

DAYSA FERNANDA BLOISE

**CURRÍCULO, DISCIPLINAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO FÍSICA: ONDE
ESTÁ A FORMAÇÃO HUMANA?**



**CURITIBA
2005**

DAYSA FERNANDA BLOISE

**CURRÍCULO, DISCIPLINAS ESCOLARES E EDUCAÇÃO FÍSICA: ONDE
ESTÁ A FORMAÇÃO HUMANA?**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Ms. Sergio Roberto Chaves Junior

**CURITIBA
2005**

O mais eficiente opressor é aquele que convence seus subordinados a amar, a desejar e a se identificar com o seu poder, e, qualquer prática de emancipação, portanto, envolve aquilo que é mais difícil entre todas as formas de libertação, liberar nós mesmos de nós mesmos.

Terry Eagleton, 1991

*Dedico este trabalho à minha Mãe Édina e ao meu
Pai José que sempre me deram apoio nos
momentos difíceis e a oportunidade de conhecer o
mundo como hoje o conheço.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por ter me dado toda força e fé nos momentos difíceis da minha vida.

Agradeço à Flávio Harmata Marinho por ter me apoiado quando os problemas eram muitos e por ter entendido a minha ausência em vários momentos.

Agradeço aos meus irmãos Rafael e Amanda por terem me ajudado nos momentos difíceis.

Agradeço ao Ale que cedeu um pouco de seu tempo, para ajudar nesse trabalho, o que foi fundamental para a realização do mesmo.

Agradeço a professora Wilma e a turma da 6º série A que foram essenciais para que esse trabalho se consolidasse.

Agradeço a Ana Paula, ao André Henrique, ao Sid, ao Bruno e a todos os Amigos que me apoiaram durante essa árdua caminhada.

E, agradeço ao professor Sergio Roberto Chaves Júnior que me oportunizou todos os meios possíveis e impossíveis para que esse trabalho fosse realizado. Sem ele esse trabalho não teria se concretizado da forma como se concretizou.

A todos vocês muito OBRIGADO.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
1. O INÍCIO DA DISCUSSÃO	1
1.1 QUAIS SÃO OS PROBLEMAS?.....	1
1.2 POR QUE DISCUTIR ISSO?	5
1.3 O QUE PRETENDO NESSE TRABALHO?	6
1.3.1 OBJETIVOS GERAIS.....	6
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	6
1.4 COMO FAZER?	7
2. ENTENDENDO O PERCURSO DA ESCOLA	13
2.1 FUNÇÃO DA ESCOLA	13
2.2 ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	21
2.3 O CURRÍCULO ESCOLAR	51
2.4 DISCIPLINAS ESCOLARES	59
2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... E A FORMAÇÃO HUMANA?	77
3. UMA ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR	89
3.1 OBSERVANDO A REALIDADE ESCOLAR.....	89
3.2 INVESTIGANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO.....	91
3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA.....	98
3.3.1 Os CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	100
3.3.2 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO ADOTADO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	106
3.4 ENCONTRANDO...UMA “VERDADEIRA” REALIDADE ESCOLAR	108
3.5 CRITICANDO A REALIDADE...	111
3.5.1. ...DA ESCOLA.....	111
3.5.2. ...DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	115
4. E, DEPOIS DE TUDO ISSO... O QUE FAZER AGORA?	118
REFERÊNCIAS	121

RESUMO

Este trabalho consiste na análise curricular da Educação Física, tendo como objetivo principal investigar de que maneira esta disciplina vem sendo desenvolvida no ambiente escolar. A partir do entendimento de conceitos de currículos e disciplinas escolares, foi realizada uma pesquisa de campo numa escola estadual localizada no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba. A análise recaiu sobre uma turma de 6ª série do ensino fundamental. Tendo em vista a problemática da função da escola na vida dos educandos, é possível considerar que existem inúmeras divergências no setor educacional, chegando à conclusão de que a Educação Física Escolar e a Educação brasileira precisam ser repensadas: a Educação Física como prática pedagógica, a partir de suas fundamentações teóricas e sua aplicabilidade prática e a Educação brasileira com relação ao seu papel dentro da sociedade, verificando se realmente tem conseguido atingir seu objetivo principal, qual seja, o de contribuir para a formação humana.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar; Currículos e Disciplinas Escolares; Formação Humana.

1. O INÍCIO DA DISCUSSÃO

1.1 QUAIS SÃO OS PROBLEMAS?

As aulas de Educação Física Escolar, muitas vezes, se constituem como algo não relevante nem para o grupo pedagógico escolar nem para os alunos, pois esta disciplina é considerada como mera “atividade”, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas (Marcílio SOUZA JUNIOR, 1999, p. 19).

A partir da década de 80 ganhou força uma discussão acerca da especificidade da Educação Física Escolar, sendo que muitos autores discutem até hoje o que trabalhar nessa área e qual seria seu conteúdo específico. Em meio de todas essas discussões apareceram diferentes abordagens tentando legitimar um conteúdo de trabalho da Educação Física Escolar. Alguns dizem que esta disciplina tem seu foco apenas na iniciação esportiva, trabalhando principalmente a concepção tecnicista; outros acreditam que o foco desta disciplina seja trabalhar os estágios de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno e existem aqueles que consideram que a Educação Física Escolar tem como função contribuir para a formação humana, trabalhando no aluno sua criticidade, reflexão e emancipação. Não obstante a isso, existem outras abordagens menos exploradas, como a abordagem sociológica de Mauro Betti, a abordagem cultural de Jocimar Daólio e a promoção da saúde de Dartagnan Guedes (Marcílio SOUZA JUNIOR, 1999, p.21). Analisando essas abordagens, verificamos que o professor de Educação Física pode trabalhar essa disciplina de diversas maneiras. Não que isso seja algo prejudicial, mas com essa variabilidade de possibilidades de intervenção, os docentes não têm um único foco de trabalho, não apresentam um ponto de partida em comum, ficando a critério do professor trabalhar o que “achar” mais interessante, o que ele acredita, muitas vezes sem se questionar se a maneira que está desenvolvendo esta disciplina e seu trabalho está influenciando na formação do aluno ou não.

Outro aspecto que considero importante destacar é que a partir de 1996, houve uma mudança na estruturação do ensino escolar. Nesse sentido a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional, além da chamada “base nacional comum”, passou a prever a diversificação das disciplinas e deu liberdade para as instituições estabelecerem seu próprio currículo, pois como mencionado nesta lei, no artigo 27 inciso 3: “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”. Com isso o currículo pode ter ficado mais interessante, flexível e diversificado com relação aos conteúdos e objetivos, no sentido de que a escola e/ou o professor poderão escolher os conteúdos a serem trabalhados. Isso, obviamente, irá depender da ênfase dada pelo grupo pedagógico, pois o corpo escolar vai poder trabalhar o que considerar mais relevante para a comunidade na qual se insere ou, também, conveniente para a sociedade, para a escola ou para o próprio professor. É nesse sentido que coloco que talvez essa flexibilidade em relação ao currículo não irá impedir que os conteúdos continuem na rotina de sempre, não tendo a garantia de que o aluno tenha um ensino qualificado visando a formação humana.

Além de todas essas dificuldades relacionadas à especificidade dessa disciplina, um outro agravante quanto a sua importância no ambiente escolar é a questão do corpo docente. A Educação Física me parece ser a disciplina com menor relevância para o grupo pedagógico escolar, pois ela é uma disciplina que não objetiva o rendimento proposto pela sociedade, não é uma disciplina que vai fazer com que o aluno passe no vestibular ou consiga um bom emprego no meio profissional, a não ser para aqueles alunos que se tornarão atletas de alto rendimento, mas acredito que isso não seja função dessa disciplina dentro da escola, pois para isso existem as famosas “escolinhas”. Devido o ambiente escolar “tratar” essa disciplina dessa maneira, sem a importância didática devida, isso acaba sendo repassado para os alunos que muitas vezes vêm essa aula como a “hora do recreio” em que os alunos brincam, se divertem, colocam a conversa em dia ou simplesmente não fazem nada.

Para discutirmos o que trabalhar em Educação Física no ambiente escolar precisamos, primeiramente, compreender o que os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases propõem para essa área.

Para os PCN's a Educação Física tem um enfoque desenvolvimentista, com base no construtivismo piagetiano afirmando que essa é a única área do currículo que lida diretamente com as questões do corpo e movimento. Mas será que esse é o único enfoque relevante para que essa disciplina tenha sua importância dentro do ambiente escolar?

Segundo Carmen SOARES (1992), a Educação Física Escolar é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais, que é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade e que, igualmente às outras disciplinas, precisa ser transmitida e assimilada. Visto isso, o currículo da escola deve contemplar esses e outros objetivos, como trabalhar a questão da criticidade, reflexão e formação humana do aluno, para a disciplina em questão, devendo assim, destinar uma parte de seu currículo para desenvolver de maneira pedagógica e relevante a forma que irá trabalhar a Educação Física na escola.

Quando falamos de currículo estamos propondo aquilo que a escola pretende trabalhar, ou seja, algo que ela acredite que vá ser benéfico ao aluno ou algo que simplesmente seja utilizado na manutenção do status quo. O currículo escolar pode ter várias definições como, por exemplo, representar o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27), ou ainda ser um script cultural que introduz os estudantes em determinados tipos de razão, que estrutura histórias específicas e meios de vida (Henry GIROUX citado por David BLADES, 1999, p. 51) e também, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 49):

O termo "currículo", por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizados em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como podemos perceber existem várias definições acerca do termo currículo, e sua adoção irá depender da concepção adotada pela instituição escolar. Porém no que se refere aos PCN's, que é o embasamento teórico adotado na elaboração do currículo do ensino público, verifica-se que a definição de currículo não está bem clara, no sentido de que ele propõe várias definições, não adotando uma em específico e alegando com isso, que currículo possui vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Além do que, propõe em sua última definição, que o currículo é algo flexível que deve ser discutido e reelaborado, pois na sala de aula o professor é o único que traduz princípios elencados em prática didática.

Segundo Andréa KRUG e José de AZEVEDO (1999, p. 10) “a escola pública tradicional perdeu o significado para seus usuários, não representando mais o espaço de aprendizado para o mundo pós-industrial, pois as disciplinas escolares não conseguem traduzir o avanço científico produzido em suas áreas”. Com esse “mau uso” dos objetivos do currículo da escola ou talvez um não entendimento por parte dos docentes em relação a determinado grupo social, muitos professores reproduzem aquilo que está no papel, não se questionando se o que estão ensinando é relevante para a formação humana do aluno, seguindo muitas vezes a mesma padronização de antigos professores, seja por formação profissional, comodidade, conveniência ou questões estruturais. No caso da Educação Física o problema é mais grave ainda, pois muitas instituições de ensino não consideram essa prática importante, ficando a critério do professor de Educação Física seguir os “padrões” já instituídos, como por exemplo, o individualismo, a competição, o conformismo, a indiferença e a exclusão.

Nesse sentido, me proponho a analisar o conjunto de documentos adotado por uma instituição pública, tentando perceber de que forma as proposições acima são colocadas em prática, como também verificar até que ponto a Educação Física auxilia na formação humana dos alunos. A escolha desse tema foi no sentido de repensar a Educação Física Escolar enquanto prática pedagógica, a partir das suas fundamentações teóricas e sua aplicabilidade prática, pois no decorrer de minha formação acadêmica me deparei com várias leituras acerca de inovações curriculares, mas que na verdade não passavam de currículos já estagnados e ultrapassados, apenas

apresentados de uma maneira mais “interessante e chamativa”, sendo que a maioria desses textos, que estavam diretamente relacionados à prática, não havia o relato de como foram desenvolvidas as aulas e seus conteúdos.

Essa pesquisa será realizada no 3º ciclo básico de escolarização, em uma turma de 6º série do Ensino Fundamental, pois acredito que a partir da 6º série (isso ocorria nas escolas em que estudei) o professor de Educação Física dá ênfase em suas aulas, nas práticas esportivas, permitindo-me assim poder analisar de forma um pouco mais clara o problema em questão, qual seja, perceber de que forma o currículo é colocado em prática e se sua elaboração objetiva a formação humana dos alunos.

1.2 POR QUE DISCUTIR ISSO?

No presente trabalho realizo a análise curricular da disciplina de Educação Física verificando se esta se desenvolve conforme seu pressuposto teórico abordado no currículo da instituição. Com isso, utilizo como fonte o projeto político-pedagógico da escola, examinando a parte referente ao embasamento filosófico e os princípios didático-pedagógicos da mesma, verificando se estes estão de acordo com o currículo proposto pela escola bem como, com o plano de ensino da disciplina em questão, com o planejamento do professor e com as aulas propriamente ditas.

Com estas análises procurei perceber, se o que está sendo trabalhado na escola está de acordo com o que está no papel. Em outras palavras, analiso se a prática se fundamenta na teoria. Verificando assim, de acordo com meu entendimento, se a estrutura do ensino brasileiro, principalmente na área da Educação Física Escolar, é condizente com o que se propõe como função da educação: a formação humana, formando cidadãos conscientes da ação transformadora da sociedade, querendo com isso uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

1.3 O QUE PRETENDO NESSE TRABALHO?

1.3.1 OBJETIVOS GERAIS

Realizar uma revisão de literatura acerca de alguns conceitos, problematizando a temática da Educação Física como componente curricular, observando assim se tem como intuito a formação humana.

Analisar o currículo de uma instituição pública, juntamente com o plano de ensino e as aulas ministradas pelo professor para posteriormente verificar se o embasamento filosófico que rege essa instituição segue a mesma linha da(s) concepção(ões) desenvolvida(s) na aula.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o currículo da escola pública investigada.
- Analisar o plano de ensino específico de Educação Física.
- Analisar os planos de aula e as aulas práticas do (a) professor (a) em questão.
- Comparar a tríade – currículo, plano de ensino e plano de aula – colocada em questão, mostrando suas convergências e/ou divergências apresentadas quanto aos itens analisados.

1.4 COMO FAZER?

A pesquisa de campo realizada neste trabalho consiste numa análise da realidade da disciplina de Educação Física, especificamente, em uma escola pública. O que isso propõe é que minha pesquisa de campo se insere dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa se intitulando como um estudo de caso do tipo etnográfico.

O fato de minha pesquisa ser definida como um estudo de caso se justifica no sentido que a realidade estudada apresenta suas próprias características e singularidades e também porque no âmbito educativo o estudo de caso, segundo Rosane MOLINA (2004, p. 98), “pode ser definido como sendo aquele que se ocupa da compreensão de uma ação educativa em uma dimensão específica”, conectando-se rapidamente com a realidade estudada, possibilitando mais a interação teoria-prática e afastando assim os riscos de simplificações (ibid., p. 99). Outra vantagem apresentada pelo estudo de caso é que este é extremamente útil para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa (STAKE, 1988, citado por Marli ANDRÉ, 1995, p. 50).

Segundo Marli ANDRÉ (1995, p. 27) a etnografia representa um conjunto de técnicas que são utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social, objetivando assim a descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade (ibid., p. 30). Porém deve ficar claro que a etimologia utilizada para a pesquisa é do “tipo etnográfica” e não somente “etnográfica”, porque o que tem se feito é uma adaptação da etnografia à educação não se utilizando a etnografia no seu sentido restrito. (ibid., p. 28).

A autora afirma ainda que, o estudo de caso etnográfico deve ser utilizado:

- quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo,

- quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade,
- quando estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo do que nos seus resultados,
- quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e
- quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (*ibid.*, p. 51-52).

E como essas adaptações podem/são feitas ao âmbito educativo podemos dizer que os tópicos acima podem ser utilizados em um estudo de caso do tipo etnográfico, mesmo porque o que se pretende é construir o saber em torno de uma particularidade, não tendo como propósito representar o mundo, mas sim representar o caso (STAKE, 1994, citado por Rosane MOLINA, 2004, p. 104).

Nesse sentido, como em minha pesquisa de campo tenho o objetivo de analisar um caso em particular, direcionada a uma determinada instituição e para um determinado currículo específico, penso que este tipo de pesquisa é a mais propícia a ser utilizada, mesmo porque, segundo Marli ANDRÉ (1995, p. 56), o que se pretende com o estudo de caso etnográfico com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador é uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes. Assim não pretendo propor certezas, afirmações e nem assegurar a veracidade ou a existência de algo, mas sim propor meios que levem outros leitores a refletir sobre essa problemática propondo outras formas de estudo que impliquem em outras formas de pensar, de compreender e interpretar o caso referenciado.

Outro exemplo utilizado para caracterizar um trabalho como do tipo etnográfico em educação, é se este utilizar técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como por exemplo, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (Marli ANDRÉ, 1995, p. 28). No caso, minha pesquisa foi realizada principalmente através da observação, sendo que em determinados

momentos busquei e analisei alguns documentos que fundamentaram ainda mais minha pesquisa de campo.

Marli ANDRÉ coloca ainda que a observação é chamada de participante porque parte do princípio que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, ou seja, participa como o instrumento principal na coleta e análise de dados (id.) e também porque através da observação participante, o pesquisador procura entender a cultura que está inserida no meio estudado, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo e análise de documentos, buscando descrever a situação, compreendê-la, revelando seus múltiplos significados e deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (Marli ANDRÉ, 1995, p. 37-38).

Porém, conforme Airton NEGRINE (2004, p. 68), a observação apresenta duas vertentes com relação ao papel do pesquisador. A primeira refere-se ao pesquisador como “participante observador”, que nesse caso, participa dos acontecimentos, é um dos atores, registrando as informações depois dos acontecimentos. E a segunda, refere-se ao pesquisador como “observador participante”, em que o observador não participa dos acontecimentos, ele observa e registra-os no momento em que ocorrem. Posso afirmar que meu papel na coleta de dados foi de pesquisadora como observadora participante, pois apenas registrei e observei os dados no momento em que os mesmos aconteceram, não interferindo no meio analisado e muito menos participando ativamente deles.

Airton NEGRINE (ibid., p. 67) aponta ainda que para que a observação seja utilizada como instrumento de coleta de informações esta deve ser contínua e sistemática com a função de registrar determinados fenômenos ou comportamentos. Mas para que isso ocorra é necessário que a observação seja intencionada ou sustentada. Quando a observação é intencionada ela apresenta objetivos determinados e quando ela é sustentada a observação é guiada por um corpo de conhecimento. Acredito que a minha observação se caracteriza como uma observação intencionada, pois esta apresenta como objetivos determinados anteriormente ao início das

observações, verificar se a prática da aula de Educação Física se fundamenta no que foi proposto em sua teoria.

Com a metodologia da pesquisa de campo estabelecida e a partir dos referenciais teóricos utilizados como base para esse trabalho, ressaltando com isso meu objeto de pesquisa que se refere à análise do currículo da disciplina de Educação Física proposto por órgãos governamentais para a escola pública, desenvolvi minha monografia a partir do roteiro que segue à baixo.

Analisei uma escola da rede estadual de ensino, que se situa no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, focalizando minhas observações no 3º ciclo básico de escolarização, em uma turma de sexta série do Ensino Fundamental.

