, como trabalhar o futebol de salão por exemplo, toque, passe, drible, mas ele não se atenta a questão das regras ele tem como saber das regras, então isso é interessante. (PJF/ EE3 – M – 42 anos)

O outro professor revela uma orientação diferente para essa construção, a partir de uma sondagem que, segundo ele permite um diagnóstico das necessidades, mas não garante a especificidade da Educação Física:

Eu vejo assim pra escolher os conteúdos no início do ano eu faço uma sondagem pra ver as maiores dificuldades que têm. Percebi as falhas que tem os alunos, as dificuldades que eles têm. Inclusive numa quinta série, eu tive que fazer um trabalho praticamente de escrita porque eles não sabem escrever, então eu comecei a passar temas pra eles construídos pra eles estarem escrevendo, pra eles estarem melhorando, até os outros professores pra estarem ajudando, pedia pra eles falarem sobre cultura, sobre saúde, sobre higiene, educação no lar, educação na escola, então “teminhas” pequenos pra eles estarem escrevendo pra aprimorar leitura pra estar melhorando dentro de sala também. (POS/EE3 – M – 50 anos)

Uma das professoras unidocentes, justifica a falta de planejamento pela falta de formação:

É, porque eu não sou professora assim mesmo formada em Educação Física, né? Então como a gente já não tá na área mesmo então a gente baseia assim, leva os meninos pro pátio e faz na maneira do possível, não podemos tá fazendo uma Educação Física adequada porque a gente não é assim habilitado em Educação Física, tipo assim, alongamento, aquela coisa que a gente faz, né? Então entramos em que, basquete, vôlei, amarelinha, pula-corda, assim, essas coisas. (PUMN/EE3 – F – 44 anos)

Na voz da outra professora se pode observar uma orientação diferente para se pensar esses momentos, mas, uma prática semelhante, baseada na iniciativa dos alunos:

Eu busco na necessidade que eu presencio dentro da sala, de repente um dia, as crianças estão um pouco agitadas conforme o nosso clima muito quente, então pra esses horários assim, aí a primeira coisa que eu observo é que eles gostam muito de dançar. Quando o sol tá muito quente e deixo brincar aí na sala assim, variados grupos, um brinca com boneca, eles trazem jogo de dama, outro quer brincar de elástico, aquele elástico que eles pulam, aí eu crio assim, jogos competitivos naquele espaço que nós temos. (PUJL/EE3 – F – 48 anos)

6.4.8 Dos Professores da EE4

Três professores foram considerados pela pesquisa na EE4. Dois professores licenciados em Educação Física e uma professora unidocente.

A professora licenciada não reconhece nenhuma orientação da SEDUC, mas organiza as aulas de acordo com a expectativa dos alunos:

A orientação é que você tem que atender a expectativa dos alunos, do que a escola tem de materiais disponíveis, é muito contigo, não fala assim: — Ah! Você tem que dá só esporte ou só futsal. Nesse sentido você tem autonomia, você escolhe os conteúdos que melhor dá pra trabalhar. (PFL/EE4 – F – 27 anos)

O professor licenciado não reconhece nenhuma orientação direta da Secretaria de Educação, mas descreve a orientação recebida da gestão da escola para essas aulas:

Não só com a direção, mas também com os próprios alunos, a gente não impõe, a gente não pode impor, por exemplo, na parte de Educação Física, eu chego no primeiro dia de aula eu procuro conversar com eles: Olha, eu gostaria esse ano de trabalhar com vocês, isso, isso, isso, isso... O quê que vocês acham? Vocês estão de acordo? Como que vocês acham que a gente poderia trabalhar as modalidades esportivas? De que jeito vocês gostariam? Quais as modalidades que vocês gostam mais? Então é em conjunto, não é uma coisa imposta assim: Oh! Vamos trabalhar isso e isso! Nós conversamos com a direção. A orientação é essa que eu falei com você, é que nós trabalhamos com nosso aluno, do como trabalhar, não o que trabalhar. Pra gente chegar no final do ano e ter mais ou menos aquilo que você planejou no início do ano. (PAL/EE4 – M – 53 anos)

A professora unidocente não reconhece nenhum tipo de orientação da SEDUC. Também não reconhece nenhuma orientação da gestão da escola, mas afirma:

Somente bola, não tem assim nenhuma orientação. Porque fizemos a proposta juntos. Nós temos os jogos aqui, e tem bola, eles só querem jogar bola, e aí a gente faz atividades lúdicas na sala de aula, até mesmo a dança, a expressão corporal pra gente é só através da dança. Nós não temos a profundidade nem temos assim pessoas que nos oriente. Seria interessante que a hora que a gente fosse fazer a proposta tivesse um professor junto com a gente. A dificuldade nossa além do conhecimento na área de Educação Física e a questão do material também que é muito pobre, então a gente trabalha mesmo é essa recreaçãozinha, são brincadeiras mesmo. (PUMA/EE4 – F – 48 anos)