Essas observações foram realizadas em um bimestre escolar, em um número exato de 18 aulas. Acredito que isso me proporcionou diversos dados concretos para que eu pudesse realizar a discussão desses dados com os suportes teóricos do trabalho, tentando problematizar algumas diferenças que provavelmente existam entre a teoria e a prática.

Para que o objetivo principal do trabalho fosse contemplado, o mesmo foi desenvolvido em quatro momentos. Nesta análise busquei verificar especificamente quais são os pressupostos teóricos utilizados pela mesma, ou seja, qual é a filosofia e os princípios didáticos que se acentuam nessa instituição. Verifiquei, Também, quais são os pressupostos teóricos da área de Educação Física, qual encaminhamento metodológico utilizado pela escola, quais conteúdos contemplados pelo currículo escolar e, finalizando essa primeira parte da pesquisa, apurei de que forma a escola se apropria das diretrizes curriculares propostas pelos órgãos responsáveis pela educação nacional, ou seja, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Estaduais.

O próximo passo do trabalho foi analisar o planejamento anual do professor de Educação Física, verificando quais conteúdos o professor pretende trabalhar, quais são os objetivos desses conteúdos, de que forma se dá o desdobramento desses conteúdos e o que se pretende com esses conteúdos (objetivos específicos).

Outro momento privilegiado em meu trabalho foi a análise dos planos de aula de Educação Física, verificando o que propõe cada plano de aula, quais objetivos deverão ser contemplados, e verificando se os planos de aula estão de acordo com o planejamento anual. O número de planos de aula que pretendia analisar girava em torno de um bimestre, porém isso não foi possível devido a professora não utilizar-se desse suporte (planos de aula) para desenvolver suas aulas

E, para finalizar minha pesquisa de campo, realizei as 18 observações, relativas às aulas de Educação Física na escola citada no início deste trabalho, a fim de verificar se os conteúdos abordados em aula estão de acordo com o planejamento anual e com o plano de aula do professor.

Essa forma de análise buscou contemplar todos os objetivos que proponho em meu trabalho, podendo assim associá-lo com os aspectos anteriormente abordados em sua parte teórica, possibilitando dessa maneira inferir e propor algumas reflexões a partir das problemáticas surgidas.

Abaixo segue uma sistematização da pesquisa de campo realizada. Esta sistematização serviu como roteiro de observação e análise, através dos materiais a serem examinados e dos aspectos a serem observados, com a finalidade de que os dados fossem coletados e analisados dentro destes critérios estabelecidos.

A sistematização da pesquisa de campo se deu da seguinte forma:

1. Análise do Currículo da Escola:

- Verificar quais são os pressupostos teóricos utilizados pela escola: filosofia e princípios didáticos da instituição.
- Verificar quais são os pressupostos teóricos da área de Educação Física.
- Qual encaminhamento metodológico utilizado pela Escola.
- Verificar quais conteúdos que o currículo escolar contempla
- Verificar que forma a escola se apropria das diretrizes curriculares propostas pelos órgãos responsáveis pela educação nacional (LDB, PCN e Currículo do Básico Estado do Paraná)

2. Análise do Planejamento anual do professor de Educação Física:

- Verificar quais conteúdos o professor pretende trabalhar
- Objetivos gerais desses conteúdos
- Analisar o desdobramento desses conteúdos
- O que se pretende com esses conteúdos – Objetivos específicos

3. Análise dos Planos de Aula de Educação Física:

- Verificar o que propõe cada plano de aula
- Quais objetivos devem ser contemplados
- Verificar se os planos de aula estão de acordo com o planejamento anual.

4. Análise das aulas de Educação Física:

- Verificar se os conteúdos abordados na aula estão de acordo com o planejamento anual e com o plano de aula

2. ENTENDENDO O PERCURSO DA ESCOLA

2.1 FUNÇÃO DA ESCOLA

A educação no Brasil me parece ser algo devoluto, divergente e contraditório. Várias propostas, como as Leis de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais, já foram implementadas, revistas e reformuladas, entretanto, ao meu ver, nenhuma atendeu, até hoje, os objetivos que entendo como “ideais” para se ter uma educação de qualidade, ou seja, fazer com que o aluno apresente uma visão crítica da sociedade, desenvolvendo a competência do saber, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores, desenvolvendo sua personalidade e agindo com autonomia.

E qual é a principal instituição responsável por desenvolver o papel educacional? A escola certamente. Assim, creio que a escola tem que favorecer essa forma de educação, pois segundo Andréa KRUG e José de AZEVEDO (1999, p. 11) “a escola é um laboratório de prática, de exercício e de conquista de direitos; de formação de sujeitos históricos autônomos, críticos e criativos”.

Partindo desse pressuposto, a escola é o principal agente transformador da educação, tendo como função oferecer uma educação de qualidade que favorece aos alunos um pensamento crítico acerca da nossa realidade social, tornando-os pessoas que reflitam acerca das imposições propostas pela sociedade, não respondendo como agentes alienados e contribuintes da política atual que visa alterar inúmeros pensamentos e propósitos. Nereide SAVIANI (1998, p. 44) reforça essa idéia citando SILVA (1998b, p. 14) a qual indica que cabe à escola “ocupar seu espaço de autonomia relativa, cumprindo a função de transmitir conhecimentos e exercendo um papel ativo na construção da realidade social”. É nisto que consiste a função política da escola: socializar o conhecimento sistematizado, tornando-se um instrumento às classes populares na aquisição de conhecimentos e habilidades para a luta contra as desigualdades e para a participação no processo de transformação social. Desse modo

a escola, portanto, há de ser criadora o suficiente para, além de transmitir os conhecimentos científicos, dotar o aluno da capacidade de buscar informações, segundo as exigências de sua atividade principal e de acordo com as necessidades do desenvolvimento individual e social (Nereide SAVIANI, 1998, p. 52).

Concordo plenamente com a exposição das duas autoras, mas julgo que ainda cabe mais um papel à escola, talvez o mais importante, que é a produção do conhecimento. Ou seja, além de transmitir, a escola pode e deve produzir novos conhecimentos, construídos junto com os alunos, os quais irão descobrir e entender qual o seu papel dentro da escola e conseqüentemente dentro da sociedade, mostrando aos mesmos que são indivíduos fundamentais no interior dessa instituição. Dessa maneira os alunos entenderão a escola de outra forma, não como uma obrigação ou algo considerado por eles como desnecessário. É evidente, que a escola irá receber influências de órgãos externos, mas com a produção do conhecimento feito pelo conjunto alunos-professores e a transformação dos alunos em cidadãos transformadores da sociedade, a recíproca pode ser verdadeira, ou seja, se a sociedade influencia a escola a escola influenciará a sociedade. Porém isso dependerá principalmente do modo que se conduz a educação, ou seja, se o ensino vai ser mera reprodução dos ideais da sociedade ou se este vai ser uma inovação a partir das contradições e desigualdades da mesma. Isso pode ser comprovado no momento em que Jussara SANTOS e Odilon NUNES (1990, p. 14) citando Demerval SAVIANI (1989, p. 26) propõem que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca — o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação.

Para a escola começar a influenciar a sociedade, ela tem que modificar sua própria essência enquanto agente influenciador/transformador dessa sociedade, a começar pelo currículo e disciplinas escolares¹, revendo assim, seu papel enquanto

¹ Estes itens serão abordados com maior profundidade nos capítulos subseqüentes.

instituição máxima e determinante com essa finalidade. Urge, portanto, a definição de meios que favoreçam o estudo, o debate pedagógico, a tomada de decisões mais coletivas sobre a condução do ensino pela escola, bem como, a revisão de sua organização interna, sua relação com as diferentes instâncias da sociedade civil e com a comunidade, sua usuária (ibid., p. 15).

Primeiramente, para rever o papel da escola dentro da sociedade e esta como um agente transformador da mesma, precisamos observar atentamente qual a sua finalidade educacional enquanto agente transformador da realidade imposta. Realidade que Andréa KRUG e José de AZEVEDO (1999, p. 11) especificam bem, mostrando que a escola está submissa aos valores do mercado, cuja preocupação única é de formar consumidores e clientes, tornando a educação uma mercadoria submetida à lógica empresarial, naturalizando o individualismo, o conformismo, a competição, a indiferença e, conseqüentemente, a exclusão.

Nereide SAVIANI (1998, p. 32) indica que as finalidades educacionais se resumem em: as específicas das escolas e as da sociedade (demandas de família, da religião, do regime sócio-político), que variam conforme a época e o lugar. André CHERVEL (1990, p. 220) citado por Nereide SAVIANI (1998, p. 32) propõe que as finalidades educacionais são finalidades impostas pelos diferentes tipos de ensino e por necessidades sócio-culturais diversas, como formação humanística, científica, artística, técnica, socialização do indivíduo, etc. – explícitas ou implicitamente colocadas, estando ou não estipuladas oficialmente. Pode-se verificar que esses dois autores não definem bem quais são as finalidades da educação, pois talvez essa não seja a intenção deles, mas mostram com clareza que as direciona, quem as regem. Dessa maneira, podemos analisar/verificar qual é o verdadeiro papel da instituição escolar, que para Nereide SAVIANI (1998, p. 45) diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino. Mas, para se exercer esse papel, precisamos ter o que ensinar e saber o que ensinar. Precisamos ter um conhecimento (seja ele científico ou construído historicamente) que venha a ser condizente ao papel que está se propondo: o de formar cidadãos críticos e transformadores da política opressora da sociedade. Assim cabe à escola, socializar progressivamente o conhecimento, o que requer uma

verdadeira “conversão pedagógica” (ver LIBÂNEO, 1990, p. 224, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 48). Podemos dizer, nesse sentido, que “o ensino orienta-se para além dos processos de conhecimento, isto é, para o desenvolvimento e transformação da personalidade” (ibid., p. 395). Assim, a escola assumindo a função que lhe é específica, a de ensinar, deve propiciar às classes populares a conquista do saber sistematizado. Isto exige, evidentemente, dos educadores, um compromisso político, que deve se expressar na sua capacidade de ultrapassar as aparências e captar distorções – o que é impossível sem o domínio do conteúdo a ser trabalhado e dos métodos e técnicas que possibilitem sua transmissão/assimilação/apropriação (Nereide SAVIANI, 1998, p. 49).

Se a tarefa da escola é desenvolvida através do ensino e partindo da premissa que o ensino deve ser algo que venha a tornar os alunos pessoas modificadoras da realidade em que vivem, o mesmo deve estar interligado com a cultura dos alunos, suas metas e suas finalidades. Para que isso ocorra o ensino deve contemplar principalmente a expressão, a experiência, a vivência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento (ibid., p. 40). Isso cabe bem à perspectiva crítica de ensino e currículo, que concebe a produção do conhecimento como ato de criar e recriar coletivo (ver FREIRE citado por SILVA, 1988a, p. 35-36), propondo que o caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade e encontrar a resposta na cotidianidade do aluno e na sua cultura: mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem “seu” mundo, e o fazem por “si” mesmo (BOCHNIAK, 1992, p. 20, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 41). Podemos então verificar que, se a ‘escola’ quiser modificar a realidade em que está inserida e proporcionar essa tarefa aos alunos, o ensino além de ser algo esclarecedor deve estar baseado nos interesses destes últimos tornando a produção do conhecimento como algo coletivo, onde a comunidade local e o corpo escolar estarão constantemente trabalhando em prol dos objetivos almejados, propondo uma educação que seja democrática e não apenas reprodutiva, pois “uma educação que se conceba sob o ideal da democracia não pode aspirar à simples

reprodução da sociedade, não pode terminar em mera socialização; pelo contrário, deve aspirar a reflexão crítica da própria sociedade, suas instituições e pressupostos e procedimentos que a regem” (José CONTRERAS, 1999, p. 91). Assim podemos dizer que

o estabelecimento escolar já não é somente o elo de uma cadeia burocrática: obriga-se a construir uma ‘política’, ajustando-se às práticas dos docentes e dos alunos e dando-lhes um certo domínio de seu entorno. A escola é uma organização de fronteiras flutuantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relações cada vez reconstruídas; já não é redutível à forma burocrática geral que a contextua (DUBET y MARTUCCELLI, 1998, p. 60 citados por José CONTRERAS, 1999, p. 82).

Entretanto, na maioria das vezes, o que a instituição escolar reflete claramente é a política que se preconiza na sociedade, através da forma como é desenvolvido o ensino em seu interior. Isso pode ser facilmente verificado em uma citação de Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 109) que referencia Forquin, o qual afirma que a forma como se selecionam, classificam, distribuem, transmitem e avaliam os conteúdos escolares reflete a distribuição do poder no interior da sociedade e até a maneira como se encontra a estruturação do comportamento social. Nesse sentido, os autores APPLE e WEIS (1982) citados por Nereide SAVIANI (1998, p. 39) colocam que a escola desempenha seu papel ideológico na reprodução, na produção e na legitimação do conhecimento. Ou seja, enquanto reprodutora a escola atua na seleção e distribuição do conhecimento, da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade. Enquanto produtora o que a escola faz é criar conhecimento técnico-administrativo em alto nível para empresas econômicas, além de produzir formas culturais ideológicas a serviço dos grupos que estão no poder e enquanto legitimadora, a escola cumpre o papel de mascaramento das desigualdades, veiculando idéias que façam parecer natural e justo o sistema econômico-social vigente e que possibilitem a justificação e aceitação do domínio de determinado(s) grupo(s). Essas três visões de escolas retratam bem a escola que está em vigor atualmente. Mas como mudar esse quadro se até mesmo as contradições da sociedade transferem-se em contradições ‘próprias’ da escola? São elas:

- novas tarefas apresentadas aos alunos versus formas e motivos de condutas que eles já possuem ;
- exigências externas versus aspirações dos educandos
- conhecimentos versus hábitos sociais versus convicções
- falta de unidade entre as influências educativas (influências da família versus da escola)
- opinião pública versus interesses pessoais; influências ideológicas de diversas ordens (ver ICCP, 1984, p. 70, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 51)

O que isto supõe? Que a escola sempre caminhou de encontro a quase tudo que é característico e fundamental para o seu principal protagonista, o aluno. Conteúdos nunca antes vistos, elementos totalmente diferentes da cultura dos alunos, imposições, disciplinamento, disciplinas escolares que não fazem a menor diferença e não apresentam a menor relevância para os alunos...creio que isso explica a aversão que a maioria dos alunos tem perante a escola.

Mas se pensarmos em todas as dificuldades que teremos que enfrentar para modificar estas imposições apresentadas, buscando com isso uma educação mais justa, humana e igualitária e conseqüentemente uma sociedade com essa mesma ideologia, seria mais “fácil e prático deixar tudo como está”, pois para cada mudança que se pretende em busca dessa forma de educação e de sociedade, teremos que modificar uma estrutura imensamente concretizada. Porém, acredito que não devemos achar que isso é uma utopia, não devemos observar isso como um empecilho; devemos ver essas impossibilidades e contradições como ‘molas propulsoras’ para que a mudança comece.

Mas por onde devemos começar? Esta é uma pergunta que não apresenta uma certeza. Ao meu ver, para começarmos a mudar essa visão de ‘educação disfarçada’ temos que verificar qual é o verdadeiro papel da educação e exercer esse papel no interior da instituição destinada a essa função, a escola.

DA SILVA (1997) citada por María SERRA (1999, p. 340-341) propõe que “em um horizonte mais amplo, é parte de um projeto moderno e iluminista e, como tal, assenta-se sobre as bases da fé na razão e na ciência, em um sujeito livre e autônomo; e, através deles, na emancipação política e social. A escola não só se baseia nestes princípios, mas também é responsável por transmiti-los, por alcançar que sejam parte do sentido comum.” DA SILVA expõe bem o papel que acredito que seja condizente ao da educação e conseqüentemente o papel a ser exercido pela escola: propor um sujeito autônomo e livre. Esse é o primeiro passo, se não o principal, a ser exercido no interior da escola.

Para a escola propor uma educação que torne o aluno um sujeito autônomo, livre e que venha a ser modificador dos “propósitos” da sociedade ela precisa rever os meios que irão conduzir os alunos a esses objetivos. Após rever o papel da escola, precisa implantar esses objetivos nos meios que irão efetivar essa proposta. Esses meios seriam o currículo, as disciplinas escolares e o resultado disso: o saber escolar. O saber escolar pode ser definido como um conjunto de conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, processos, etc...selecionado da cultura global da sociedade e traduzido para fins de ensino (Nereide SAVIANI, 1998, p. 142). Nessa perspectiva o saber escolar é definido em cima dos pontos principais que são considerados como indispensáveis pela sociedade para o sistema educacional. Apesar de ter utilizado esta citação para definir saber escolar e ter que concordar que essa definição é o retrato do ensino escolar, discordo plenamente que o saber escolar se resume nisso que foi exposto acima. Em meu entendimento o saber escolar ultrapassa os promíscuos interesses da sociedade, indo muito além de um saber que transmita apenas um conjunto de conhecimentos, hábitos e técnicas descontextualizados da cultura do aluno. Para mim o saber escolar tem que estar interligado à cultura do aluno, tem que responder às suas necessidades, tem que ter algum sentido para o mesmo, pois se o próprio saber que é específico da escola não é capaz de despertar no aluno o interesse de interferir na cultura da sociedade, julgo que não haveria necessidade de repensar o papel da escola.

No sentido indicado por Nereide SAVIANI, concordo com a autora no momento em que a mesma coloca que a organização do saber escolar é determinada por condições e finalidades sociais e envolve aspectos ligados ao sujeito que aprende, ao objeto a ser aprendido/ensinado e ao trabalho pedagógico necessário para que se realize a aprendizagem. E ainda quando coloca que os três aspectos que envolvem a organização do saber escolar são:

- os interesses e necessidades do indivíduo (aspectos sociológicos)
- as características do sujeito cognoscente (aspectos psicológicos)
- as características do objeto cognoscível (ibid., p. 43)

Creio que esses dentre os seis pontos colocados, quatro resumem bem o eixo norteador do saber escolar e conseqüentemente o da escola, que se resumem em o sujeito que aprende, os interesses e necessidades do indivíduo, as características do sujeito que pode conhecer e as características do objeto que pode ser conhecido.

Nesse sentido, posso dizer que à escola cabe o desafio de organizar o ensino de modo que este contemple todas as propostas consideradas como “ideais” ao longo desse capítulo, colocando como um dos meios para se alcançar esses ideais, desenvolver na infância e na juventude a reflexão e a crítica sobre o mundo natural e social em que vivemos (José CONTRERAS, 1999, p. 91).