Em relação ao PPP da escola, cabe lembrar que o documento não foi obtido para análise, mas as entrevistas dos professores apontam para formas diferentes de se pensar a organização do trabalho pedagógico, bem como seus objetivos, como podemos observar:

Nessa escola aqui ela tem um papel importante, de destaque, aqui também tem pra interagir com as outras matérias, então a gente busca outros método pra estar auxiliando nos conteúdos, matemática, português, de vez em quando a gente trabalha o esporte, jogos, estimula a concentração, equilíbrio, mais nesse sentido, num tem assim bem específico “a proposta da escola. Não sei.” (PFL/EE4 – F – 27 anos)

Nesse caso, a ideia de auxiliar nos conteúdos das outras disciplinas secundariza os saberes que devem ser propostos por meio das práticas pedagógicas dessa disciplina, mas ainda cita alguns conteúdos de Educação Física por serem considerados “de vez em quando”.

A visão de Educação Física presente no PPP da escola observada na voz do outro professor apresenta uma concepção diferente:

Olha, é pela formação geral, integral que nós trabalhamos. É visando realmente a integração do aluno, em todos os sentidos, não só na parte esportiva como do respeito com o companheiro, do respeito ao professor, sabendo demonstrar seu espaço, sabendo respeitar, saber os seus direitos e seus deveres: - tenho direito, só posso fazer isso!!! Não. Ele tem que saber diferenciar bastante o que eu posso e o que eu não posso, saber quais são meus direitos e quais são meus deveres. Não só direito, direito, não, tem que saber os direitos e os deveres, o que eu posso e o que eu não posso fazer, então nossa escola trabalha dentro disso, é como realmente uma integração geral, integral da criança em todos os sentidos, não só na parte teórica, como também na prática, principalmente na Educação Física, a gente conversa muito com essa parte da coordenação e a gente preza muito por isso. (PAL/EE4 – M – 53 anos)

A fala do segundo professor justifica a Educação Física por meio dos valores que ela desenvolve. Talvez esteja relacionada com o discurso da coordenadora quando aponta para a tentativa de fugir de uma dimensão exclusivamente prática, fazendo referência à parte esportiva.

O discurso mais consistente relacionado à Educação Física nesta escola foi observado na fala da professora unidocente entrevistada. Mas o próprio discurso se esvazia em sua materialização. A fala faz referência aos PCNs, ao paradigma da Cultura Corporal, citado pela leitura do planejamento anual, mas as atividades propostas são mesmo jogos e brincadeiras, mais uma vez justificado pela falta de formação:

Como recreação e Jogos, entra como recreação. No planejamento eu coloco recreação, aí dependendo do dia eu coloco jogos, brincadeiras, dança. De acordo com os parâmetros Curriculares, aí nós colocamos jogos e brincadeiras - atividades corporais valorizando os recursos para o uso do tempo disponível. Conhecer, Valorizar, Apreciar, desfrutar de algumas das diferentes manifestações cultural corporal, adotando uma postura contra o preconceito e a discriminação.(leitura do caderno de plano). Mesmo porque a gente as vezes até evita dar uma atividade assim de bola porque nós não somos profissionais de Educação Física, nós somos pedagogas, se acontece qualquer coisa, numa aula de recreação dessa com um aluno, o aluno quebra, ou machuca lá, quer dizer, a responsabilidade é nossa, aí a gente vai responder por isso porque nós não somos profissionais da área. Então, é só recreação mesmo. Construimos juntos o projeto. (PUMA/EE4 – F – 48 anos)

A professora licenciada PFL/EE4 – F – 27 anos, não participou da construção do PPP e apresenta dúvidas em relação a coerência entre o projeto e o seu trabalho.

O professor licenciado PAL/EE4 – M – 53 anos, em relação a sua participação na construção do projeto, afirma:

O professor, na sua organização, no seu planejamento, junto com a coordenação, a coordenação organiza, como se fosse, num chega a ser um questionário, dentro daquilo que ela gostaria que a Educação Física fosse desenvolvida com os alunos. Através dessa espécie de questionário é que a gente vai organizando o nosso planejamento. A gente participa aqui junto com a coordenação. (PAL/EE4 – M – 53 anos)

Ao observar se o seu trabalho está de acordo com o PPP, o professor relata:

Justamente. A gente conversa muito a respeito de como a gente deveria desenvolver esse trabalho. (PAL/EE4 – M – 53 anos)

A professora unidocente participou da construção do PPP da escola e em relação à articulação entre seu trabalho e o projeto, ela afirma:

Está de acordo. A cultura corporal pra nós é de movimento do corpo que a gente..., que seja a dança, a dança em termos de coreografia, que considero um conhecimento mais amplo, é cultura corporal. Pra nós cultura corporal são todos os movimentos que a gente faz de expressão corporal, então toda a atividade que requer movimento do corpo pra nós, nós estamos trabalhando a cultura corporal. Por exemplo, tem o cururu e o siriri, que nós fizemos apresentação. (PUMA/EE4 – F – 48 anos)

Segundo a professora licenciada, podemos observar que as orientações presentes na construção da Prática Pedagógica baseiam-se na formação e nas bibliografias:

Baseado muito no que eu estudei, me oriento bastante em Livros, internet também, procuro mais informação assim. Recriando a recreação do Ricardo Catumba, Esporte e Lazer, do Madureira. (PFL/EE4 – F – 27 anos)

A orientação observada, pela fala do outro professor, licenciado em relação à construção das suas aulas, aponta para o projeto de trabalho da outra escola particular que ele atua, amparada por um método apostilado, reconhecido no Brasil:

Eu estou me orientando por essa apostila que é material do [...] que eu estou trabalhando na outra escola. A visão do material é realmente isso que eu falei pra você. É integração. Então, você trabalhando desse jeito, acho que você realmente está trabalhando pra que seu aluno tenha um bom futuro, pra se integrar na sociedade, pra ser uma pessoa honesta, justa, desde que ele respeite realmente as regras, aí você tá fazendo um bom trabalho, agora se você simplesmente vai pra uma quadra, divide os alunos e dá uma bola, e deixa jogar como a gente vê muitos, é até um pouco de falta de ética falar isso dos colegas, as vezes até sai pra tomar um cafezinho por aí, não sei o que tá rolando lá, então realmente seu trabalho

não. O quê que você vai ver com isso? Nada. Se você nem orienta seus alunos, nem tá lá pra estar orientando seus alunos da importância das atividades que eu estou fazendo, pra que serve isso, é simplesmente jogar bola, você simplesmente tá jogando bola só por jogar? Que benefício você vai ter de importância pra você com esse determinado jogo? O que é que você vai aprender com isso? No caso, por exemplo dos menores, lateralidade, espaço, noção de espaço, perto longe, respeito ao colega, foi falta não foi falta? Foi falta porque eu empurrei meu colega. Não pode, tem normas, se você empurrar se você chutar você vai ser penalizado, ou com uma falta você pode sair e ficar fora do jogo dois minutos, três minutos, e, dependendo da gravidade você pode até ser expulso. (PAL/EE4 – M – 53 anos)

No caso da professora unidocente, quando questionada sobre o que orienta a construção da prática pedagógica, observa-se um distanciamento do texto lido do planejamento anual e que se baseia nos PCNs. O que ocupa essas aulas, na voz da própria professora é a recreação:

Eu andei até pegando livro com a outra professora pra ver se tinha alguma coisa diferente, do ginásio, mas aí era aquelas mesmas coisinhas assim, corrida de saco, aquela do sapato, do ovo na colher, então num tinha assim muita coisa, novidade, corrida do bastão, do obstáculo, essas coisinhas assim, então é só isso mesmo, não tem aquela, escrito assim, hoje vai ser tal... É recreação, aí eu aproveito o material que tem e nós vamos pra quadra, e que acaba sendo mais bola mesmo. Eu só ponho recreação. Aí eu venho, pego o material, eu conto já com o material que tem aqui bola corda e o bambolê, que eu entrego pra eles e a gente fica brincando. A bola de futsal os meninos vão pra quadra brincar as meninas ficam jogando queimada, vôlei. Quando chego o dia da aula de recreação, a gente pega o que nós temos disponível e leva, aí cada um forma seus grupinhos, e nós professores ficamos juntos lá, mas no futebol eles mesmos que vêm como q vai fazer, agente não faz como o professor de Educação Física que fica lá apitando. Traz filme também quando tem aula de recreação, esses dias que estava muito quente, a gente até suspendeu a brincadeira lá fora, porque muito quente, todo mundo tomando água, aquele calor, até perigoso desidratar, aí eles traziam filme e a gente ia pra biblioteca assistir filminhos infantis. (PUMA/EE4 – F – 48 anos)

6.4.9 Das orientações Oferecidas e a Construção da Prática Pedagógica

Segundo Libâneo (2003, p. 297), as proposições políticas, os documentos que se configuram como diretrizes curriculares, a própria organização da escola, estão preenchidos por significados sociais e políticos que influenciam o pensar, e o fazer pedagógico, as práticas pedagógicas da escola.

Como visto anteriormente, segundo Vago e Cachorro (2003), a escola é um espaço onde os conteúdos se legitimam, porque é nesse contexto complexo da escola que os currículos se configuram. Assim, esperava que essa configuração

poderia se construir a partir dos documentos que se propõem a orientar essas práticas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para as escolas Municipais e Estaduais em Cuiabá.