Infelizmente, não podemos esquecer que propor uma escola ideal “... que não se desajustasse nunca e que nunca nos conduzisse à penosa tarefa de nos encarregar de tal desajuste, é não ter vivido nunca a experiência de uma escola real” (DOUALLIER, 1998, citado por María SERRA, 1999, p. 344). Talvez não possamos fazer o melhor, mas temos que tentar melhorar o que for possível e até mesmo o considerado impossível. É claro que não podemos “fechar os olhos” para o que realmente está acontecendo e idealizar uma escola diferente, que em poucos instantes ela aparecerá ali, pronta e perfeita, mesmo porque nem tudo é perfeito, nem tudo acontece como deveria acontecer. Podemos dizer assim que “na contradição entre o que a escola é e o que deveria ser, é preciso considerar: se ela é algo que não corresponde ao seu projeto

ou se ela é assim exatamente por ser esse o seu projeto. E isso tem a ver, obviamente, com a concepção de escola e de seu papel na sociedade, isto é, que tipo de homem ela forma/deveria formar” (Nereide SAVIANI, 1998, p. 137).

Essa referência feita acima à instituição escolar é o primeiro passo que temos que analisar para mudar a realidade da escola, principalmente a realidade da escola pública. Proponho então, que essa dualidade seja investigada para verificar onde se originaram todas essas problemáticas que envolvem a educação e conseqüentemente a escola. É nossa tarefa, como parte das batalhas que livramos com as palavras, outorgar-lhe um novo sentido, admitindo no seu sonho a possibilidades das diferenças, quando permitirem o litígio e a discussão (María SERRA, 1999, p. 344-345).

2.2 ESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Existem inúmeras legislações que foram criadas visando uma educação de qualidade, inclusiva e participativa. Podemos tomar como exemplo dessa discussão de reformulação e reorganização da estrutura do sistema educacional, a atual Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei passou a ser questionada em vários pontos e por vários autores devido a inúmeras “incoerências”, não sendo criada para auxiliar na formação escolar do aluno, mas sim para atender aos interesses políticos do país. Isso pode ser visualizado em várias leituras, uma dessas leituras é de Paulo CAPELA (1997), quando este afirma que “são impostas propostas educacionais neoliberais e neo-conservadoras, formuladas em gabinetes por técnicos, a mando do atual governo, Fernando Henrique Cardoso, com o claro propósito de atender a determinações de órgãos externos, como condição/imposição para o refinanciamento da dívida externa nacional”, ou seja, todas essas “criações” surgiram não para atender uma necessidade populacional, mas sim para atender uma necessidade governamental.

Esse tipo de educação criada a partir de ideais neoliberais para atender às “demandas mercadológicas” obviamente não foi algo pensado para se ter uma educação de qualidade, apresentando como foco principal a formação humana. Talvez

os órgãos governamentais até pensassem em construir uma política educacional livre de interferências que viessem a prejudicar o real objetivo desta, porém com a consolidação do neoliberalismo e com as infindáveis dívidas externas, o país teve que se sujeitar a uma série de exigências propostas pelos órgãos externos. Para Gaudêncio FRIGOTTO (1999, p. 83, citado por Francisco CAPARROZ, 2003, p. 311) “a idéia força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é o responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”. Nesse sentido Francisco CAPARROZ (id.) coloca que com essa idéia, apresenta-se a necessidade de uma política educacional calcada nas regras de mercado, em que a concorrência e a competitividade motivaram a melhoria da qualidade do serviço prestado e do produto (educação), na luta pela conquista do consumidor. O neoliberalismo pode ser um dos grandes causadores desses problemas enfrentados pela educação nacional. O governo pode querer tratar a educação como um produto mercadológico, entretanto por mais que seja um ideário neoliberal, por mais que estejamos sofrendo diversas pressões de órgãos externos, a educação não pode ser vista nem pelos governantes nem pela população como uma mercadoria. A educação é algo que temos direito de usufruir e não é pelo fato dela não ser financiada de forma direta pelas pessoas que se utilizam da mesma, que a educação tem que ser tratada como algo menos importante do que os outros aspectos abordados pelo Estado, como vem sendo feito há tempos, tornando-se apenas importante no papel no momento em que esta é apresentada aos órgãos externos contemplando todas as suas exigências. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, citada por Francisco CAPARROZ (p. 311) expõe um parecer em relação ao mercado educacional. A mesma coloca que

(...) é necessário ter informações sobre a “produtividade”, “eficiência” e “qualidade” das diferentes escolas. Em suma, são necessários elementos que permitam estabelecer um *ranking* educacional (...), o estabelecimento de uma tal hierarquização só é possível com a implantação de um currículo nacional em relação ao qual se possa efetuar as medições que levam a essa classificação [Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996, p. 135].

Mas com que intuito algo torna-se de qualidade quando tem competitividade e concorrência? Claro que quando nos são oferecidos diversos modelos iremos escolher o melhor, mas no caso da educação com o que ela irá competir, se a esta visa os mesmos fins? Acredito que apesar de cada escola possuir suas particularidades, todas propõem os mesmos objetivos, ainda mais se seguirem as propostas criadas pelos órgãos responsáveis pela educação nacional. O que vai tornar uma educação que apresente um nível de qualidade maior que a outra é a forma como essa educação será organizada e repassada para os alunos como também a forma como ela será utilizada por eles. Tentando validar o que propus na frase anterior proponho a seguinte questão: Porque motivo os colégios particulares ganham/apresentam mais prestígio do que as escolas públicas? Deve ser pelo fato que nas instituições privadas o grau de comprometimento e investimento que é aplicado é maior do que o aplicado pelo governo nas escolas públicas. Outro fato é que quando se “compra” algo, se exige o melhor. Então na educação “comprada” há um grau de exigência/cobrança maior por parte dos “consumidores”.

A lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo nº 26, propõe que 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. Nesse artigo já se observa uma contradição com relação ao que Paulo CAPELA (1997) propõe na citação anterior, no sentido de como é que iremos ter uma educação que contemple as características, regionais, locais, culturais, econômicas da população a ser atendida se as propostas educacionais têm o propósito de dedicar-se a determinações de órgãos externos? Outro ponto que pode-se visualizar que a educação está a serviço dos órgãos governamentais é na própria citação da Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 com relação a chamar a população a ser atendida de ‘clientela’. Se a educação está à serviço de “clientes” então essa educação é um comércio, algo comprável, ou seja, os que possuem certa autonomia com relação aos bens públicos, podem escolher que tipo de educação querem para si, já os que não

possuem um poder aquisitivo relativamente considerável ficarão sujeitos a ter uma educação qualquer, ficando à mercê de um projeto de educação que não irá atender em nenhum momento aos interesses das classes populares nacionais. Pode-se dizer assim que essa reforma implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso é uma reforma mascarada, na qual a LDBEN, lei nº 9394/96 apresenta os mesmos propósitos que as reformas anteriores a ela, porém de uma forma menos esclarecida e mais mercadológica ou como sugere a APEOESP (1997, citada por Tom HERMIDA, 2000, p. 57)

... fica evidente que essa reforma não é apresentada pelo governo de forma clara, além de que a interpretação da enorme quantidade de decretos, leis, Medidas Provisórias e Portarias é controversa. Não obstante, é possível afirmar que a LDBEN sancionada em dezembro de 1996 segue a mesma concepção neoliberal norteadora das demais políticas públicas governamentais, como por exemplo as que tratam da reforma Administrativa e da Previdência.

A lei 9.394/96, segundo Tom HERMIDA (2000, p. 61) “não é a que desejamos e sim a que hoje temos regendo os destino da educação nacional”. O autor também coloca que o texto de aprovação da LDBEN expressa a correlação de forças políticas antagônicas no Congresso Nacional, onde setores populares e democráticos não conseguiram representação significativa junto aos partidos políticos. Nesse sentido como é que teremos uma educação que seja inclusiva e participativa objetivando um currículo complementado por característica regionais e locais da sociedade, da cultura, etc, se nem mesmo no texto de aprovação da LDBEN as pessoas a serem beneficiadas com essa nova sanção não tinham nenhuma representação junto aos partidos para poderem expor suas opiniões e anseios?

Mediante isso, temos apresentado de forma sintética o parecer de Carlos CURY (1997) citado por Tom HERMIDA (2000, p. 62), em que este considera que a nova LDBEN muda a estrutura, o sistema e o funcionamento do ensino no Brasil em quase todos os seus níveis. Isso porque o espírito com a qual ela foi elaborada rompe com uma tradição longínqua brasileira, de aplicar os princípios universais de igualdade, liberdade e fraternidade. Mas por que motivo essa “tradição” foi quebrada? Foi pela implantação da política neoliberal no Brasil? Foi pela imposição de órgãos externos?

Ou foi porque essa tradição nunca saiu do papel? Talvez as políticas impostas sejam sua principal causa, mas os órgãos governamentais poderiam evitar essa “quebra” de tradição, se é que alguma vez ela existiu, camuflando os objetivos da LDBEN diante dos órgãos externos. É devido a isso que coloco que a educação brasileira não apresenta mais seus ideais revolucionários objetivando que seus integrantes usufruam de um sistema educacional de qualidade, não conseguindo nem atingir esses três princípios universais básicos propostos acima. Isso prova que a educação não era uma das principais prioridades do governo de Fernando Henrique Cardoso, pois as políticas públicas foram guiadas pela racionalidade econômica e não pela racionalidade social e as reformas que foram desencadeadas por este mesmo governo tinham como objetivos o desenvolvimento e a consolidação da atual ordem neoliberal, através da manutenção da propriedade privada e da apropriação dos bens produzidos coletivamente pelo conjunto da sociedade. Submetido a essa lógica, o estado brasileiro vem atrofiando todas as suas políticas sociais, subordinando-as aos ditames da política econômica e essa subordinação faz com que a educação seja considerada como mais uma mercadoria (Tom HERMIDA, 2000, p. 64). Concordo plenamente com este autor quando ele fala que a educação se tornou algo mercadológico, visto que não temos mais uma educação ligada à democracia e à liberdade de escolha, temos algo que talvez não seja o pior, pois bem ou mal está alfabetizando e mostrando aos alunos uma maneira diferente de conhecer o mundo em que estão inseridos, mas essa política educacional mostra-se claramente como não-ideal para os objetivos que estão propostos em um documento criado com a finalidade de abranger todos os quesitos para se ter uma educação de qualidade, inclusiva e participativa.

Essa ordem se completa com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um desdobramento da LDBEN, lei nº 9.394/96, em que a escola passa a ter um currículo mínimo, mesmo não tendo essa intenção, que será o ponto de partida para se estabelecer o currículo de cada escola já que esta poderá estabelecer seu próprio currículo de acordo com suas diversidades econômicas, culturais, sociais entre outras.

Os PCN's foram criados como uma peça fundamental da reforma educacional, sendo entendido como um instrumento para se conseguir melhorar a qualidade da educação. A priori, os PCN's, segundo seu documento introdutório citado por Carmen SOARES (1997, p. 75) apresentam-se como “um referencial para fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais [sendo sua função] orientar e garantir a coerência das políticas de melhoria da qualidade de ensino, socializando discussões, pesquisas e recomendações...”. Mas se os PCN's apresentam-se como um referencial para a construção dos currículos escolares propondo uma “base” para os professores na construção de seus planos escolares tentando torná-lo mais democrático a todos, como exposto acima, porque os vários professores que atuam na escola como também a população que se utiliza desse “bem” não participaram da construção deste documento que surgiu da necessidade de fazer que “o sistema educacional do país esteja organizado, a fim de garantir que, para além das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla e complexa estejam também garantidos os princípios democráticos (grifo meu) que definem a cidadania”?

Nesse sentido, me pergunto em que local se encontram esses princípios democráticos se os PCN's foram construídos por um grupo restrito/fechado composto por especialistas em educação, e, que nem sequer consultaram o professorado que está inserido no interior do meio escolar a fim de saber o que é relevante para o crescimento/aprendizagem do aluno? Acredito que a forma como esse processo foi construído não o define como democrático e participativo, talvez alguns professores nem conheçam o que é/ou significa os PCN's, pois muitas vezes estes professores apenas seguem os conteúdos que estão propostos nesse documento, pois estes são os conteúdos que o grupo pedagógico da escola passou para ser transmitido aos alunos. Conforme aponta Francisco CAPARROZ (2003, p. 312) “o que parece ter chegado aos professores foi somente algo “mastigado”, foram as orientações (PCN's), para colocar em prática a política educacional construída e adotada pelo governo.” Não obstante a

isso, alguns estudos², mostram que muitos professores sequer conhecem os PCN's ou se receberam esses documentos não os leram, pois os PCN's vinham através de um amontoado de publicações visando uma ação educativa melhor, contudo não oferecendo a possibilidade dos professores refletirem sobre essa nova forma de prática pedagógica. Nereide SAVIANI (2003) reforça a crítica que faço junto aos PCN's a partir de que propõe que

a análise dos PCN não pode prescindir de uma crítica radical a toda essa orquestração [do governo brasileiro, associado a organismos internacionais, na perspectiva neoliberal]. Nesse sentido, discordo dos que consideram a proposta, em geral, boa e que o problema maior está no fato de não ter havido consulta. Ao meu ver, não se trata de “pinçar” aspectos positivos das idéias ali contidas, depurando-os dos negativos. É o próprio espírito do documento que deve ser questionado. Tal questionamento supõe a deflagração de um processo democrático, em que os educadores organizados em suas entidades científicas e sindicais, tomem para si a tarefa de elaborar os referenciais curriculares básicos, ou uma base comum nacional para o currículo do Ensino Fundamental, pensado em unidade com a educação infantil, o ensino médio e o superior [artigo de 1999, p. 28, grifo no original citado no Prefácio à 4ª Edição]

Os PCN's, de uma maneira mais geral, apesar de se constituir como um “parâmetro” traz consigo um grau de detalhamento para cada disciplina que não condiz com sua função de “referência” para o ensino fundamental, já que “ao não se adotarem os PCN's como elemento definidor da prática pedagógica, colocar-se-ia em risco toda a política educacional, visto que é nos PCN's que estão postos os elementos e os aspectos a serem observados e cumpridos para se atingir as metas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade” (Francisco CAPARROZ, 2003, p. 312). Outro estudo que deixa claro essa concepção de PCN como uma “receita” para se ter uma educação de qualidade é a exposição que faz a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Faculdade de Educação coloca que

os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas da avaliação e até mesmo metodologias (ou “orientações didáticas”, como quer o documento ministerial). Na verdade, seria possível caracterizar os presentes

² Ver em Dias, A. et al. (1999).

parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande Plano de Ensino” [FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1996, p. 127, citado por Francisco CAPARROZ, id.]

Acredito que com a elaboração dos PCN’s, o governo tirou do poder estatal a incumbência de fazer um currículo que atendesse todas as expectativas propostas pelo mesmo, ficando o Estado destituído da responsabilidade de construir um currículo que fosse ideal, adotando assim um currículo mínimo, mesmo não sendo esse o objetivo principal dos PCN’s, objetivando apenas atender aos interesses das políticas neoliberais para obter recurso para a área educacional, recurso esse que não sei se é realmente destinado a essa área. Infelizmente ao que tudo indica esse “novo” currículo proposto pelo governo equivale a um currículo que contemple todos os interesses e objetivos das classes dominantes.

Essa imagem de currículo mínimo traz a equivocada idéia de que o currículo, que será desenvolvido por cada escola, abrange às demandas e interesse de cada local, cultura e população, mas de que maneira iremos abranger todos os interesses de cada região se muitos docentes não conhecem sequer a realidade em que seus alunos vivem e quando conhecem não se preocupam em trabalhá-la nos conteúdos escolares, pois já se tem “muito” o que trabalhar com eles na sala de aula; outros preferem não entrar nesse quesito, pois acreditam que os PCN’s contemplam todos os objetivos necessários para uma educação de qualidade.

Se os PCN’s são uma conseqüência da LDBEN, porque ambos apresentam propostas contrárias à idéia de objetivo da educação? Ou seja, a LDBEN, oposta a idéia de currículo mínimo colocada nos PCN’s, propõe no seu artigo 22º que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nesse sentido exponho a seguinte questão: será que alguma instituição escolar conseguirá contemplar esses objetivos propostos pela LDBEN, aliado a proposta de um currículo mínimo, como o abordado nos PCN’s?

Fazendo uma ligação com o proposto acima, podemos analisar o que propõe os PCN’s de Educação Física de 5ª a 8ª série, as Diretrizes Curriculares em sua versão

preliminar de 2005 e o Currículo Básico proposto no ano de 2003, sendo esses dois últimos, para o Estado do Paraná.

A Educação Física, dentro do que se propõem nos PCN's em seu documento introdutório, é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal de movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde, visando romper o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já tem aptidões, tendo como objetivo primordial, dentro de um viés pedagógico, a inclusão, desenvolvendo assim nos alunos a autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos, sendo que a cultura corporal de movimento será trabalhada dentro dos seguintes conteúdos: jogos, esporte, danças, lutas e ginásticas (BRASIL, 1998, p. 62).

Os PCN's de Educação Física (BRASIL, 2000, p. 25) colocam que a análise crítica e a busca de superação da concepção de corpo estritamente biológico apontam a necessidade de que, além da ótica fisiológica e técnica, se considere também as dimensões culturais, sociais, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos, abordando assim os conteúdos da disciplina como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Assim, a proposta acima entende a Educação Física como uma cultura corporal, tendo suas produções incorporadas em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança e ginástica e a luta, sendo que estes tem em comum a representação com características lúdicas, de diversas culturas humanas (BRASIL, 2000, p. 26-27). Nesse sentido esse mesmo documento coloca como importante, a partir desses dados, fazer uma distinção entre os objetivos da Educação Física Escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissional, pois embora seja uma referência, o profissionalismo não pode ser a meta almejada pela escola. A Educação Física deve dar oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos.

Primeiramente, antes de discutir o proposto acima gostaria de fornecer um embasamento teórico sobre o que seria cultura corporal de movimento na visão de diferentes autores já que os PCN's, em seu documento introdutório, não oferece nenhuma definição sobre o assunto e também porque acredito que muitos professores não saibam o que isso significa e representa para a área da Educação Física.

Cultura Corporal de Movimento, segundo o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), acessado em 15 de setembro de 2005, defini-se pela prática de exercícios físicos para a manutenção da saúde e do desenvolvimento físico, para a harmonia corpo-mente e para a socialização com os outros, sendo que a Educação Física, como um elemento do sistema geral de Educação, utiliza, como meios principais, os exercícios físicos tendo como fim contribuir para a adaptação biológica e social do indivíduo ao meio e para a afirmação de sua personalidade. Marcus TABORDA DE OLIVEIRA (2003, p. 156) coloca que essa perspectiva rompe com a dimensão quase que exclusiva da aptidão física, porém permanece *adstrita* à dimensão de motricidade humana, que representa a educação motora através do movimento propriamente dito. A partir desses dois direcionamentos, acredito que a cultura corporal de movimento seja mais uma reprodução daquilo que ainda se observa em muitas escolas, ou seja, o movimento pelo movimento, apresentando o conteúdo como meta final e não como um meio para se chegar ao objetivo proposto pela instituição educacional: a formação humana. Isso é claramente comprovado no momento em que os PCN's colocam que a cultura corporal tem como finalidade o lazer. O que seria o lazer? Não seria o tempo que teríamos disponíveis para fazer o que quiséssemos, ou seja, descansar, brincar, fazer algo que não tenha um “sentido obrigatório”?

Nesse direcionamento, a Educação Física não poderia entrar dentro dessa perspectiva porque nela existem conteúdos a serem ministrados e que são de extrema importância para a formação do aluno existindo assim a necessidade de serem cumpridos de maneira coerente. Julgo que se essa disciplina, tivesse como objetivo o lazer, ela poderia ser algo comerciável e não precisaria estar inserida na escola, pois não teria um cunho educacional compatível ao ambiente escolar. São propostas como essa que fazem que essa disciplina seja relegada à mera brincadeira ou ao “2º horário

do recreio”. Não que o recreio não seja um espaço de aprendizado, mas é esse estigma aliado a muitos outros que remetem à Educação Física um status de menor importância. A começar que a maioria de nossos alunos e também a população em geral não vêem essa disciplina como algo que irá auxiliá-los no futuro e na sociedade capitalista. Por conseguinte situam-se os professores das outras disciplinas, seja ela qual for, que consideram a Educação Física como um espaço de “diversão”, reforçando ainda mais essa idéia nos alunos. Isso pode ser facilmente comprovado quando o professor fala ao aluno que ele não vai para a aula de Educação Física porque ele não fez a tarefa e vai ficar de castigo. E por fim, entram os órgãos governamentais que não dispõem um professor de Educação Física para as escolas municipais que atendem da educação infantil à escolarização básica que compreende de 1º a 4º série³, ficando na incumbência de um pedagogo ministrar as aulas, mostrando mais uma vez que essa disciplina pode ser ministrada por qualquer pessoa, sendo um espaço destinado à diversão das crianças não representando significado educativo nenhum para as mesmas.

Agora, sendo um pouco mais específica, focalizando dentro do campo acadêmico da Educação Física, acredito que essa falta de apreço para com a disciplina, venha também de nós professores. Talvez não tenhamos recebido um embasamento teórico suficiente para transformar a disciplina em uma prática pedagógica relevante; talvez não damos a devida importância para nossa disciplina; talvez não a conduzimos como deveria ser conduzida no âmbito educacional apresentando-a como algo dispensável ao aluno.

Outra “contribuição” que os PCN’s agregam à Educação Física é que esta tem como fim a manutenção e melhoria da saúde. Mas será que a aula de Educação Física consegue contemplar essa função de mantenedora e promotora da saúde? Pensemos assim: geralmente cada aula de Educação Física tem 45 minutos, se diminuirmos 10

³ Esse não é o foco desse estudo, mas acredito que a educação infantil e as séries iniciais da escolarização básica são as mais importantes para tentar mudar essa idéia de recreação dada à Educação Física e também para se iniciar um trabalho que seja relevante e contínuo na vida de nossos alunos.

minutos que o professor gasta para fazer a chamada e conduzir os alunos até a quadra teremos 35 minutos, diminuindo mais 5 minutos do final da aula que são gastos para deslocar os alunos até suas salas, nos restam 30 minutos no máximo. É inacreditável que 30 minutos, duas vezes por semana, venham a manter e melhorar a saúde de um aluno, ainda mais quando a aula é ministrada sob um sol forte ou sob um frio intenso. Se formos pensar no viés da motricidade humana, como proposto nos PCN's, dentro da perspectiva da cultura corporal de movimento, não seria incorreto incluir a questão da manutenção e melhoria da saúde, ou como propõe o INEP, o desenvolvimento físico, mas o contraponto que surgiria seria em torno da quantidade de aulas semanais que cada aluno teria e também da questão colocada pelos PCN's, no documento introdutório, que indica que a Educação Física tem como finalidade romper o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já tem aptidões. Com essas disparidades, acredito que seja impossível que um aluno tenha uma melhora na sua saúde com apenas 90 minutos de atividade física por semana e também julgo como inacreditável conseguirmos romper com a questão do favorecimento dos alunos mais habilidosos se estamos visando e trabalhando em prol do desenvolvimento (do) físico. Aí voltamos àquela antiga questão: será que com essa finalidade não estaríamos voltando à Educação Física militarista ou higienista aplicada no século passado? Não estaríamos retornando aos primórdios em que objetivávamos um homem mais forte e produtivo, entrando na dinâmica capitalista da sociedade em que a Educação Física sempre esteve presa às relações do capital versus o trabalho com o objetivo de dominação das classes trabalhadoras? Será que esse é realmente um dos papéis da disciplina, proposto pelos PCN's?

Apresentado esses dois pontos propostos pelos PCN's, que considero como totalmente descontextualizados com relação a uma disciplina que tenha como objetivo a formação humana, trabalhando mais especificamente, o papel da inclusão, da autonomia, da cooperação, da participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos, como proposto nos PCN's em seu documento introdutório, abordarei agora os PCN's propostos especificamente para a área da Educação Física, a começar

pelos objetivos gerais de Educação Física para o Ensino Fundamental, que segundo os PCN's de Educação Física (2000, p. 43-44), são:

- Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais.
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem da perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vidas dignas;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

Relacionado ao primeiro objetivo, a indagação ficou na questão do “estabelecer relações equilibradas” sem discriminar as outras pessoas por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. Mas qual é o entendimento que se tem acerca de “relações equilibradas?” Que direcionamento os PCN's de Educação Física quiseram ter quando abordaram que um dos objetivos da Educação Física é estabelecer em seus alunos relações equilibradas? Em meu entendimento, de acordo com o que foi proposto acima, a disciplina proporcionará, através de atividades corporais, que os alunos instaurem relações que represente uma estabilidade mental ou emocional compatível

com a de uma pessoa “normal”, apresentando autodomínio, moderação, tendo uma postura comportamental compatível com os padrões normais de sociedade, etc. O correto então, seria dizer que a Educação Física tem como um dos objetivos gerais para o Ensino Fundamental estabelecer vínculo entre as pessoas, tornando-as mais próximas umas das outras, fazendo com que cada aluno conheça a diversidade e a cultura do outro. Acredito que trabalhar o respeito e a diversidade cultural seja mais compatível com o papel de uma disciplina escolar, principalmente de Educação Física.

O quarto objetivo geral coloca que o aluno é um ser integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais. Esse é outro ponto que não concordo que seja papel da disciplina, pois adquirir hábitos saudáveis, principalmente de higiene e alimentação é algo que deve ser trabalhado continuamente, junto à família do aluno sendo reforçado em um horário específico dentro da escola, com médicos, dentistas, nutricionista, assistentes sociais, etc., se estendendo ao ambiente extra-escolar. A higiene e a boa alimentação é algo que deve ser trabalhado desde que a criança consegue ter um discernimento do que é certo e do que é errado, pois no momento que o aluno chega ao ensino fundamental, ele já incorporou/automatizou alguns ensinamentos aprendidos anteriormente. Aliado a isso se insere outra questão, relacionada à classe econômica de cada aluno. Existem pais que nunca se importaram com questões relativas à higiene e boa alimentação de seus filhos, como também tem outras famílias que levam isso com muita consideração. Nesse direcionamento proponho a seguinte questão: se existem famílias que mal conseguem ganhar dinheiro para o seu sustento mínimo, será que as mesmas se importarão em ter hábitos alimentares e condições de higiene saudáveis, se na maioria das vezes seus filhos não têm o que comer? E, quando comem, é porque os pais ganharam de alguma pessoa ou porque foram até o depósito de lixo da cidade juntar restos de comida que a priori são impróprios para o consumo, mas devido a falta de infra-estrutura econômica que a família possui tem que se sujeitar a comer dessa maneira para não morrer de fome. Será que esse trabalho vai ser relevante para os alunos, dentro da disciplina de Educação Física? Será que um aluno de 6º série vai preferir levar uma fruta e um suco natural do que um salgadinho e uma coca-cola?

Esse é um assunto extremamente importante e relevante, mas temos que estar cientes que a cultura comercial colocada pela sociedade capitalista, tendo como principal influência a mídia, é um grande mediador dos hábitos de nossos alunos. Então ao realizar esse trabalho não temos que atingir somente eles, mas toda a sociedade em geral.

Outro objetivo que acredito que não esteja condizente com a disciplina de Educação Física para o Ensino Fundamental é com relação a solução de problemas de ordem corporal, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem da perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado.

Além de ser uma visão totalmente biológica, entramos também na ênfase tecnicista, entendendo que solucionar “problemas” de ordem corporal seria aperfeiçoar a mecânica do movimento, melhorar seu desenvolvimento técnico, etc. Nesse sentido, encontro duas contradições: a primeira relacionada à solução de ordem corporal, como coloca os PCN’s de Educação Física, que está totalmente desconexa de uma proposta pedagógica que venha auxiliar na formação humana de nossos alunos. A segunda disparidade é com relação ao que é colocado nesse mesmo objetivo, propondo que a disciplina considere o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais, sendo que estes decorrem da perseverança e regularidade (BRASIL, 2000, p. 41), ou seja, dos treinamentos. Então, segundo meu entendimento acerca do que está descrito acima, para os PCN’s, a escola tornou-se um espaço de formação de mini-atletas, afora que isso vai totalmente de encontro ao que propõe os PCN’s, em seu documento introdutório para a Educação Física (1998) que coloca que as aulas objetivam romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorece os alunos que já tem aptidões. Essa visão, além de favorecer os alunos que já possuem aptidões, reforça ainda mais a idéia que a Educação Física nada tem a contribuir para aqueles que não pensam em ser atletas ou pior, que essa disciplina é destinada apenas aos alunos que possuem alguma habilidade esportiva, facilitando e reforçando o papel excluível que a Educação Física sempre “carregou” como sinônimo.

Mais um objetivo colocado nos PCN's de Educação Física e que considero de extrema relevância é em relação ao desenvolvimento da capacidade dos alunos em reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida digna. Essa é uma proposta que condiz com o papel da ação da cidadania, já que esse documento coloca que a “concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2000, p. 28), supondo assim que o aluno seja um ser crítico, reflexivo e participativo diante das transformações da sociedade. Entretanto, discuto essa problemática no sentido de que os professores e principalmente os alunos, conhecem que o sistema público de ensino está defasado seja por questões estruturais, financeiras, materiais, etc, sendo que, aliado a esse objetivo dos PCN's insere-se outro, o último dos objetivos gerais, que propõe que os alunos conheçam, organizem e interfiram no espaço de forma autônoma, bem como reivindicuem locais adequados para promover atividades corporais de lazer. Nesse sentido, agrupando esses dois objetivos coloco que se a própria escola não dispõe de uma infra-estrutura adequada ao desenvolvimento das aulas, ou seja, não possui o material suficiente para atender os alunos, ou ainda, não possuem uma quadra coberta para se ministrar a aula nos dias de chuva e muito sol, quem dirá os alunos reivindicarem por espaços adequados destinados à prática do lazer, este que não considero como área a ser trabalhada dentro de um viés pedagógico na disciplina de Educação Física. Muitas vezes a maioria dos alunos que usufruem o ensino público, são levados a acreditar que eles não podem reivindicar nada, pois tudo que está ali é de “graça”, e que não adianta reclamarmos que nada vai mudar de imediato, pois em nosso país o serviço público não funciona tão bem quanto o privado.

Na realidade, são objetivos como esses que parecem despertar um fundo de esperança no ensino brasileiro, mostrando que finalmente vamos ter alguma influência, contribuição ou vez nessa política educacional, principalmente na área de Educação Física, mas que na verdade não passam de puras ilusões, que funcionam na teoria e não na prática.

Para Luís CAMPOS e Jorge GALLARDO (2003), após fazer uma análise dos objetivos da Educação Física Escolar para a segunda fase do Ensino Fundamental, os objetivos propostos para o período de 5ª a 8ª série não apresentam uma diferenciação considerável entre as turmas, com relação aos conteúdos. O que prevalece nessa fase, de uma maneira geral, é o reconhecimento de “si próprio”, a busca de autonomia, a construção de jogos e brincadeiras, o entendimento sobre o corpo e a compreensão do significado de estética, beleza e saúde. Porém o que foi enfatizado pelo formulador dos objetivos como pontos importantes a serem trabalhados nessa fase, conforme análise desse autor, foi a resolução de conflitos de maneira consensual, o entendimento aprofundado acerca de questões relacionadas à gênero, um aprofundamento referente às questões teóricas dos conteúdos da Educação Física Escolar, evitar dar ênfase na competição, contudo sem esquecer de trabalhar as questões relativas às regras esportivas, arbitragem, etc, e por fim uma palavra-chave que permeia todos esses objetivos: “o aperfeiçoamento”. Posto isso, fica evidente, segundo esse autor, que a Educação Física Escolar é caracterizada pelas perspectivas de continuidade e progressividade, não havendo uma diferenciação relevante em termos de conteúdos de ensino e estratégias de ensino, ou seja, o que se enfatiza no período de 5ª a 8ª série é a especialização do que o aluno já havia aprendido anteriormente aprimorando assim suas habilidades motoras anteriormente adquiridas.

Colocado os objetivos gerais, os PCN’s de Educação Física apontam quais conteúdos serão abordados nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, colocando como critério de seleção desses conteúdos a relevância social, as características dos alunos e as características da própria área e dividindo assim os conteúdos em blocos.

A relevância social consiste na seleção de práticas da cultura corporal que tem presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sócio-cultural, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva. O critério das características dos alunos considera que a definição dos conteúdos buscou guardar uma amplitude que possibilite a consideração das diferenças entre regiões, cidades e localidades brasileiras e suas respectivas populações. Além disso, tomou-se também como

referencial a necessidade de considerar o crescimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos nesta etapa da escolaridade. Por fim, as características da área mostram que os conteúdos são um recorte possível da enorme gama de conhecimento que vem sendo produzidos sobre a cultura corporal e estão incorporados pela Educação Física. Assim pode-se perceber que há uma ligação com os objetivos gerais propostos nesse documento para o Ensino Fundamental e os critérios para a seleção dos conteúdos, no sentido de que estes procuram estabelecer as mesmas metas e utilizá-las a fim de aplicar isso nos conteúdos referentes à disciplina de Educação Física.

Os blocos de conteúdos utilizados nos PCN's de Educação Física são três, abordando os seguintes aspectos: o primeiro bloco diz respeito aos esportes, jogos, lutas e ginásticas, o segundo bloco aborda atividades rítmicas e expressivas e o terceiro bloco trabalha questões relativas ao conhecimento sobre o corpo. Esses conteúdos serão desenvolvidos, como dito anteriormente, de acordo com as características locais, com as características dos alunos e a relevância social dos conteúdos.

No bloco que engloba os esportes, jogos, lutas e ginástica serão trabalhados os seguintes aspectos: na parte destinada aos esportes, os PCN's de Educação Física considera-os como as práticas que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional, envolvendo condições espaciais e de equipamentos sofisticados como campos, piscinas, bicicletas, pistas, ringues, ginásios, etc.

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes entre outros. São de caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou no cotidiano como simples passatempo e diversão. Podem ser caracterizados como jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

As lutas são disputas em que o oponente deve ser subjugado, mediante técnicas e estratégias de desequilíbrios, contusão, imobilização ou exclusão na combinação de

ações de ataque e defesa. São considerados como exemplos de lutas as brincadeiras como cabo-de-guerra, braço-de-ferro, capoeira, judô e caratê.

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que assumem um caráter individualizado com finalidades diversas de relaxamento ou ainda numa forma recreativa, competitiva e de convívio social. A ginástica visa trabalhar a percepção do próprio corpo, fazendo com que o aluno tenha consciência da sua respiração, perceba a tensão e relaxamento dos músculos e sinta as articulações da coluna vertebral.

Nas atividades rítmicas e expressivas a manifestação da cultura corporal é incluída tendo como características a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros para o movimento corporal, nessa perspectiva inclui-se a dança e as brincadeiras cantadas.

E por fim, o conhecimento sobre o corpo diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais e expressas nos outros dois blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que são tratadas de forma simplificada abordando apenas conhecimentos básicos.

Colocados os pontos que serão trabalhados nos três blocos, constatarei, a partir dos mesmos, a viabilidade de se aplicar esses conteúdos no ambiente escolar. Inicialmente, se formos pensar no aspecto estrutural, os esportes não poderão ser trabalhados na Educação Física Escolar em uma escola pública e até mesmo em escolas particulares, pois a maioria das escolas não possui a infra-estrutura citada acima para desenvolver esse conteúdo. O que pode ser passado aos alunos é uma noção do esporte em questão, mas como o mesmo não pode ser trabalhado dentro das perspectivas das regras oficiais, acredito que o conteúdo de esportes deva ser trabalhado dentro dos jogos, como um item dos jogos pré-desportivos, sofrendo adaptações tanto estruturais como funcionais. Por conseguinte, percebo que esses três blocos contemplam inúmeros objetivos que são relevantes para a formação humana do aluno. Porém, devemos analisar se os PCN's de Educação Física não estão propondo conteúdos demais a serem trabalhados dentro da escola. Será que não seria interessante

diminuir a quantidade de blocos e fazer um trabalho mais relevante e objetivo? O conteúdo de lutas, por exemplo, poderia ser uma ramificação do esporte, ou melhor, do jogo, já que esse conteúdo teria que sofrer adaptações estruturais para ser aplicado na escola. Acredito que se formos trabalhar todos esses conteúdos no período de 5ª a 8ª série, não conseguiríamos dar conta de aplicá-los nesse tempo, primeiro devido ao pouco número de aulas destinadas à disciplina e, segundo, devido a outros contratempos como a utilização da aula para outros fins, ou seja, entrega de boletins, ensaio da quadrilha para festa junina, etc.

Poderíamos estar verificando se o modo como foram dispostos esses conteúdos foi aprendido pelos alunos através da avaliação. Essa questão de aprendizagem do conteúdo é verificada através do método avaliativo, que segundo os PCN's de Educação Física para o 3º e 4º ciclos (1998, p. 58) deve ser utilizado, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-los cada vez mais produtivo.

O processo de avaliação no terceiro e no quarto ciclos deve levar em consideração a faixa etária dos alunos e o grau de autonomia e discernimento que possuem, sendo que os critérios utilizados para a avaliação são: realizar as práticas da cultura corporal do movimento; valorizar a cultura corporal de movimento; e relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida (ibid., p. 101-102).

No primeiro critério de avaliação – realizar as práticas da cultura corporal de movimento – pretende-se avaliar se o aluno realiza as atividades, agindo de maneira cooperativa, utilizando formas de expressão que favoreçam a integração grupal, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade (id.).

No segundo critério de avaliação – valorizar a cultura corporal de movimento – tem-se o intuito de avaliar se o aluno conhece, aprecia e desfruta de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, de seu ambiente e de outros, relacionando-as com o contexto em que são produzidas, e percebendo-as como recurso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais. Esse critério

de avaliação reconhece nas atividades corporais e de lazer, uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão (ibid., p. 102).

E o último critério de avaliação – relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida – tem como objetivo avaliar se o aluno consegue aprofundar-se no conhecimento dos limites e das possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso para melhoria de sua aptidão física, tendo em vista a promoção da saúde e a qualidade de vida (id.).