Por isso, as considerações a cerca dos documentos institucionais se fizeram a fim compreender as proposições oferecidas para se pensar a Educação Física na escola. Os documentos específicos de cada unidade foram observados a fim de verificar a influência desses outros documentos e sua apropriação nas concepções de Educação Física construídas pelo coletivo da escola.

Assim, as entrevistas tentaram verificar essa articulação entre as concepções construídas pelos documentos que se propõem a orientar a prática pedagógica, por suas influências e legitimação dos seus significados no contexto da escola.

Na voz dos professores, tanto das escolas municipais quanto das escolas estaduais, podemos observar que as orientações curriculares do seu vínculo institucional não são reconhecidas como determinantes na construção da prática pedagógica pensada para a Educação Física nas escolas públicas em Cuiabá.

Também as orientações que são reconhecidas pelos professores, assim como da gestão das escolas para essas aulas se associam mais às concepções individuais de Educação Física dos próprios gestores do que aos documentos que orientam a organização como o “Projeto Sarã” e o documento da “Escola Ciclada” de Mato Grosso.

O mesmo foi possível observar pelas vozes dos professores em relação ao Projeto Político Pedagógico das escolas, não há relação entre documento próprio da escola e as orientações curriculares institucionais, assim, cada um apresenta uma visão relacionada à concepção de Educação Física que não coincide com o documento, mesmo sem conhecê-lo, afirmam realizar o trabalho de acordo com o Projeto.

As influências citadas pelos professores licenciados como sendo orientadoras de sua prática, também não se relacionam com os documentos, baseiam-se, segundo as entrevistas, nas pesquisas bibliográficas, nas características dos alunos, na formação, mas não apontam para as concepções presentes nem nos documentos próprios das escolas, nem nos documentos oficiais.

No caso das professoras unidocentes, podemos observar que em algumas escolas O Projeto Político Pedagógico não contempla uma perspectiva dessa disciplina para os ciclos iniciais, dificultando a organização do planejamento do

Professor. Mesmo observando no planejamento da professora unidocente na EE4, uma fundamentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a implementação fica por conta da perspectiva recreacionista, predominante nesses ciclos, justificado pela falta de formação das professoras em relação à Educação Física.

Ora, se nos apropriamos da LDB, em pensar esse componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola e, se a própria Lei atribui ao professor a função de integrá-la em seu planejamento, podemos observar que há um equívoco estabelecido entre as orientações presentes na construção das práticas oferecidas, em relação a esse Projeto e, as orientações curriculares propostas pelas Secretarias de Educação.

Podemos observar também, que apenas uma escola apresentou coerência discursiva, justamente a escola na qual o PPP não nos foi acessível, a EM3, o que pode dar indícios da predominância de uma visão “estratégico-empresarial” em relação a esse documento, como vimos anteriormente, nas relações com esse Projeto, pelos indícios de centralização da construção, do não envolvimento coletivo, de pesar sobre ele uma função meramente burocrática, entre outros.

Os dados nos revelam que há uma incoerência no trato pedagógico que se manifesta o isolamento da organização dessas aulas em relação ao contexto de inserção dessas práticas, configurados pela ineficiência dos projetos de Educação em impulsionar, influenciar as ações da escola, inclusive na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, que, por sua vez se omitem na construção do planejamento dos professores.

7.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer os caminhos investigativos para construção de um relatório de pesquisa que se relaciona diretamente com a minha área de formação, a Educação Física, mobiliza as minhas emoções ao objeto, o que muitas vezes dificultou o olhar de pesquisador sobre ele.

A busca pelas orientações determinantes na construção das práticas pedagógicas em Educação Física nas escolas públicas, municipais e estaduais em Cuiabá, também permitiu a compreensão das dificuldades encontradas no grupo de estudos formado por professores de Educação Física a fim de discutir questões pertinentes de nossa área, criado pela Associação Regional dos Professores de Educação Física (ARPEF), que estabeleceu como resultado do processo de formação continuada, a construção coletiva de uma proposta pedagógica de Educação Física para as Escolas do Município de Tangará da Serra, berço do projeto de pesquisa que originou esse relatório.

A inviabilidade dessa construção causou algumas inquietações em relação aos documentos que se propõem a orientar a organização das ações da escola, principalmente por acreditar, segundo Libâneo (2003, p. 297):

[...] as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregados de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as idéias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares e organizacionais.

Essa afirmação foi o que impulsionou a pesquisa a olhar para as orientações presentes na construção da prática pedagógica, especialmente em Educação Física, pois, esperava observar os documentos analisados influenciando, conforme nos lembra Libâneo (2003), “as idéias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos dos professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas curriculares e organizacionais”. (sic).

Penso que a ausência dessas influências é o que dificulta a construção de um projeto coletivo, como foi a experiência do grupo de formação em Educação Física em Tangará da Serra.