Com essa autonomia curricular proposta pela LDB e pelos PCN's vários estados do Brasil "criaram" seus próprios currículos adequando-os às características regionais e culturais e, como minha análise será realizado em um município situado no estado do Paraná, não poderia deixar de citar o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (2003)⁴. Nesse documento a disciplina de Educação Física traz em seus pressupostos teóricos que o ensino da mesma deve ser analisado hoje conforme as tendências pedagógicas que a educação brasileira apresentou durante a sua história, sendo todas elas marcadas por uma concepção positivista. Assim, esse documento, traz as tendências pelas quais a Educação Física passou – Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnista ou Competitivista, sendo que a tendência que embasa o mesmo é a pedagogia Histórico-Crítica assumida por alguns professores como a Educação Física Progressista, Revolucionaria ou Crítico-Revolucionária. Apesar dessa "nova" tendência, alguns profissionais dessa disciplina ainda ligam suas práticas à tendência escolanovista, na qual as "atividades livres" têm prioridade (PARANÁ, 2003, p. 151-152).

Embora os PCN's de Educação Física proporem/direcionarem os conteúdos a serem trabalhados, mas como a proposta é de um currículo "aberto" que se adeque às características de cada comunidade, o currículo proposto para o Estado do Paraná

⁴ 1ª Impressão – 1990; 2ª Impressão – 1992; 3ª Impressão – 1997; Versão Eletrônica – 2003.

modificou um pouco quais serão os conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Os conteúdos a serem trabalhados são a ginástica, a dança, os jogos e os esportes apresentando-se de uma maneira mais diretiva e objetiva, alterando um pouco a estrutura proposta nos PCN's de Educação Física, que tinham como bloco de conteúdos os jogos, os esportes, as lutas e ginásticas; as atividades rítmicas e expressivas; e o conhecimento sobre o corpo.

Esses conteúdos têm como finalidade a ação educativa, sendo que a organização dos mesmos deve levar em conta sua origem, o desenvolvimento da criança como ser social, a valorização da criança inserida num contexto social, abdução de exercícios mecânicos e repetitivos, a história dos conteúdos, o conhecimento e mudança de regras a partir da realidade brasileira, suas finalidades, modelo de sociedade que os produziram, influência dos esportes nos diferentes modelos de sociedade, esportes enquanto fenômeno cultural, esporte na sociedade capitalista, análise crítica das regras, produção de novos conhecimentos e fundamentos (PARANÁ, 2003, p. 154).

No conteúdo de ginástica, para turmas de 5ª e 6ª série serão trabalhados a ginástica de solo e a ginástica aeróbica. Na dança serão trabalhados os ritmos, as danças em geral, as danças folclóricas, as danças populares, a consciência corporal, a relação histórico-social dos movimentos folclóricos, a análise crítica dos costumes, e a história e culturas dos temas desenvolvidos. Dentro dos jogos serão trabalhados os jogos dramáticos, os jogos recreativos e os jogos pré-desportivos e no esporte serão trabalhados os fundamentos técnicos, as regras, as táticas, análise crítica das regras, origem e história, para que e a quem servem, modelo de sociedade que os produziram, incorporação pela sociedade brasileira, influência nos esportes dos diferentes modelos de sociedade, o esporte enquanto fenômeno cultural e o esporte na sociedade capitalista.

Verifica-se que esse documento é mais direcionado, mais completo que os PCN's de Educação Física, propondo as unidades e subunidades que devem ser contempladas. Mas retorno à mesma questão colocada anteriormente: será que todos

esses objetivos poderão e serão contemplados da maneira correta em apenas dois anos ou serão apenas transmitidos de maneira sucinta para os alunos?

A avaliação para as turmas de 5^a a 8^a série, segundo o Currículo Básico (PARANÁ, 2003, p. 160) ocorrerá da seguinte maneira: nas primeiras aulas será realizada uma avaliação em forma de diagnóstico que servirá para que o professor tenha uma visão dos saberes acumulados e das dificuldades apresentadas pelos alunos com relação aos conteúdos. Detectado o grau de conhecimento e dificuldade dos alunos, serão elaborados e sistematizados os conteúdos que serão aplicados no decorrer das aulas, mesmo que para isso, seja necessário retomar conteúdos anteriores. Nessa citação já se verifica o grau de dificuldade com relação ao desenvolvimento da disciplina, ou seja, não se pode ter um planejamento “pronto” que contemple os conteúdos e objetivos a serem atingidos, pois primeiro é preciso certificar se os alunos aprenderam os conteúdos que são pré-requisitos a esse. Partindo desse ponto, se ocorrer que a maioria dos alunos apresenta inúmeras dificuldades, o professor não poderá aplicar o que tinha proposto em seu planejamento anual.

Na ginástica de solo o aluno será avaliado pelo seu grau de desenvolvimento em sua consciência corporal através de uma prática consciente e das relações que ele possa fazer quanto as diferentes sociedades que as praticam. Na ginástica aeróbica a avaliação ocorrerá através de aulas teórico-práticas, em que serão analisados e discutidos textos referentes ao assunto em pauta, como por exemplo, origem da ginástica, significado do termo aeróbio e anaeróbio, modelo de sociedade que o produziu, entre outros. Sendo avaliado se o aluno foi capaz de entender o que lhe foi proposto, os novos conceitos produzidos e sua participação efetiva na reelaboração do seu saber. Na dança será levada em consideração a relação que o educando faz com o ritmo do seu próprio corpo e os vários ritmos externos, sendo avaliado o nível de envolvimento do aluno na análise crítica das questões histórico-sociais sobre os movimentos folclóricos, danças populares e danças em geral. Nos jogos dramáticos o aluno será avaliado no sentido de verificar o grau de apropriação do conhecimento e sua atuação, enquanto corpo em movimento na representação. Nos jogos recreativos a avaliação ocorrerá de acordo com a participação e envolvimento no processo

educacional do aluno, a partir de ações planejadas que possam contribuir para a compreensão das regras e normas de convivência social. Nos jogos pré-desportivos a avaliação será realizada como nos jogos recreativos, levando-se em conta que aqui não estão sendo avaliados os gestos técnicos específicos de cada modalidade esportiva. E por fim nos esportes os alunos serão avaliados de acordo com o grau de apreensão, envolvimento e participação na ação educativa, não sendo avaliado os padrões técnicos considerado na formação de atletas. A avaliação de um modo geral se desenvolverá através da compreensão do aluno sobre o que foi proposto e seu conceito produzido a partir das discussões que vem acontecendo desde as primeiras aulas (PARANÁ, 2003, p. 160-161).

Verifica-se que a avaliação nesse documento é colocada de uma forma mais objetiva e menos excludente, porém se forem avaliados todos esses objetivos propostos acredito que nenhum aluno passará para a série seguinte apresentando inúmeras dificuldades com relação ao que foi passado na turma anterior.

Um outro documento formulado pelo Estado do Paraná são as Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. Para este trabalho utilizarei como fundamento a Diretriz Curricular de Educação Física, na sua versão mais atual, 2005, pois, mesmo sendo preliminar, é a que está oferecendo subsídios para que os professores reflitam sobre o seu fazer e optem por alternativas que sejam mais adequadas às necessidades dos alunos, encaixando-se em seu meio cultural.

As diretrizes curriculares de Educação Física (2005), fogem um pouco da questão da cultura corporal de movimento, substituindo esta pela corporalidade, destacando além da corporalidade outros pontos importantes como a cultura escolar e as manifestações corporais. Essa nova terminologia utilizada nas diretrizes curriculares de Educação Física, que é entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto de manifestações corporais historicamente produzidas, podendo oferecer a possibilidade de interação e comunicação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros e com seu meio social e natural (TABORDA DE OLIVEIRA citado por PARANÁ, 2005, p. 40) é que supera a dimensão meramente motriz da cultura corporal

de movimento, contudo sem negar o movimento como possibilidade de manifestação humana. Assim esse documento propõe quatro diretrizes que nortearão a proposta para a disciplina de Educação Física, como:

- o corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas;
- potencial expressivo do corpo;
- desenvolvimento corporal e construção da saúde;
- relação do corpo com o mundo e trabalho.

No item “o corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas” é proposto que por intermédio da brincadeira o indivíduo é capaz de estabelecer conexões entre o imaginário e o real, refletindo sobre os papéis e posicionamentos assumidos nas relações estabelecidas em grupos podendo assim discutir as relações de poder exercidas através da corporalidade e a exclusão gerada de acordo com as características dos indivíduos PARANÁ (2005, p. 47). Acredito que através da brincadeira, através do lúdico, inúmeros conhecimentos podem ser aprendidos e repassados, até o modo como se desenvolve a aprendizagem é tido de uma maneira mais prazerosa. Tudo que aprendemos “brincando” é mais bem lembrado, fica mais interessante e tudo se torna mais fácil. Outro ponto interessante na questão do brincar é que por intermédio da brincadeira o indivíduo é capaz de estabelecer conexões entre o imaginário e o real. Podemos fazer uma analogia desta frase com a zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygotsky (Marta Kohl de OLIVEIRA, 1993, p. 60), onde a criança através da brincadeira está apta a desenvolver algo que nunca antes tinha desenvolvido precisando apenas de estímulos externos para que isso ocorra.

O segundo tópico “potencial expressivo do corpo”, sugere a proposta que deve permitir que o professor aborde as manifestações corporais a partir das diferentes possibilidades de expressão, sendo que essas manifestações estão voltadas para a busca da autonomia, a partir do conhecimento de limites e possibilidade de expressão dos indivíduos, permitindo assim a interação, o conhecimento e a partilha de experiências objetivando a reflexão, a criticidade e o sentimento de mudança PARANÁ (2005, p.

47). As manifestações corporais são uma grande vantagem que os professores e os próprios alunos tem de expressar o que pensam, o que sentem, o que querem, sendo que a área que melhor contempla e compreende essas manifestações corporais, no meu ponto de vista, é a disciplina de Educação Física. Então, nós professores, devemos nos aproveitar dessa oportunidade que nos foi delegada e trabalhar a expressividade de nossos alunos ao máximo, fazendo que eles tenham a percepção e explorem infinitamente suas potencialidades, seus talentos, suas conquistas e suas vontades.

A terceira diretriz diz respeito ao “desenvolvimento corporal e a construção da saúde”, permitindo entender a saúde como uma edificação que requer uma dimensão histórico-social, ou seja, essa diretriz propõe que o aluno veja que a construção de sua saúde não é algo individual, é também a composição entre o indivíduo e sua cultura, propondo que nada se constrói sozinho, que a construção de um corpo saudável irá depender também das condições que a sociedade nos oferece, o que irá propor a essa diretriz uma dimensão política, qual seja, a saúde além dos nossos esforços é conseguida através do direito e acesso às condições mínimas de uma vida digna, superando assim, a ênfase histórica que há tempos está incorporada à idéia de saúde, em que esta é vista como algo que se consegue naturalmente ou que se adquire pela dor, pelo sacrifício e pelo esforço individual PARANÁ (2005, p. 48). A maneira como foi abordado esse assunto nessa diretriz propõe que nós professores devemos trabalhar não necessariamente o “corpo saudável” mas sim o conjunto que contribui para que tenhamos uma vida digna de integrantes de um todo, sendo que para isso devemos olhar para o que nos cerca e verificar se a sociedade em sua forma estrutural está contribuindo para que esse processo seja alcançado de maneira correta, despertando em nossos alunos o conceito de cidadania, como também o exercício da mesma, exigindo assim nossos direitos como cidadãos.

E por fim a quarta diretriz que faz a “relação do corpo com o mundo do trabalho”, colocando a exposição do corpo ao sacrifício desse mundo. Nessa diretriz a proposta é de atentar-se para uma dimensão do trabalho que muitas vezes é “esquecida” por nós educadores, ou seja, o trabalho infantil, a prostituição, o trabalho escravo, e tantas outras formas de dominação através desse meio, mostrando o quanto

a exploração do homem se inicia pela exploração das suas possibilidades corporais e como as pessoas sofrem as conseqüências advindas de uma sociedade estruturada fundamentalmente em torno das relações de trabalho (id.). Nesse sentido, estamos reforçando o trabalho já iniciado na diretriz anterior que coloca que devemos propor aos nossos alunos o exercício da cidadania, lhes mostrando que essa sociedade “perversa” pode nos impor muitas realidades através da aplicação de meios compulsórios, não nos deixando escolhas, tendo que nos submeter e submeter aos outros a inúmeras obrigações que às vezes não sabemos se é certo ou errado. Contudo, a partir do momento que trabalhamos em conjunto com nossos alunos essa consciência, – do que é certo e do que é errado, da imposição e da obediência, da dominação e dos dominados – entramos com a discussão da exploração pelo trabalho, propondo para os mesmos que temos inúmeras maneiras de transformar essa sociedade exploradora. Claro que devemos ter a consciência de que essas mudanças não vão ocorrer de um dia para o outro e que precisamos fazer um trabalho contínuo, sério e consciente. Mas, devemos também nos conscientizar que se desistirmos de nossos anseios, e, enquanto estivermos pensando como seres a-críticos seguindo a dinâmica proposta pela sociedade, nunca vamos passar dessa perspectiva de dominantes e dominados e de certa maneira estaremos compactuando para que esse funcionamento da sociedade continue a ser como determina esse meio explorador e capitalista.

Esse documento nos sugere uma ótica estrutural diferente dos documentos anteriores, pois além de propor as quatro diretrizes como eixo norteador do trabalho ao invés dos conteúdos, mesmo porque as diretrizes estão baseadas nas noções de cultura escolar e corporalidade, que implica reconhecer o que é específico de cada comunidade, o documento coloca que não faz sentido definir conteúdos por séries ou grau de ensino, muito menos um modelo único para todo o estado. Porém foi indicado um conjunto de conteúdos oferecendo algumas alternativas com o fim de repensar os propósitos da disciplina de Educação Física no Ensino Fundamental. Conteúdos esses, possíveis de serem desenvolvidos, conforme as necessidades, expectativas, possibilidades e intencionalidades de cada comunidade escolar.

Os conteúdos sugeridos são:

- o corpo como construção histórico-social;
- o conhecimento do corpo;
- as manifestações esportivas;
- as manifestações ginásticas;
- os jogos, brincadeiras e brinquedos;
- e as manifestações estéticas-corporais na dança e no teatro.

O primeiro conteúdo sugerido é o corpo como construção histórico-social. Nesse conteúdo são abordadas as dimensões biológica, histórica, cultural e social do corpo, ou seja, as possibilidades de manifestação corporal. São também tópicos desse item, as possibilidades expressivas do corpo; os elementos básicos sobre saúde e doença; o corpo e sua manifestação sexual, colocando a sexualidade como possibilidade de prazer e sofrimento; o corpo como sujeito e vítima da violência, trabalhando as questões das drogas, preconceitos e tabus corporais; o corpo com necessidades especiais; o corpo diferente englobando questões como gênero, classe, etnia, pobreza, religião, entre outros; o corpo dos trabalhadores, trabalhando questões como sacrifício e violência; as antíteses limpo/sujo, feio/bonito, forte/fraco, gordo/magro, saudável/doente, livre/aprisionado, trabalhando também com a questão do corpo excluído; corpos femininos, infantis, masculinos, de idosos como também suas manifestações; o corpo e seus adereços, ou seja, moda, roupa e outros signos corporais; e as relações do indivíduo com a indústria do lazer e com a natureza, ou seja, consumo, preservação ambiental, formação, entre outros (PARANÁ, 2005, p. 50-51).

O segundo conteúdo é o conhecimento do corpo. Esse conteúdo visa trabalhar o auto-conhecimento corporal e a somatização das emoções: dor, ódio, prazer, medo etc.; a interação corporal, objetivando o reconhecimento dos limites e possibilidades da corporalidade do outro; o relaxamento e a descontração; a massagem e a auto-massagem; o movimentar-se, ou seja, o corpo que se desloca; a exploração corporal do

mundo circundante da escola; a educação dos sentidos, ou seja, os cheiros, gostos, sons, imagens e senso tátil e por fim o corpo que não se vê, ou seja, o que o nosso corpo produz (ibid., p. 51).

O terceiro conteúdo são as manifestações esportivas. Esse conteúdo vai trabalhar especificamente a origem dos diferentes esportes e sua mudança na história; o esporte como fenômeno de massa; os princípios básicos dos esportes, como também suas táticas e regras; o sentido da competição esportiva; as possibilidades dos esportes como atividade corporal; os elementos básicos constitutivos dos esportes, ou seja, seus fundamentos (arremessos, deslocamentos, passes, fintas); e as práticas esportivas: esportes com e sem materiais, e, equipamentos (id.).

O quarto conteúdo são as manifestações ginásticas. Esse conteúdo terá como base a origem da ginástica e sua mudança no tempo; os diferentes tipos de ginástica; os princípios básicos de diferentes ginásticas; as práticas ginásticas; e a cultura da rua e cultura do circo, como malabares, acrobacia etc (id.).

O quinto conteúdo são os jogos, brincadeiras e brinquedos. Nessa perspectiva serão trabalhados a construção coletiva de jogos e brincadeiras; por que brincamos?; uma oficina de construção de brinquedos; os brinquedos e brincadeiras tradicionais, brinquedos cantados, rodas e cirandas; as diferentes manifestações e tipos de jogos; os jogos e brincadeiras com materiais e sem materiais; e as diferenças entre jogo e esporte (id.).

E o último conteúdo denominado de manifestações estéticas-corporais na dança e no teatro, trabalhará a dança e o teatro como possibilidades de manifestação corporal; os diferentes tipos de dança; por que dançamos?; as danças tradicionais e folclóricas; o desenvolvimento de formas corporais expressivas; a mímica, imitação e representação; e a expressão corporal com materiais e sem materiais (PARANÁ, 2005, p. 52).

A partir desses pontos abordados, o professor pode ter uma gama de assuntos a serem trabalhados e desenvolvidos. O que deve ser revisto é a maneira como essas diretrizes, bem como os conteúdos serão trabalhados, pois segundo esse mesmo documento cabe ao professor de Educação Física tentar articular essa pluralidade de

experiências corporais a um projeto que contemple a cultura também em sua multiplicidade, lembrando que o conhecimento é um legado da humanidade, não de grupo, indivíduos ou classes específicas (ibid., p. 45).

Pelo que pude perceber nas Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Fundamental do Estado do Paraná, na sua versão 2005, muitos professores estão interessados em repensar a prática da Educação Física no interior da escola. Falo isso porque a iniciativa para a reformulação das diretrizes veio da necessidade de muitos professores que vieram a refletir sobre a insuficiência do modelo atual de ensino, o qual muitas vezes privilegia o fenômeno esportivo que, por sua vez, contempla parcialmente a enorme riqueza das manifestações corporais culturalmente produzidas (PARANÁ, 2005, p. 39). A tendência esportiva foi facilmente justificada pelas diferentes situações surgidas no decorrer de muitas aulas como, por exemplo, o esvaziamento nas aulas, a falta de interesse por parte dos alunos, o pouco sentido que a comunidade escolar vê nas aulas e até mesmo pela falta de interesse do corpo docente (ibid., p. 39-40). Os outros pontos que vieram a contribuir para a efetiva mudança das diretrizes podem ser resumidos como o estímulo à formação continuada; a necessidade de distinção entre as aulas de Educação Física e os horários de treinamento esportivo, ou seja, as famosas escolinhas; a formação qualificada dos professores que irão atuar no ensino básico; um inventário de experiências de ensino a fim de promover um intercâmbio e ter um respaldo da implementação dessa nova proposta; oferta de Educação Física para as séries iniciais; aquisição, divulgação e circulação de filmes, livros e outros materiais de apoio para o ensino e a pesquisa e para os alunos das escolas paranaenses; articulação da equipe pedagógica com os professores com o objetivo de apoio didático; maior aproximação da Secretaria de Educação e Desporto e dos professores; melhoria da estrutura física e material das escolas; avaliação do processo de formulação e implantação das diretrizes (ibid., p. 52).

Pode-se concluir que a formulação dessas novas diretrizes, ao meu ver, tem um cunho democrático e uma contextualização pedagógica abrangente fugindo da perspectiva naturalizada e mecânica do movimento, trabalhando, além das questões ditas “tradicionais”, com questões relacionadas a temas antes não considerados

importantes como a violência, a sexualidade, a exclusão social, entre outros. Não posso afirmar se essas diretrizes já começaram a ser utilizadas pelos professores, mas acredito que como foi algo construído a partir das necessidades deles, dos alunos e do meio em que os mesmos estão ínsitos, sendo que os próprios docentes inseridos no interior do ambiente escolar participaram efetivamente da criação dessas diretrizes, acredito que esse documento não seja mais algo que venha a ser “bonito” e viável apenas no papel. Se os professores souberem utilizar esse documento da maneira correta acredito que a Educação Física começará a ter reconhecimento seja por parte dos alunos, pais, comunidade, escola e até mesmos pelos próprios professores, que estão desacreditados dessa prática.

2.3 O CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo escolar é o início da sistematização do saber escolarizado; é nele que irá conter todos os conteúdos necessários para a efetivação e aprendizagem do conhecimento. Pode-se dizer que o currículo é base estrutural de cada disciplina escolar, pois nele estão inseridos todos os conteúdos, anseios, objetivos e finalidades que a escola almeja atingir. Antigamente

falar de “currículo” era usar uma expressão com a qual se queria defender uma forma de administrar a educação que superara a concepção dos programas e das listas de objetivos e conteúdos a que estávamos acostumados. Com “currículo” se queria indicar uma maneira de pensar sobre o que devia ser objeto de ensino nas escolas em que os educadores adquiriam um maior protagonismo e onde se expressava uma proposta de ensino, não uma proposta de resultados desse ensino (José CONTRERAS, 1999, p. 88)

A palavra currículo, segundo Ivor GOODSON (2003, p. 31), vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). Com isso, pela etimologia da palavra, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente apresentado, portanto, o mesmo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para o estudo.

Nereide SAVIANI (1998, p. 20) coloca que o contexto de seu surgimento é identificado com o contexto da reforma protestante do final do século XV, mais especificamente com o calvinismo⁵. Possivelmente, o termo teria sido utilizado em 1582, nas escrituras da Universidade de Leiden na Holanda, mas o primeiro registro que dele se constata é, segundo o Oxford English Dictionary (ver HAMILTON, 1991, p. 197), o de um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow na Escócia, em 1663. Dessa maneira é que este termo latino é adotado, indicando uma “entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade seqüencial” constituindo-se num “todo unitário”. Assim o ensino passaria a seguir um “plano rígido” compreendendo as áreas de estudo que se dedicaria cada professor (ou regente) e as normas de conduta do aluno, cuja promoção de um nível a outro do curso dependeria dos progressos no estudo e do cumprimento das normas estabelecidas, e cuja vida estudantil estaria sob a supervisão do professor. E o currículo, representando todo esse conjunto, era o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante (ver HAMILTON, 1991, p. 203-204, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 21).

No Brasil, o currículo começou a ser objeto de estudos, a partir da década de 70, momento em que o Conselho Federal de Educação enfatiza que o currículo não é sinônimo de programas de disciplinas escolares e que o “eixo” fundamental a ser observado na construção da prática pedagógica era a finalidade da educação, representada então nos diferentes e variados objetivos de cada matéria de ensino, bem como por meio dos objetivos educacionais atribuídos a cada fase da escolarização. Desde então, e por toda década de 70, o currículo assumiu importância extrema tornando-se campo de disputa dos diferentes sujeitos reformadores (ou de oposição à reforma) que entendiam ser a educação escolar altamente administrável, o que incluía nessa administração uma complexa estrutura de planejamento, regulação e supervisão do ensino, além da capacidade de gerar diagnósticos mais imediatos sobre tal sistema.

⁵ Segundo Ivor GOODSON (2003, p. 43) o conceito de currículo como seqüência estruturada ou “disciplina” provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo.

Portanto, esse fenômeno da curricularização mostrou o quanto a definição e a prescrição dos saberes escolares, em sua forma didático-pedagógica e seus conteúdos essenciais, tornaram-se prioritária na educação brasileira. (Maria MARTINS, 2003, p. 147-148).

Como pode-se perceber, o currículo vem sofrendo alterações desde seu surgimento e essas alterações vem principalmente da “evolução” da sociedade, sendo que, através da educação, e conseqüentemente do currículo, a mesma propõe sua política vigente, seus anseios e objetivos. Podemos dizer assim, que

o currículo é resultado de um processo social, em que convivem, de forma contraditória, fatores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e controle, propósitos de dominação etc. (Marcílio SOUZA JUNIOR, 1999, p. 98)

E, considerando o desenvolvimento do currículo como um processo social, Ivor GOODSON (2003, p. 8) coloca que sua produção se dá a partir de conhecimentos considerados socialmente válidos, ou seja, o que a “sociedade” avalia como importante é considerado como um conhecimento verdadeiro e relevante para o currículo. Este afirma ainda, que o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e à gênero, mostrando que a fabricação do currículo não é apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento, mas de influências da sociedade.

A partir dessa citação, podemos assegurar que o currículo escolar é desenvolvido para ter “efeitos” sobre as pessoas. Nesse sentido podemos dizer que a educação escolar, e mais especificamente, o currículo, é um meio para se ‘modificar’ os sujeitos enquanto seres constituintes da sociedade, produzindo nestes, novas ideologias, objetivos e utopias. Dessa maneira, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão, representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O

currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (Ivor GOODSON, 2003, p. 10). Ou ainda

com efeito, o currículo não só atua como modo de controle sobre os objetivos do centro, mas permite além disso fazer avaliações comparáveis entre os distintos centros, e, ao assim proceder, estimula-os para pretender elevar o rendimento, segundo vem definido pelos ditos objetivos, e induz as famílias a assimilar que a qualidade das escolas depende do êxito do rendimento. Assim se evita que possam proliferar outras filosofias e práticas educativas que possam guiar-se por outras pretensões, por outros objetivos e conteúdos que não sejam os já convertidos em padrão de competitividade (José CONTRERAS, 1999, p. 84).

Acredito que essa citação acima retrate bem o papel do currículo e da educação dentro da nossa sociedade. Creio que é a sociedade que “dita e que continuará ditando as regras”, que irá direcionar o que é ‘relevante’ aprender, para que todos se tornem cidadãos escolarizados, bem instruídos e que tenha os mesmos pensamentos “para que ambos caminhem juntos”. A alternativa, ao meu ver, mais imediata e eficiente, de tentarmos mudar essa política implantada, é nós professores mudarmos, em nossos alunos, essa visão de ‘sociedade inclusiva’, a começar pelo currículo, mostrando que a mesma pode ser alienante, mas que temos diversas maneiras de não nos iludirmos com essas idéias falsas, mas na maioria das vezes, convincentes.

Creio que alguns professores já estão fazendo esse papel, pois as entidades que organizam a educação brasileira, estão propondo atualmente, um currículo que atenda às necessidades e interesses de uma determinada população ou local em que está inserido. Essa é uma forma de mascarar um pouco o papel alienante que a sociedade exerce sobre a escola, pois

a necessidade de fazer as escolas e o currículo mais sensíveis e adaptáveis aos contextos e necessidades locais, como uma das justificativas oficiais das atuais reformas educativas, pode conseguir, além disso, desviar o centro de interesse do conteúdo do currículo nacional para sua adaptabilidade, e apresentar a desigualdade social, que pode ser observada nas desigualdades dentro do sistema escolar, como uma questão de pluralidade e diversidade social, ou como um assunto de boas ou más escolas que se soluciona selecionando corretamente (José CONTRERAS, 1999, p. 83).

Assim sabemos que o currículo escolar, entendido, segundo José GIMENO SACRISTÁN (1998) citado por Maria MARTINS (2003, p. 148) como uma confluência de muitas práticas políticas e culturais, determina e é determinado por vários campos que se desenvolvem simultaneamente. Nas diferentes concepções curriculares, segundo o autor, estão contidas também diferentes opções políticas, diferentes concepções psicológicas, epistemológicas, valores sociais, filosofias e modelos educativos, fontes que ajudam a formatar os currículos escolares.

Mediante o exposto por esses autores, podemos verificar que o currículo vai sofrer influências e modificações de todos os lados, seja social, política ou econômica, não apresentando-se como um elemento neutro na sociedade. Assim o currículo educacional não é um terreno neutro em que uma tradição cultural, com seus significados particulares, é transmitida sem contestação ou críticas, pacificamente, de uma geração a outra, como nos querem fazer crer orientações curriculares oficiais ou documentos elaborados para lhes dar sustentação (Maria BUJES, 1999, p. 162). Antônio MOREIRA E Tomaz SILVA (1995, p. 7-8) citados por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 101) reforçam ainda mais essa idéia colocando que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmitindo visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

E por não ser um elemento neutro, o currículo carrega consigo várias definições, que, dependendo da área de estudo de cada autor, irá direcionar se a definição do currículo está baseada em características sociais, culturais, políticas, históricas entre outras. Ou seja, existem inúmeras definições acerca do currículo, que muitos autores vem há tempos estudando seus significados, representatividade, coerência, finalidades, etc. Para representar essas diferentes definições, citarei alguns autores que expõe seus pontos de vista com relação ao currículo.

Henry GIROUX (1992) citado por David BLADES (1999, p. 51), propõe que o currículo pode ser visto como um script cultural que introduz os estudantes em determinados tipos de razão, que estrutura histórias específicas e meios de vida. Em meu entendimento, esse autor propõe que o currículo é a descrição de determinado meio, de determinada cultura, e enquanto um componente cultural irá fazer parte da formação humana do aluno, influenciando nas suas escolhas, nas suas metas e percursos. Creio que o currículo tem que ter ligação e ser baseado na cultura vigente do meio em que está inserido, mas em momento algum ele pode reproduzir as falácias dessa cultura, que muitas vezes não surgiram naquele mesmo meio, mostrando que essas “mentiras” impostas (ou não) podem ser dissipadas e usadas em prol da nossa autonomia.

CONNELL (1985) mencionado por José CONTRERAS (1999, p. 75) propõe que o currículo “além de ser uma definição da aprendizagem do alunado, é também uma definição do trabalho do magistério”, ou seja, o currículo define o que o aluno vai aprender como também reflete o trabalho pedagógico proposto pelo corpo escolar. Concordo com CONNELL que é o currículo que vai definir o que o aluno vai adquirir de conhecimento, não que isso seja verdadeiro para o aluno, pois dependerá principalmente da maneira que o professor irá transmitir esse conhecimento e da forma como os mesmos colocam que essa aprendizagem vai ser significativa para os alunos.

Para Jean Claude FORQUIN (1996, p. 188) citado por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 101) o termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula, e ainda por aquilo que, contido no conteúdo latente, se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação. Enfim, currículo, num sentido geral e abstrato, é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, qual seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores.

Maxine GREENE (1971) citada por Ivor GOODSON (2003, p. 18) descreve a noção determinante de currículo como “uma estrutura de conhecimento socialmente

apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”, colocando também que o currículo é uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive, expondo assim o papel do currículo enquanto meio para o aluno entender as transformações que ocorrem em nossa sociedade e assim saber distinguir o que é relevante para si.

Em meu ponto de vista, acredito que esses autores expõem as principais significâncias que representam o currículo escolar, sendo que estas, vão desde aspectos culturais, passando pela aprendizagem do aluno e do trabalho do professor em favor dessa aprendizagem, a aspectos sociais, proporcionando ao aluno uma concepção acerca do mundo em que vive.

O currículo pode representar tudo que uma escola almeja ou também pode não representar nada, pode apresentar várias divergências ou convergências, isso irá depender com qual propósito ele foi criado, ou seja, mediante Henry GIROUX (1995, p. 86) citado por Luís do SANTOS (1999, p. 207), é possível dizer que o currículo “gera um espaço narrativo privilegiado para alguns/algumas estudantes e, ao mesmo tempo, produz um espaço que reforça a desigualdade e subordinação para outros/as”. Com isso o autor dá ênfase ao currículo como influência na vida do aluno sendo que este pode, ao mesmo tempo, ser uma maneira de proporcionar ao aluno uma experiência única ou também pode ser um meio de distinção/exclusão social. Um exemplo claro disso (não que isso seja uma regra), é o currículo desenvolvido por escolas públicas e por escolas privadas. Quando coloco que isso não é uma regra é no sentido de que uma escola pública pode possuir um currículo não tão interessante ao olhar dos outros, apenas apresentando seus conteúdos básicos, porém este ser desenvolvido de uma maneira correta procurando alcançar todos os objetivos, mesmo que sejam poucos. Já em escolas particulares, o currículo muitas vezes é apresentado como algo renovador, diferente, cheios de novas propostas e atrações, porém no momento de desempenhar o proposto no mesmo, este deixa a desejar com relação ao que se tinha como finalidade, pois nesse preocupou-se muito mais com a “cara” que o currículo ia dar à escola do que com o aprendizado para seus alunos.

Tradicionalmente o currículo tem sido associado ao conhecimento veiculado pela instituição escolar. Ele diz respeito tanto aos conteúdos como ao conjunto de experiências de aprendizagem previamente definidas, seqüencialmente organizadas e hierarquizadas em função de sua “complexidade crescente”. O currículo constitui a explicitação de uma trajetória escolar que, partindo de uma série de considerações prévias – o que se pretende, a quem se destina, o que ensinar, como ensinar, de que forma e como avaliar – conduziria os sujeitos à autonomia moral e intelectual, que faria deles os cidadãos/ãs racionais reclamados pelo mundo moderno (Maria BUJES, 1999, p. 159). Essa definição de currículo é o que vem pairando sobre as escolas por muito tempo, porém não sei se podemos afirmar que o currículo conduz os sujeitos à autonomia, pois ele pode muito bem ser uma forma de dominação/controlê. Talvez até se consiga ‘construir’ cidadãos racionais ou críticos com relação ao mundo moderno, mas tem que se investigar de que tipo de criticidade e racionalidade está se falando. Maria BUJES (1999, p. 160) ainda coloca que o interesse central do currículo é o controle sobre o processo educativo, onde este é considerado uma obra da engenharia educacional: dos arranjos estruturais para produzir o cidadão racional, consciente, capaz de discernimento, que atinge a maioria através da razão. A autora propõe que é nesse viés que se exalta o papel emancipatório do currículo e da escola, especialmente pelas possibilidades que estabeleceria de permitir a superação das diferenças sociais.

Acredito que o currículo “ideal” e “essencial” é aquele que contemple todos (ou os principais) os interesses do meio em que a escola está inserida. Porém essa noção de currículo ‘adaptado’ para cada meio, pode muitas vezes desviar o objetivo principal do currículo e da escola, ou seja, o aluno, podendo acentuar questões como a desigualdade social, que muitas vezes é o que norteia a construção curricular, gerando com isso disparidades dentro do âmbito escolar. Concordo com Ivor GOODSON (1995) citado por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 95) quando este apresenta o currículo como uma palavra-chave para melhor compreender a escola, sendo que o currículo está em constante fluxo e transformação, inseridos num movimento de continuidade e descontinuidade, de evolução e rupturas, ou seja, o currículo é a

evolução da escola, é nele que estão inseridos as inovações, as novas abordagens acerca da educação, os novos conteúdos propostos para aquele meio, etc. O que pode apresentar-se como contraditório é a maneira como esse currículo será trabalhado na prática, pois pode-se ter um currículo brilhante, na teoria, que contemple todos os objetivos de determinada comunidade, mas na prática esse currículo pode não estar sendo bem desenvolvido e exposto aos alunos. Nesse sentido observa-se que não adianta ter um belo currículo se os professores da instituição não estão preparados para desenvolver o trabalho. Nesse sentido, José CONTRERAS (1999, p. 75) expõe que mediante as novas políticas do currículo a transformação do trabalho docente é de extrema importância.

Verifica-se assim, que a transformação desse currículo excludente proposto pela sociedade para um currículo mais humano e igualitário vai ser iniciada pela transformação que o professor vai fazer no interior da sala de aula, reconstruindo ou construindo juntamente com os alunos saberes que terão alguma representatividade para ambos, mostrando que a educação pode ser ‘dominada’ e modificada pelos mesmos. Desse modo, os educadores interessados em estabelecer uma prática e um currículo igualitários são constantemente levados a insistir na necessidade do diálogo e da mutualidade, e com isso a defender a “reconstrução do conhecimento e do currículo” (Ivor GOODSON, 2003, p. 42).

2.4 DISCIPLINAS ESCOLARES

As disciplinas escolares são o desdobramento do currículo. São elas que através de seus conteúdos, irão contemplar todos os objetivos propostos no currículo de cada escola, podendo estar sujeitas a sofrer influências e alterações já na construção e elaboração do mesmo, apresentado sua ordem ou a disposição disciplinar, conforme citado por Maria BUJES (1999, p. 161), como uma referência para a orientação curricular, fazendo-se assim como um instrumento com a finalidade de conceber o conhecimento, sendo produto de circunstâncias históricas, sociais, políticas e econômicas.

Segundo Nereide SAVIANI (2000, p. 30) o termo disciplina escolar tem se associado à idéia de matéria ou conteúdo de ensino, sendo visto como um componente do currículo. Para André CHERVEL (1990, p. 220) citado por Nereide SAVIANI (2000, p. 31), “a disciplina é, por sua evolução, um dos métodos da escolarização”, e sua marca é encontrável em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional de ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes.

Como existem inúmeros fatores que influenciaram e irão influenciar na trajetória de cada disciplina vou dar uma breve explicação sobre o surgimento e significado da palavra “disciplina” e em quais circunstâncias seu contexto é inserido.

De acordo com Nereide SAVIANI (1998, p. 18) cada disciplina tem uma história autônoma, com trajetória própria, envolvendo fatores específicos e sofrendo/exercendo influências peculiares. Até meados do séc XIX a expressão ‘disciplina escolar’ aparece somente no sentido de “vigilância” e de “repressão às condutas prejudiciais à boa ordem” dos estabelecimentos, sendo que é a partir da segunda metade do séc XIX que ele passa a ser usado na acepção de “conteúdos de ensino” (ibid., p. 30).