Tais orientações, que foram analisadas, tendo o documento da “Escola Sarã” bem como o Caderno da “Escola Ciclada” de Mato Grosso, quando trata da Educação Física, apresentam um nível de generalidade que dificulta a identificação do professor com as concepções presentes no documento, causando certo estranhamento em relação a eles.

Nesse sentido, cabe também questionar o processo de construção desses documentos, que no caso os PCNs que antecedem as propostas do estado e do município, mas que se propõem a mesma função que aconteceu de forma centralizada e, chegou aos professores com um conteúdo “mastigado” (CAPARROZ, 2003, p. 312), porém sem subsídios para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Da mesma forma os projetos de Educação que representam as políticas públicas para o município de Cuiabá, o documento da “Escola Sarã” e, para o Estado de Mato Grosso, o documento da “Escola Ciclada”, passou por um processo de construção que aconteceu de forma centralizada, o que dificulta a identificação do professor em assumir essas orientações.

No caso do município de Cuiabá, ainda somam-se ao documento da “Escola Sarã”, como parte da política de Educação para as escolas municipais, os “Dossiês”, e a “Proposta Curricular para a Educação Física”. Essa última passou por um processo de construção que envolveu os profissionais de Educação Física que atuavam na rede municipal, antes da construção do documento da “Escola Sarã”, e, que se constituiu como referência para a construção do documento maior. Esse documento nos ajuda a fortalecer a ideia da importância do envolvimento no processo, pois ele foi citado por um diretor que é licenciado em Educação Física por formação e, que participou do grupo que consolidou essa proposta.

Assim, quando ouvimos a referência do diretor da EM4 em relação ao projeto da “Escola Sarã”, também aponta para a “Proposta Curricular da Educação Física” quanto ao seu processo de construção:

Educação Física é baseada nesses conteúdos fora da escola, é na política Educacional da Secretaria, que é o Livro Sarã, então se você for observar o livro sarã, né? Houve uma grande discussão também não só da Educação Física como também de todas as disciplinas, né, curriculares, e, ali tá a Educação Física e foi discutida entre vários profissionais da Educação Física, né, a realidade das escolas municipais e como trabalhar o conteúdo da Educação Física. (DEM4 – M – 44 anos)

O envolvimento no processo é o que permite a referência ao documento, o que revela que mais importante do que o documento é a participação no processo de construção.

O mesmo pode ser observado nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, apenas o documento da EM1 e da EM4, podem ser relacionados aos documentos da “Escola Sarã”, ou a proposta Curricular da Educação Física. O professor da EM1, PAQ/EM1 – M – 32 anos, que participou da construção do PPP da escola, teve facilidade em apresentar a concepção de Educação Física presente no projeto. O mesmo acontece com o gestor da EM4.

Entre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas estaduais, em nenhum deles pôde se observar coerência com a concepção de Educação Física presente no documento da “Escola Ciclada” de Mato Grosso. A análise da concepção de Educação Física, presente no documento do estado, não permite relacionar a sua perspectiva pedagógica a nenhum outro documento maior, como PCNs, também não nos permite a identificação de uma concepção teórica definida. Isso justifica a ausência desse documento nos documentos próprios das escolas.

As influências das quais Libâneo (2003), trata no trecho supracitado, deveriam ser enxergadas também nos documentos que emergem dessas políticas e direcionam a organização do contexto de oferecimento dessas práticas, atribuindo-lhe especificidades, pela construção de uma identidade, que é o caso do Projeto Político Pedagógico das escolas. Mas, o que podemos enxergar no PPP das escolas é uma concepção de Educação Física esvaziada de influências dos projetos que são frutos das políticas de Educação, da “Escola Sarã” e da “Escola Ciclada” de Mato Grosso.

Nas escolas municipais e estaduais consideradas pela pesquisa ainda persiste a visão estratégico-empresarial relacionada ao Projeto Político Pedagógico, o que atribui a esse projeto um caráter burocrático, fazendo com ele perca sua força propositiva de construção da identidade da escola. O nível de generalidade e/ou, superficialidade das propostas no que se refere à Educação Física, dificulta as relações entre o PPP e a escola, bem como sua articulação com o planejamento do professor e com a prática do professor.

Dos planejamentos anuais analisados, construídos pelos professores licenciados, apenas o do professor PAQ/EM1 – M – 32 anos, considera o PPP da escola, e faz referência ao “Projeto Sarã”.

Cabe observar que este estudo procurou focalizar as orientações consideradas para a construção desses documentos, não se detendo a qualidade desses documentos, a falta de articulação entre os documentos que orientam e organizam as ações pedagógicas da escola, no caso deste estudo, não questiona a qualidade do trabalho dos professores, nem ausência de organização e planejamento dessas aulas, mas sim, a insignificância da força propositora desses documentos.

As influências desses documentos não podem ser por meio de uma relação de controle do estado/dominação por suas intenções políticas, a ponto de provocar resistências, ou tão generalizantes a ponto de se estabelecer um caos, na medida em que ampare qualquer tipo de prática.