Circe BITTENCOURT (2003, p. 15) coloca que nos anos 70 e 80 do século XX ocorreram muitas reformulações curriculares nos países ocidentais e, nesse contexto de mudanças, as disciplinas escolares tornaram-se particularmente objeto de interesse, que surge da necessidade da comum preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização, buscando-se justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição dos novos currículos em processo de reelaboração. O estudo das disciplinas escolares deu-se também pelo motivo de que muitos autores buscavam estabelecer as relações entre o conhecimento científico, originário das pesquisas acadêmicas, e conhecimento proveniente do “senso comum”, visando identificar e apreender as especificidades do conhecimento escolar (ibid., p. 19).

Para alguns teóricos da educação, a disciplina escolar consiste num sistema argumentado de conhecimentos, habilidades e hábitos selecionados de um ramo correspondente da ciência ou da arte para estudá-los em um centro docente (ICCP, 1991, p. 237, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 31). André CHERVEL (1990, p. 177) citado por Nereide Saviani (1998, p. 30) coloca que a propagação das disciplinas escolares se iniciou com a preocupação em renovar o ensino primário e secundário e liga-se à idéia de “ginástica intelectual”, numa perspectiva de, ao contrario da inculcação, buscar-se “disciplinar a inteligência das crianças”. Refere-se, pois a disciplina do espírito e evolui para significar uma “matéria de ensino suscetível a servir de exercício intelectual”. Maria MARTINS (2003, p. 152) citando Circe BITTENCOURT (1998, p. 17) propõe que a manutenção das disciplinas escolares deve-se a sua articulação com os objetivos da sociedade e afirma que as transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta as suas necessidades sociais e culturais.

A partir desses relatos, verifica-se que a palavra disciplina traz a idéia do correto, do organizado, do essencial, de uma lógica a ser seguida e cumprida. Talvez seja por esse motivo que as áreas que compõem o currículo da escola sejam denominadas de disciplinas escolares. A adoção desse nome pode ser dado também pelo motivo de mostrar que a instituição escolar possui organização e regulamento, a começar pelas próprias matérias que serão ministradas e ensinadas ao longo da vida escolar. As disciplinas escolares, segundo André CHERVEL (1990, p. 177), foram criadas com o intuito de “disciplinar a mente da criança”. Creio que nos dias atuais, muitos educadores ainda tenham essa idéia da disciplina escolar e que ao meu ver não é uma perspectiva muito correta, principalmente no sentido de “disciplinar a inteligência”, pois acredito que o papel da disciplina não é tornar correto o pensamento dos alunos e sim possuir conteúdos que irão tornar os mesmos conhecedores de outras culturas, de outros saberes, e capazes de discernir o que está sendo vivenciado enquanto pessoas constituintes da sociedade, tornando-os críticos e reflexivos acerca do que está sendo passado a eles, ainda mais quando a ótica capitalista utiliza-se da

educação e do meio educacional para alienar seus integrantes. Sendo assim, concordo com Jean Claude FORQUIN (1993, p. 62, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 31) que coloca que as disciplinas escolares supõem, mais que a aquisição de saberes, a formação de hábitos, a aquisição de “maneiras regulares e reguladas de operar face a um tipo de problema, as quais foram desenvolvidas ao longo de uma tradição”. André CHERVEL (1990, p. 180) citado por Nereide SAVIANI (1998, p. 30-31) coloca que antes do surgimento e “vulgarização”, as “rubricas dos cursos” recebiam denominações como objetos, partes, ramos, matérias de ensino e até mesmo faculdades. O emprego do termo disciplina, menos ligado às exigências de formação do espírito e mais significando uma rubrica que classifica as matérias de ensino, não tem mais de seis décadas. As mudanças notadas na evolução do uso do termo sempre sugeriu, e até hoje sugere “um modo de disciplinar o espírito, ditando-lhes regras de abordagem dos diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”.

Desde seu surgimento, as disciplinas escolares vem enfrentando muitas alterações, sendo que a instauração, a evolução e a mudança das e nas disciplinas escolares segundo Luciola SANTOS (1990, p. 21) citada por Nereide SAVIANI (1998, p. 31) devem-se a dupla ordem de fatores: os internos, que dizem respeito às próprias condições de trabalho na área e os externos, diretamente relacionados à política educacional a ao contexto econômico, social e político que as determinam. Pode-se entender a partir disso, que os fatores internos que poderão vir a influenciar as disciplinas escolares estão relacionados à infra-estrutura do meio, aos materiais disponíveis e ao conhecimento do professor para estar ministrando essa disciplina. E quanto aos fatores externos, acredito que sejam os que mais influenciam no sistema educacional e conseqüentemente nas disciplinas escolares, pois as transformações não vem do interior escolar e sim de um poder maior, a sociedade capitalista. Um exemplo claro disso é o neoliberalismo, que vem influenciando na construção dos currículos nacionais, das diretrizes, das disciplinas e mudando o sentido do termo “educação”. Isso pode ser verificado no momento em que Luciola SANTOS (1990, p. 22) citada por Nereide SAVIANI (1998, p. 31-32) coloca que pesam, sem dúvida, na evolução das disciplinas escolares, os interesses dos grupos dominantes na sociedade e a forma

como vêm o papel e a importância da educação, como também, a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais e a política editorial na área, dentre outros.

Uma outra autora que reforça esse papel determinante da sociedade em relação às disciplinas escolares é Circe BITTENCOURT (2003, p. 10) que coloca que

a presença de cada uma das disciplinas no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Estados, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder.

Quando Luciola SANTOS aborda o termo “evolução das disciplinas escolares” este coloca que essa evolução está relacionadas às condições materiais nas quais se desenvolvem o ensino, ou seja, as construções escolares, o mobiliário, os recursos didáticos, o material do professor e do aluno – que se instauram e se modificam em função das finalidades educacionais e de acordo com o público escolar (sua idade, sua origem sócio-econômica, etc.). Não sei se podemos dizer que é a partir desses pontos que uma disciplina evolui, pois estes podem fazer com que a disciplina apresente um retrocesso enquanto meio para se chegar ao objetivo educacional. Falo isso no sentido de que muitas construções escolares estão defasadas, os recursos didáticos muitas vezes são escassos, e quando o inverso não é verdadeiro, muitos professores não sabem utilizá-los de maneira que venha a ser algo relevante para os alunos e para o professor. As disciplinas escolares também sofrem alterações na medida da renovação/estabilidade do corpo docente e das exigências e pleitos que as carreiras profissionais passam a apresentar. Mas as mudanças mais determinantes advêm, inegavelmente, da “transformação, social e cultural, dos públicos escolares”, que, mesmo com a permanência das finalidades educacionais, determinam alterações no conteúdo de ensino, interferindo na evolução das disciplinas escolares (ver CHERVEL, 1990, p. 220, citado por Nereide SAVIANI, 1998. p. 32). Ao meu ver,

esse é um ponto que deveria influenciar muito as disciplinas escolares, ou melhor, as disciplinas escolares deveriam ser baseadas nesses parâmetros sociais e culturais, pois esses tópicos são as principais influências de nossos alunos, é o “mundo” deles, mesmo porque seria no mínimo contraditório querer basear as disciplinas em algo que fosse totalmente diferente de suas vivências, uma vez que além de dificultar a aprendizagem, talvez os alunos apresentassem desinteresse por outras culturas que não apresenta significado algum para os mesmos. Mostrar aos alunos que a escola, e principalmente as disciplinas que eles estão aprendendo, são baseadas em sua cultura e no meio em que esta cultura está inserida pode despertar no aluno o interesse pelo aprendizado, principalmente por saber que as disciplinas são uma representação do cotidiano em que vivem.

Porém, a maioria dos sistemas de ensino baseiam suas disciplinas a partir das necessidades da sociedade, gerando assim a “cultura da sociedade”, fazendo com que todos os alunos ‘adotem’, aceitem/acatem outra cultura diferente da deles, gerando a conseqüente padronização de conhecimentos, ideologias, conjectura, etc. Para Nereide SAVIANI (1998, p. 32) isso pode nos comprovar que existe reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade, pois se por um lado as disciplinas são constituídas a partir de valores e necessidades sócio-culturais diversos como formação humanística, científica, artística, técnica, socialização do indivíduo, entre outros, por outro lado, contribuem para uma certa “aculturação de massa”. Para CHERVEL (1990), as disciplinas escolares (...) revelam seu duplo papel - o de formar indivíduos, ao mesmo tempo em que forma uma cultura. Mas com todas essas considerações, fica uma indagação: o que é uma disciplina escolar?

Essa é uma pergunta, no mínimo óbvia, porém com muitas contradições. Disciplina escolar, no meu entendimento é a separação e a organização de todos os conteúdos, em “blocos”, que serão ensinados durante o percurso escolar. Por motivos práticos e muitas vezes lógicos, cada disciplina ou matéria escolar⁶, tem seus

⁶ Para FORQUIN (1992) citado por Circe BITTENCOURT (2003, p. 23) atualmente os dois termos “disciplina” e “matéria escolar” são com freqüência utilizados indiferentemente, com, entretanto uma nuance de sentido: o

conteúdos respectivos, previamente definidos e, se é que podemos dizer assim, legítimos. Justo SERNA (2001) citado por Maria MARTINS (2003, p. 165) propõe que todas as definições de disciplina escolar apresentam em comum a necessidade de construção da regra, de princípios metódicos e convenções que os oficiantes da disciplina promoverão. Já Nereide SAVIANI (1998, p. 31) propõe que a ligação com o conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber é o que predomina na noção de disciplina escolar. Quando entendida como um componente do currículo de determinado grau ou nível de ensino, (sendo que as mesmas constituem um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino, ou ainda, na noção de disciplina escolar) predomina a idéia do conjunto de conhecimentos e atividades de certo domínio ou área do saber, organizados especialmente para serem ensinados/aprendidos em determinado grau ou nível da educação escolar, e representando as bases ou fundamentos das ciências, artes ou técnicas correspondentes (Nereide SAVIANI, 1998, p. 124). Assim, o que define a fisionomia de uma disciplina é seu programa, com maior ou menor intensidade de temas, associado ou não a exercícios/atividades, dependendo do peso dado aos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo (ibid., p. 33). Para André CHERVEL (1990, p. 203, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 33) cada disciplina apresenta-se, pois, como corpus de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos. Para DAVYDOV (1981, p. 6, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 108) a disciplina escolar constitui uma singular projeção do conhecimento científico no plano da assimilação, e tem suas regularidades determináveis pelos fins de ensino, as peculiaridades assimilativas, o caráter e as possibilidades da atividade psíquica dos alunos e outros fatores. Para o ICCP (1981, p. 237, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 109) as disciplinas escolares são a forma

termo “matéria” é mais neutro, mais popular, mais “escolar” e mais “primário”, enquanto o termo “disciplina” se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre uma idéia de exercício intelectual e de formação de espírito.

pela qual se apresenta o conteúdo de ensino, traduzidas em atividades consoantes com os objetivos do ensino e organizadas de modo a atender às peculiaridades das idades dos alunos. Para Circe BITTENCOURT (2003, p. 29) a concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes.

Acredito que cada uma dessas definições contém uma contribuição para explicar o que é realmente uma disciplina escolar, mas antes de abstrair algumas partes dessas citações, que considero que definem bem o que significa este termo, gostaria de fazer algumas ressalvas relacionadas às concepções citadas anteriormente.

Fazendo uma leitura acerca das citações propostas, analisei que cada parte delas contribuiria para dar uma definição “correta” sobre disciplina escolar, sendo que considerarei como importantes as definições que colocam que as disciplinas escolares:

- apresentam em comum a necessidade de construção da regra, de princípios metódicos e convenções que os oficiantes da disciplina promoverão;
- apresentam ligação com o conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber, quando entendida como um componente do currículo de determinado grau ou nível de ensino;
- tem sua fisionomia definida em seu programa, com maior ou menor intensidade de temas, associado ou não a exercícios/atividades, dependendo do peso dado aos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo;
- desemboca em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso são encarregadas de esclarecer a solução de problemas complexos;
- são a forma pela qual se apresenta o conteúdo de ensino, traduzidas em atividades consoantes com os objetivos do ensino e organizadas de modo a atender às peculiaridades das idades dos alunos;

A partir dessas seleções podemos definir que as disciplinas escolares apresentam-se como um conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber, pelo qual se apresentam os conteúdos de ensino, tendo sua fisionomia definida em seu programa, sendo organizada de modo a atender às peculiaridades das idades dos alunos, dependendo principalmente do peso dado aos conteúdos escolares e da atenção às características do público alvo, sendo que cada disciplina deve desenvolver a atividade criadora e a formação de sentimentos, atitudes e convicções.

Mas uma disciplina escolar não aparece repentinamente; ela é constituída por um conjunto de fatores que irão mostrar sua relevância enquanto um meio educacional. Para entender um pouco mais sobre disciplinas escolares vou abordar brevemente sua constituição, seu programa e a ligação entre as diferentes disciplinas.

Toda disciplina escolar possui algo que a constitui, sendo que é a partir dessa constituição que a mesma torna-se, legitimamente, uma disciplina escolar. Para AUSUBEL, citado por Nereide SAVIANI (1998, p. 85), cada disciplina é constituída por um sistema de informações que formam uma “estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos”, sendo possível dispô-los ordenadamente e representá-los graficamente. Dessa maneira o aluno pode constituir “um sistema de processamento de informações, um verdadeiro mapa intelectual que pode ser usado para analisar o domínio particular da disciplina e nela resolver problemas. Já para DAVYDOV (1981, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 108) a disciplina escolar constitui uma singular projeção do conhecimento científico no plano da assimilação, e tem suas regularidades determináveis pelos fins de ensino, as peculiaridades assimilativas, o caráter e as possibilidades da atividade psíquica dos alunos e outros fatores. Circe BITTENCOURT (2003, p. 32) coloca que o conhecimento produzido pelas disciplinas escolares tem conduzido a um entendimento dos diversos componentes que a integram: os objetivos, os conteúdos explícitos e os conteúdos pedagógicos que correspondem aos exercícios e atividades necessárias às aprendizagens no processo de aquisição escolar. Assim o que constitui uma disciplina escolar pode variar desde um princípio científico, originário de pesquisas acadêmicas, até um conhecimento proveniente do “senso comum”. Porém, o que devemos deixar

claro, com relação aos constituintes da disciplina escolar são realmente seus objetivos, e seus conteúdos, que deverão ser contemplados e ser um meio para chegar ao propósito almejado, tendo suas finalidades alcançadas dentro do ambiente educacional.

Partindo de um viés pedagógico, penso que a estrutura de uma disciplina, além de partir de seus conhecimentos historicamente construídos, deve ser estruturada a partir da faixa etária dos alunos, do meio/cultura em que estão inseridos, das necessidades, anseios e vontades dos mesmos. Nesse sentido, a estruturação das disciplinas escolares deve atender às regularidades do processo de formação de conceitos, relacionados com a idade dos alunos, as condições de desenvolvimento do processo pedagógico e das ciências de referência, na sua história, na sua lógica e no seu método, sendo que sua manifestação se dá tanto no ordenamento e entrelaçamento das disciplinas em cada série e ao longo de um dado curso – que determinam a grade curricular – quanto na seqüenciação e dosagem do conteúdo de cada disciplina – determinando então seu programa (Nereide SAVIANI, 1998, p. 129-132).

Cada disciplina, quando estruturada, possui um conjunto de conhecimentos. Esses conhecimentos, por sua vez são idealizados em conteúdos a fim de serem transmitidos coerentemente aos alunos. Desse modo, Ivani FAZENDA (1992, p. 53, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 41) no que diz respeito à estruturação dos conteúdos, considera inadequada a seqüenciação dos conhecimentos numa ordem pré-estabelecida, pois entende que a construção da ciência não é como a de um monumento, estágio por estágio, cumulativa e continuamente, sobre fundamentos definitivamente sólidos e garantidos.

Muitas vezes, em nossas aulas aparecem discussões acerca do que não havíamos planejado, propondo outra forma de conhecimento. Se fizermos dos conhecimentos da disciplina uma seqüência, acredito que, além de estarmos tratando nossos alunos como “robôs”, estaremos tornando-os seres que não pensam, não refletem, apenas absorvem e armazenam esses conhecimentos, se é que isso acontece, por pura comodidade. Proponho que podemos até ter os conteúdos colocados de uma forma organizada a fim de que o conhecimento seja alcançado de uma maneira acessível a todos os alunos, fazendo com que os mesmos apresentem um entendimento

acerca do que foi estudado, mas em momento algum o conhecimento deve ser organizado por séries e/ou por idades, pois julgo que o conhecimento tem que ser construído continuamente e espontaneamente. Um exemplo claro disso são as próprias disciplinas escolares que não surgiram com seus conhecimentos prontos e estagnados; suas construções se deram historicamente, e certamente sofreram influências da cultura vigente, do meio, da política da época, etc.

O programa de uma disciplina, ao meu ver, é a descrição dos conteúdos anteriormente organizados, com a finalidade de dispor quais meios e métodos serão utilizados para se chegar ao conhecimento relativo de determinada disciplina, como também, a maneira que se desenvolverá a mesma em determinado período de tempo, ou ainda, como propõe DAVYDOV (1981, p. 6) citado por Nereide SAVIANI (1998, p. 109) o programa da disciplina é sua coluna vertebral consistindo na “descrição sistemática e hierárquica dos conhecimentos e artes cuja assimilação se julga procedente”, determinando o “conteúdo da matéria”, estabelecendo “os métodos de ensino”, o caráter do material didático, os prazos de estudos e outros elementos do processo docente” e indicando “a estrutura dos conhecimentos assimiláveis e o método de sua coordenação” (grifos do autor).

Um outro ponto considerado importante para a transmissão/assimilação do conhecimento é a ligação entre as disciplinas escolares. Penso que não adianta cada disciplina ser um conjunto de conhecimentos relevantes à formação do aluno, se estes conhecimentos não fazem uma conexão entre si, ou seja, não apresentam uma interdisciplinaridade. Ivani FAZENDA (1992, p. 53) citado por Nereide SAVIANI (1998, p. 41), postula a necessidade do rompimento de barreiras entre as disciplinas, por meio da abordagem interdisciplinar que “respeite a verdade e a relatividade de cada disciplina, tendo-se em vista um conhecer melhor”. O autor coloca que não pretende propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar-se em função das relações dinâmicas entre as mesmas. Para isto torna-se indispensável a interdisciplinaridade, que permite a passagem de um saber setorizado a um conhecimento integrado e que consiste, essencialmente, “num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos

diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização do ensino” (Ivani FAZENDA, 1992, p. 14, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 41-42).