As entrevistas reforçam a insignificância dessas influências. Quando questionados sobre as orientações presentes na construção das práticas pedagógica em Educação Física, nenhum dos professores licenciados entrevistados aponta para as orientações curriculares do município ou do estado, como determinantes nessa construção, antes, as bases fixam-se nos livros, nas características dos alunos e, na formação, que devem também fazer parte do processo numa soma às influências dos documentos que representam a política de Educação para estes contextos.

A visão de Educação Física construída a partir da voz dos gestores das escolas, municipais e estaduais, leva-nos a refletir sobre a fragilidade das práticas oferecidas nas escolas, por não terem sido capaz de construir uma visão pertinente de Educação Física entre os gestores, e, ainda que afirmem a articulação do trabalho do Professor com o Projeto Político Pedagógico da escola, manifestam a insatisfação em relação a elas, ainda que sua visão seja restrita e baseada no senso comum.

É responsabilidade dos professores comprometerem-se com as orientações curriculares próprias para o seu contexto de atuação, com a construção de práticas que qualifiquem o atendimento dos alunos por meio dessas aulas e que sejam capazes de construir uma visão consistente de Educação Física entre toda comunidade escolar.

A fragilidade dessas orientações, no caso do estado, da “Escola Ciclada” de Mato Grosso, pode também ser observada nas práticas oferecidas pelos professores unidocentes, pedagogas por formação, responsáveis pela elaboração das aulas em

todas as áreas do conhecimento, situação que ocorre no primeiro ciclo, até a 2ª fase do segundo ciclo no estado de Mato grosso, todos são atendidos por um único professor.

As políticas de educação que se revelam como orientações curriculares, por meio do “Caderno da Escola Ciclada de Mato Grosso”, propõem o atendimento desses ciclos/fases em regime de unidocência. Assumem então a responsabilidade de gestão dessas orientações não só por sua construção, mas também pela formação continuada dos professores a fim de repassar a visão de educação, no caso do estudo, a concepção de Educação Física que orienta a construção dessas aulas para os alunos que frequentam esses ciclos/fases.

Apenas um planejamento, entre os construídos pelos professores unidocentes, considera a Educação Física se baseia literalmente nos PCNs. Mas a relação entre esse documento e a prática da professora, atribui a ele um caráter exclusivamente burocrático. Isso nos revela que esses momentos, esvaziados de conteúdos e objetivos, vêm sendo compreendidos por esses professores como tempos de recreação, desprovidos de intencionalidade pedagógica.

Os questionamentos em relação a essas práticas não se relacionam, de forma nenhuma, com a competência desses profissionais. É recorrente em suas vozes uma dificuldade que se constrói pela falta dos conhecimentos que se adquirem na formação.

A articulação entre o trabalho do professor, entre a escola e as proposições políticas que se revelam por meio das orientações curriculares se estabelece por meio de uma relação de confiança, de identificação das concepções presentes nessas propostas. Isso só é possível através do envolvimento no processo de construção dessas concepções. Esse envolvimento não pode ser apenas representativo, mas, participativo, garantindo a presença das vozes daqueles que serão responsáveis pela apropriação dessas concepções para implementação das práticas pedagógicas, numa compreensão de que o processo, que se entende democrático, é mais importante que o documento.

Neste contexto, não só da Educação Física escolar, mas de qualquer disciplina é exigido uma postura crítico-reflexiva frente aos paradigmas que se constroem pelos documentos que expressam as intenções políticas sejam da “Escola Sarã”, para o município de Cuiabá, sejam da “Escola Ciclada” para o estado de Mato Grosso, pelos documentos que, a partir dessas intenções, consolidam a

identidade e atribuem especificidade ao contexto (PPP), bem como os documentos que se apropriam dessas políticas, a partir de uma identidade própria revelada e fortalecem esse processo por meio das práticas pedagógicas (planejamento dos professores).

Em Educação Física especificamente, é preciso uma re-leitura do corpo, entrelaçada às outras áreas do conhecimento para fazer parte desta civilização com todos os seus desafios.

Faz-se pertinente nesse momento citar o filósofo Silvino Santin (2002), quando pensa o contexto atual como “momento novo da Educação Física”, apresentando seis pontos desafiadores para a Educação Física escolar:

1) Pedagógico: que deve ser pensada como ação educativa para construir um ser humano, porque traz já a palavra educação. Deve se comprometer com a ordem social e que suas atividades tenham um caráter autotélico, um valor em si mesmas. **2) Antropológico:** inspirada em Protágoras em sua máxima “o homem é a medida de todas as coisas”, esse desafio enceta uma tarefa de compreender o homem como indivíduo e como ser social, dentro de um projeto de desenvolvimento. **3) Epistemológico:** como a educação física que elegeu o movimento humano, deve encarar com seu status de ciência dois obstáculos. O primeiro é como classificar o movimento humano, como fato físico ou humano? O segundo viaja a bordo do esgotamento das ciências modernas. Que tipo de ciência a educação física deve ser. Não deve ter física como ciência basilar, mas biologia molecular, para compreender esse ser vivo humano. **4) Profissional:** o fato mais marcante, mais recente da educação física é o seu reconhecimento enquanto profissão. O mercado de trabalho é a mola mestra da formação profissional e toda profissão resulta da demanda social. Como a educação física o que está em jogo é a própria vida, que ela garanta um serviço de qualidade. **5) Esportivo:** poderia ser enfrentado de duas maneiras. Uma revisão do esporte como atividade humana — o esporte deve estar a serviço da pessoa. Nunca se violentar, se agredir, se esgotar. Viver o seu eu e não para produzir mais. A segunda seria respeitar a corporeidade humana de cada pessoa na realização corporal e não na tabela de índices. Cabe a educação física a responsabilidade de vencer esse dualismo de vencedores/vencidos. **6) O Desafio dos Desafios:** Centra-se em defender valores e princípios que a ordem globalizada científica e tecnológica ainda rejeita. O primeiro valor é o da ludicidade, o do brinqueado. O segundo valor é o do tempo livre, de compreendê-lo na sua íntegra como tempo que, não pode ser subtraído do tempo do trabalho. O terceiro valor diz respeito à pessoa, reconhecer o corpo não como uma representação, mas como vivência, experiência de si mesmo. O quarto valor consiste em mudar o modelo de funcionamento do corpo centrado na metáfora da máquina. O quinto valor estabeleceria como mandamento maior, amar o corpo acima de tudo que diz respeito à pessoa. O coroamento do desafio dos desafios da educação física é fazer com que cada um se sinta feliz, e tenha prazer de ser ele mesmo, em lugar de transvestir-se em um campeão, um pódio, uma medalha, um recorde. (p. 59-76)

Aceitar estes desafios é sinalizar a realização de aulas que produzam encontros mais significativos, para além dos rótulos desta ou daquela abordagem. Aliás, esta nova Educação Física põe em cena fundamentos filosóficos, antropológicos, biológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, não antes postos em currículos do passado, que por sua vez, devem ser considerados pelos documentos que intencionam influenciar as práticas pedagógicas que elas oferecem.

Além disso, é necessário entender que os documentos, orientadores da organização curricular das escolas, que representam uma intenção política para a educação, considerem o papel relevante dos professores no seu processo de construção, reconhecendo a construção dos conhecimentos a partir das práticas.

Cabe, portanto, um fator individual nesse processo de construção. O elo reflexivo entre a história construída, a consolidação das propostas, as experiências vivenciadas professores da Educação Básica, em qualquer contexto que seja, revele a apropriação do conhecimento acadêmico direcionando à prática docente por eles escolhida.

8.0 REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2007.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980. 137p.

BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1982.

BRACHT, V. CRISORIO, R. (orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associado; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular, constante do parágrafo 3º artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2001. Seção I, p. 1.

BRASIL. Lei n. 10.793, 1º de 12 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 02 dez. 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 5ª a 8ª Séries. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, volume 7. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Área – Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 1999.

CAPARRÓZ, F. E. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória, ES: UEFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTANHO, M. E. CASTANHO, S. E. M. Revisitando os objetivos da educação. In: **Didática: o ensino e suas relações**. VEIGA, I. P. (org.) 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Sarã: um novo contexto político-pedagógico para as escolas municipais de Cuiabá**. Cuiabá: SME, 2000.

CUIABÁ, Secretaria Municipal de Educação. **O Ensino da educação física: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá**. Cuiabá: SME, 1997.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e relexões**. Araras, SP: Gráfica e itora Topázio, 1999.

DARIDO, S.C. RANGEL, I (Orgs.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Ganabara Koogan, 2008.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: **Pesquisa em Educação**: Alternativas Investigativas com objetos Complexos. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Edições Loyola. São Paulo, 2006.

FARINATTI, P. de T. V.; FERREIRA, M. S. **Saúde, promoção da saúde e Educação Física**: conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4 Ed. São Paulo: Scipione, 2005.

FREIRE, J. B; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblema, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER, S. V. *et all*. Memória, cultura e corpo: intervenção e conhecimento. In: GOELLNER, Silvana V. (org.). **Educação física/Ciências do esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

GOMES, C. F. **Corporeidade e ludicidade**: Estudos sobre conteúdos trabalhados por professores de Educação Física na Rede Cuiabana. Projeto de Pesquisa: 2004.

GOMES, Cleomar Ferreira. A Educação Física na Pós-modernidade: reflexões sobre sua vocação interdisciplinar. In: Anais do 9º encontro de pesquisa em educação da Anped – Centro Oeste. **Anais...** Brasília, jul. 2008. (CD-ROOM)

- GOMES, Cleomar Ferreira. **Meninos e brincadeiras de Interlagos**: um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de doutorado. São Paulo: USP – FEUSP, 2001.
- GOMES, C. F. O corpo face com a educação física da UFMT: um estudo sobre sua vocação interdisciplinar. Seminário Educação. **Anais...** Cuiabá, 2007.
- GRANDO, B. S (Org). **O ensino da educação física**: uma proposta curricular para a escola pública de Cuiabá. Cuiabá: SME, 1997.
- KUNZ, E. **Didática da educação física 2**. (Org.) Elenor Kunz. 3ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez: 1994.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: os professores e a construção coletiva do ambiente de trabalho. In: **Educação escolar**: Políticas, Estrutura e organização. LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. (Orgs.) São Paulo: Cortez. 2003
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítica social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. **Anais XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**, Goiânia – GO, 2002. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0079.html>
- LIPOVETSKY, G. **A Sociedade da decepção**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAFFESOLI, M. **O Tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer.** Cuiabá, 2000.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**, com uma introdução à obra de Marcel Mauss, de Claude Lévi-Strauss; Volume II – tradução de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974. (p.211-233).

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEDEL, C. R. M. A. **Projeto político pedagógico: construção e implementação na escola.** Autores associados, Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação física cuida do corpo... e “mente”:** bases para renovação e transformação da Educação Física. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MELO, V. A. **Reflexão sobre a história da educação física no Brasil:** uma abordagem historiográfica. Revista Movimento, ano III, n. 4. 1996/1. (p. 41 – 48).

MOLINA, R. M. K. Projeto Político Pedagógico. In: GONZÁLEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.) **Dicionário Crítico da Educação Física.** 2ª ed. rev. Ijuí: Ed Unijuí, 2008.

MOREIRA, E. C. (Org.) **Educação Física escolar: Desafios e Propostas I.** 2ª Ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MOREIRA, E. C. NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.) **O quê e como ensinar Educação física na escola.** 1ª ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MOREIRA, E. C. Pensando e planejando a educação física escolar. In: **Anais, III CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: Formação Profissional em Educação Física e Ciências do Esporte no Centro-Oeste/ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Anais. Cuiabá: CBCE-MT, 2008 (CD-ROOM)

NEIRA, M. G. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 2ª Ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Idéias em Ação/ Coordenadora Anna Maria Pessoa de Ca NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEVES, C. M. C. O projeto pedagógico da escola na lei de diretrizes e bases. SILVA, E. S. (Org.) In: **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. 10ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PALMA, A. P. T. V. OLIVEIRA, A. A. B. PALMA, J. A. V (Coords). **Educação física e a organização curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Londrina: EDUEL, 2008.

PEREIRA, R. S. **A Educação física nas séries da fase inicial do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Santo André**: o olhar dos professores polivalentes. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Profª. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo. Universidade São Judas Tadeu: São Paulo, 2007.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PRETI, O. **A Aventura de ser estudante**: um guia metodológico: os caminhos da pesquisa. Cuiabá: SIF, 1995. 84p.

RIVIÈRE, C. **Os ritos profanos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

- ROCHA, A. B. S. O currículo do Ensino Fundamental e a Lei 9394/96. In: SILVA, E. S. (Org.) **A educação básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- RUSSELL, B. **Da educação** – especialmente na primeira infância. 5 edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- SACRISTÀN, J. G. GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani Ferreira Costa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- SANCHES, N. BETTI, M. **Parâmetros curriculares nacionais: avanços e críticas para a educação física escolar**.
[HTTP://www.propq.ufscar.br/publica/4jc/posgrad/resumos/0704-sanhes.htm](http://www.propq.ufscar.br/publica/4jc/posgrad/resumos/0704-sanhes.htm), (acesso em 07/08/2009)
- SANTIN, S. **Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. 2ª. Ed. Rev. Ijuí: editora unijuí, 2003.
- SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.
- SANTIN, S. **Textos malditos**. Porto Alegre: Edições – Est. São Paulo: Phorte, 2002.
- SILVA, E. B. (org.) **A Educação Básica Pós-LDB**. 1ª Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- SOARES et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C, L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Coleção Educação Contemporânea. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SOARES, C. L. e colaboradores. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, E. S. e Vago, T. M. O ensino da educação física em face da nova LDB. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, 1997. (p. 121-141).

TANI, G. A abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

VAGO, T. M. **Início e fim do século XX**: maneiras de fazer Educação Física na escola. In: Caderno CEDES, n°. 48, Campinas, 1999.

VAGO, T. M.; CACHORRO, G. Introdução: cultura escolar e educação física. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (ORG). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 2003, p. 191-196.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, I. P. A. FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VIEIRA, P. F. **Gestão integrada e participativa de recursos naturais**. Ed. Secco /ANPED, 2005. 187p.

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](#)