Regina BOCHNIAK (1992, p. 66) citado por Nereide SAVIANI (1998, p. 42) define que a interdisciplinaridade é a forma de superar a visão fragmentada do currículo como “somatório ou confluência de algumas poucas imbricações, formadas quase sempre em torno das disciplinas nucleares, que indiquem a ‘espinha dorsal’ de cada curso. Concordo com a exposição acima, no sentido de que a partir do instante em que superarmos essa visão fragmentada de currículo, é que começaremos a ter relevância no sistema educacional, não só a escola como também as disciplinas. No momento em que mostrarmos aos alunos que tudo tem uma conexão, que as disciplinas se interligam e uma valoriza o papel da outra enquanto meio para transformar a sociedade e que estas, conseqüentemente, precisam dos alunos, que serão os agentes, para que essa transformação ocorra, os mesmos vão se sentir valorizados no interior do ambiente escolar, passando a valorizar a escola e conseqüentemente as disciplinas. Para Ivani FAZENDA (1992, p. 39, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 42) a interdisciplinaridade é, acima de tudo, processo de coparticipação, reciprocidade, mutualidade, diálogo, que caracterizam a integração não apenas das disciplinas mas de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, acredito que com a interdisciplinaridade nenhuma matéria vai ser mais importante que a outra, nem para o corpo docente, nem para o currículo propriamente dito e nem para a sociedade em geral: todas serão iguais. Julgo que a interdisciplinaridade não é algo muito praticado, talvez por comodidade, pois se cada professor cuidar de sua disciplina fica mais ‘fácil’ para todos. Mas todas não visam o mesmo objetivo? Então porque cada disciplina apresenta-se isolada da outra? Creio que com o papel da interdisciplinaridade podemos quebrar barreiras que os próprios seres humanos carregam consigo, como é a questão do individualismo.

Abordar a interdisciplinaridade como atitude supõe entender que ela exige e, ao mesmo tempo, permite de acordo com BOCHNIAK (1992) e Ivani FAZENDA (1992) citados por Nereide SAVIANI (1998):

- a superação de visões fragmentadas que colocam barreiras entre as disciplinas;
- a disposição de romper barreiras entre as pessoas, nas suas diferentes funções;
- a modificação de hábitos estabelecidos;
- o engajamento pessoal;
- a aceitação dos limites do próprio saber e a abertura para acolher contribuições;
- a convergência para objetivos mútuos;
- a disposição de romper com o monólogo em favor de uma prática dialógica;
- a exercício da dúvida, o cultivo da curiosidade, o desejo da descoberta;
- a valorização das experiências do cotidiano;
- a preocupação com a visão de totalidade do homem como um “ser no mundo” (p. 42-43).

Por essas e outras razões a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se (Ivani FAZENDA, 1992, p. 56, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 43).

Falado sobre a definição de disciplina escolar, o que a constitui, seu programa e a ligação entre as diferentes disciplinas, precisamos analisar agora qual sua função enquanto produtora, assimiladora e transmissora do conhecimento.

A disciplina escolar pode ter como função apenas a transmissão do conhecimento ou pode ser o objeto que vai oferecer elementos imprescindíveis na formação do aluno, mas concordo com Micheli ESCOBAR (1997, p. 149-150) citada por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 159) quando a autora indica que:

A função não pode ser o desenvolvimento de habilidades e destrezas específicas que, sob o disfarce de ‘habilidades escolares’ prepara o trabalhador sonhado pelo projeto capitalista. A matemática, por exemplo, deve promover a reflexão sobre o mundo das magnitudes e a forma com que o homem resolve esses problemas; a Educação

Artística deve objetivar não somente o domínio de certas técnicas de execução das diversas expressões artísticas – modelagem, desenho, escultura, etc. – como também a capacidade de discriminação dos juízos estéticos veiculados nos materiais artísticos, pois eles veiculam, em último termo, uma determinada ideologia de classes. Enfim a Educação Física não pode centrar seus objetivos no domínio das técnicas de execução das diferentes atividades corporais sem promover a leitura das visões de mundo transmitidas socialmente por elas.

Concordo com a autora no sentido de que a escola e, no caso mais específico, as disciplinas escolares não devem servir apenas para ‘preparar’ o aluno para o mundo competitivo, tornando-os cidadãos alienados à ótica capitalista e obedientes de uma dominação vigente, servindo as disciplinas, apenas como uma passagem ou uma ponte para o mundo capital. Acredito que as disciplinas escolares apresentam como objetivo fornecer subsídios para que o aluno torne-se um ser crítico e autônomo com relação ao que está sendo imposto/implantado, proporcionando assim a formação de um cidadão reflexivo e com um grau de discernimento capaz de distinguir inúmeros conflitos que surgem no decorrer do desenvolvimento da disciplina escolar, ou seja, o certo do errado, a imposição da escolha, o político do popular, o rico do pobre, etc.

O grande problema relacionado à função das disciplinas escolares faz referência ao conhecimento que está sendo transmitido e a maneira como essa transmissão chega para os alunos. André CHERVEL (1990, p. 211) citado por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 109) aponta que

desde Sócrates se sabe que o que o aluno aprende não tem grande coisa a ver com o que o professor ensina. E mais, como o conhecimento escolar se torna representativo à cultura do aluno, ele se apresenta como uma mostra juvenil de acesso ao saber, o que é ensinado é aprendido para ser esquecido, mesmo que no tempo desejado tenha tido o efeito esperado: fazer os exercícios e cumprir os exames.

Esse apontamento feito por André CHERVEL consiste num retrato da atual organização escolar, no âmbito do currículo e das disciplinas escolares, sendo que na maioria das vezes, o que é passado em sala de aula não é relevante no entendimento do aluno, ficando o professor destinado a ministrar as aulas da sua disciplina, percebendo que seus alunos não estão interessados em aprender. Conseqüentemente isso gera certa desmotivação por parte do docente, que começa a não ver importância em trazer coisas

novas e interessantes para partilhar com seus alunos, julgando que estes estão naquele local por puro interesse, ou seja, apenas passar de ano e também pelo motivo que a escolarização pode representar um meio de ascensão social e econômica.

Nesse sentido proponho o seguinte questionamento: essa desconsideração para com a instituição escolar é resultado das políticas implantadas que ordenam a educação no país? Ou é porque a educação nos foi apresentada e se desenvolveu de tal forma que ela nos parece algo supérfluo e sem significância alguma? Ou ainda porque a escola e seus integrantes não mostraram importância e significância perante a sociedade? A causa da desconsideração com a instituição escolar e conseqüentemente com o conhecimento, talvez, seja uma das perguntas mais difíceis de se responder, pois ao mesmo tempo que temos indícios que apenas determinado fato foi o causador de toda essa confusão, inúmeros outros indicam que tiveram contribuição para a degradação da educação escolar. Para reverter um pouco essa visão da educação, sem função reconhecida, devemos colocar que o conhecimento é algo que nos pertence e que não está dissociado do papel da sociedade. Sendo assim, Nereide SAVIANI (1998, p. 46) coloca que “o conhecimento não se separa da vida material da sociedade, ou seja, é processo inerente à relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza, na produção e reprodução de sua existência”.

No currículo, os diversos componentes curriculares apresentam situações de conflitos bem próximas quando dizem respeito ao tratamento dado ao conhecimento em forma de conteúdo de ensino na educação escolar. Vários critérios vêm sendo discutidos e implementados no momento da seleção dos conteúdos escolares: ter legitimidade social, possuir relação direta com o objetivo a alcançar, atender às necessidades da população a ser educada (incluindo característica etárias), proporcionar a organização de exercitações eficientes, estabelecer motivação e incitação para seu estudo, manter aproximação com a tradição cultural consagrada ou com as ciências de referência, situar-se como importante para o presente e atentar para as condições materiais de ensino (Marcílio SOUZA JUNIOR, 1999, p. 112). De todas essas características sugeridas, quatro, ao meu ver, são de fundamental importância. São elas:

- possuir relação direta com o objetivo a alcançar;
- atender as necessidades da população a ser educada;
- aproximação com a tradição cultural consagrada;
- estabelecer motivação e incitação para seu estudo.

Selecionei esses tópicos, pois creio que um está interligado ao outro e também porque de nada adiante selecionar um conteúdo escolar dentro de uma disciplina a fim de que ele seja transmitido para os alunos se ele não está objetivando atingir as finalidades propostas pela mesma, enquanto componente curricular e enquanto meio para transformar a sociedade, e muito menos se este conteúdo não atende às necessidades dos indivíduos a quem está sendo destinado como forma de conhecimento, mesmo porque não faria sentido abordar certo tipo de conhecimento se o mesmo não é relevante para aquela determinada população. Isso, além de afastar o conhecimento da tradição cultural dos alunos, desmotivaria os mesmos com relação aos estudos. Assim o que seleciona um conteúdo é sua relevância dentro do local em que está inserido, dentro da sociedade em geral. Sua seleção se faz importante quando ele é representativo para os integrantes desse determinado local ou sociedade e para isso ocorrer, o papel do professor é fundamental, principalmente na transmissão e assimilação dos conteúdos, porque um dos motivos que torna uma matéria interessante, chamativa e importante para os alunos é a maneira como o professor expõe/expressa essa disciplina. Consoante a isso, a seleção dos conteúdos escolares sempre tem que ter como referência qual destino cada conteúdo terá que traçar, o estado de conhecimento do saber apresentado e a realidade social cotidiana e histórica (Marcílio SOUZA JUNIOR, 1999, p. 113) ou, ainda, como aponta Raymond WILLIAMS citado por Maria BUJES (1999, p. 161), a seleção dos conteúdos escolares são produto de uma seleção efetuada no seio da cultura.

Uma outra contribuição relacionada à importância dos conteúdos escolares é quanto a sua organização. SILVA (1988b, p. 377) citado por Nereide SAVIANI (1998, p. 94) coloca que a organização dos conteúdos deve considerar o caráter “socialmente

mutável e historicamente determinado” da produção e sistematização do conhecimento e a necessidade de que seu ensino permita o entendimento crítico-reflexivo das “leis fundamentais que regem a natureza e a sociedade”. Ou seja, a autora quis propor que os conteúdos sejam organizados de forma que não apresentem-se como estanques e distantes do entendimento dos alunos, porém sejam “legítimos”, e principalmente que esses conteúdos proponham uma reflexão acerca do que está sendo colocado ou talvez imposto pela sociedade. Nesse sentido podemos dizer que os conteúdos de ensino devem compreender: os conhecimentos, as habilidades, os hábitos, as atitudes e os valores (a serem desenvolvidos mediante a atividade criadora de mestre e alunos no processo de ensino-aprendizagem), sendo que desses elementos, a principal representatividade que se encontra são os conhecimentos, que “servem de instrumento a qualquer atividade (...) e sem os quais é impossível qualquer atividade ser encaminhada a um objetivo” (DANILOV E SKATKIN, 1984, p. 56, citado por Nereide SAVIANI, 1998, p. 95).

Podemos verificar assim que o estabelecimento das disciplinas e de seus conteúdos se dá através de uma mútua relação entre fatores internos e externos ligados à instituição escolar e ao meio de inserção da mesma, refletindo e retratando as influências das estruturas econômica, social e política, sendo que o que também pode vir a influenciar nesse estabelecimento é próprio desenvolvimento da disciplina, pois segundo Ivor GOODSON (1999, p. 115) “a disciplina se coloca como um arquétipo da divisão e fragmentação do conhecimento dentro da nossa sociedade” em que a estrutura da educação em disciplinas representa em primeiro lugar a fragmentação e internalização das brigas sobre educação no Estado: fragmentação, porque os conflitos acontecem em uma gama de disciplinas compartimentalizadas; internalização, porque os conflitos agora acontecem não apenas dentro da escola, mas também com relação aos limites das disciplinas.

Creio que esses problemas vieram das necessidades da sociedade, a qual apresenta-se muitas vezes como excludente e individualista e também pelo papel que foi atribuído à escola, de ensinar somente o necessário para que o aluno tenha o mínimo de conhecimento disponível. Assim verificamos que os conflitos relacionados

à educação envolvem inúmeros fatores que passam pela sociedade, pela ótica capitalista, pelos interesses governamentais, pelos interesses da escola, pelos interesses de cada disciplina e pelos interesses dos alunos. Podemos afirmar então que as disciplinas escolares e o currículo podem variar de acordo com a concepção de escola, suas funções na sociedade e do tipo de indivíduo que se pretende formar. Mas as análises históricas, segundo Nereide SAVIANI (1998, p. 142) revelam que, tanto o currículo como as disciplinas escolares:

- ligam-se às idéias de controle do processo pedagógico, estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação (de acordo com o público a que se destina e com os interesses em disputa), e ordenação, seqüenciação e dosagem dos conteúdos de ensino;
- consistem numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar;
- caracterizam-se por construção social, resultante de processos conflituosos e de soluções negociadas;
- sua elaboração e a valorização de seus elementos obedecem a modelos estandardizados de educação de massas, com normas, critérios, padrões estabelecidos em âmbito mundial.

E ainda, que as disciplinas escolares, embora fazendo parte da história dos currículos, apresentam trajetória própria, com relativa autonomia.

Alguns desses apontamentos feitos pela autora retratam bem o que acontece na elaboração de um conteúdo da disciplina ou na disciplina propriamente dita. Não posso afirmar se todos esses problemas relativos à disciplina escolar, apontados nesse trabalho, poderão ser solucionados ao longo dos anos, mas cabe a nós educadores mostrarmos a importância de cada disciplina escolar, não só em relação à sociedade mas principalmente para nossos alunos, denotando para os mesmos que a educação é o único meio possível de sermos agentes integrantes e transformadores da sociedade,

pois “nenhum povo conseguiu grandes efeitos sem antes transformar, pela educação, seus filhos em cidadãos autênticos”(Antônio TELES, 1975, p. 13)⁷.

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... E A FORMAÇÃO HUMANA?

A Educação Física, desde de sua inserção no meio escolar, vem sendo considerada uma disciplina sem muita importância pelo grupo pedagógico e pelos alunos. Isso ocorre porque muitos acreditam que essa disciplina não tem algo relevante para ensinar aos mesmos. Porém, se esta é uma disciplina escolar que compõe o currículo objetiva-se então que seja pelo motivo que ela apresente algo relevante a ser ensinado. Para entender como ela se inseriu no currículo escolar vou construir uma breve interpretação histórica de sua inclusão nesse meio, apoiada em alguns autores.

Para Tarcísio VAGO (1995, p. 20) a Educação Física teve suas origens escolares na Europa e, posteriormente, no Brasil, sendo que seu ensino esteve vinculado tanto à preparação para o mundo do trabalho quanto à preparação para o mundo da escola. No Brasil, este autor acrescenta ainda, citando Lino CASTELLANI FILHO (1988) e Carmen SOARES (1990), a influência dos médicos higienistas para a introdução da Educação Física nos currículos escolares tendo essa disciplina o objetivo de desenvolver um projeto de assepsia social, buscando a produção de um corpo forte, de uma raça saudável, enérgica e disposta a suportar o trabalho (Tarcísio VAGO, 1995, p. 20).

Valter BRACHT (1999, p. 69) segue a mesma linha de Tarcísio VAGO propondo que a Educação Física teve sua inserção no currículo escolar devido à conjuntura de uma série de fatores, todos eles condicionados pela emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX, sendo também a Medicina, área que deu

⁷ Citado por Maria do Carmo MARTINS (2003, p. 157)

uma importância cada vez maior ao movimento, uma das propulsoras para que a disciplina de Educação Física ganhasse legitimidade no interior da instituição escolar, fazendo com que a referência para fundamentar sua importância na escola fosse o discurso médico do século XVIII. Dentro desta perspectiva, a Educação Física foi considerada um grande instrumento na promoção da saúde.

Para concretizar esse feito idealizado pela Medicina, as aulas de Educação Física se constituíam principalmente pela ginástica, ficando esta com um viés de educação corporal com vistas à saúde, principalmente dentro do ambiente escolar.

Dando continuidade aos fatos que contam como ocorreu a inserção da Educação Física na escola, Lino CASTELLANI FILHO (1988), citado por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 136) coloca que no Brasil, até chegar à primeira década do século XX, a Educação Física vive momentos de recomendações por parte de teóricos e resistência por parte da sociedade que tinha acesso a tal possibilidade não desejada, sendo que com o estabelecimento da República, a educação gerou dois tipos de ensino: um voltado para a elite e outro para as demais populações. Nesse sentido, para a Educação Física é adotado o Método Francês. Esse método preconizava que

a Educação Física deve ser orientada pelos princípios anátomo-fisiológicos. Durante a infância, a educação Física deve visar o desenvolvimento harmônico do corpo. Na idade adulta deve manter e melhorar o funcionamento dos órgãos, aumentar o poder do coração e dos vasos sanguíneos, o valor funcional do aparelho respiratório, a precisão e a eficácia dos movimentos e, pelo conjunto desses meios, assegurar a saúde. De um modo geral, a Educação Física não deve desenvolver num indivíduo normal, certos órgãos em prejuízo de outros; isto é, deve ter como finalidade a harmonia das funções. A Educação Física necessita pois de uma noção, sucinta e precisa do que representa para o organismo o exercício físico (Brasil – Regulamento nº 7, 1934, p. 7, citado por Marcílio SOUZA JUNIOR, 1999, p. 136).

Após as influências do movimento ginástico europeu, segundo Carmem SOARES (1996, p. 8-9), a partir de 1940 é dada ênfase às técnicas esportivas, passando o esporte a ser um conteúdo quase que exclusivo nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, o modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos nos métodos de treinamento. As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia acrescidas, agora, do item “esforço”, sendo que a parte inicial será destinada a um trabalho de natureza aeróbica, com um tempo para as corridas e saltitamentos, na

segunda parte da aula vamos encontrar exercícios de força, flexibilidade e agilidade, na terceira parte alojam-se os fundamentos de um determinado jogo esportivo com sua posterior aplicação propriamente dita e, para finalizar, há uma volta à calma.

Marcílio SOUZA JÚNIOR (1999, p. 142) faz uma crítica a esse período de esportivização, colocando que as modalidades esportivas não se justificam por sua contribuição direta com a exercitação física e, sim, pela sua possibilidade de desenvolvimento corporal indireto nas aprendizagens de técnicas de movimentos esportivos podendo dizer que “a exercitação física foi substituída pela exercitação atlética”.

Todas essas contribuições nos mostram que a Educação Física tinha como papel primordial promover o rendimento humano, pois a cada passo dado por essa disciplina, mesmo apresentando “mudanças”, seu objetivo principal continuava o mesmo, adotando sempre um caráter eugênico e higiênico, uma preparação para o mundo do trabalho e uma predominância para atender aos interesses da elite. Isso pode ser verificado quando Lino CASTELLANI FILHO (1988) citado por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 142) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692/71, trouxe para a Educação Física um reforço a seu caráter instrumental e, com o Decreto nº 69.450/71, estabeleceu para esta a responsabilidade de despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, psíquicas e sociais do educando assumindo legalmente o caráter de atividade.

Com toda essa caracterização que a Educação Física vem assumindo, ou seja, ser responsável por questões dirigidas ao corpo, esta assume a função de desenvolver e aprimorar o físico, seja em caráter mais antigo de preparação para a guerra, seja num sentido mais moderno de aquisições de aptidões atléticas sem que para esta seja necessária a reflexão acerca de um corpo de conhecimentos (Marcílio SOUZA JUNIOR, 1999, p. 142). Nisso se observa o caráter tecnicista/biologicista dado à disciplina, em que o aluno não precisava pensar, nem refletir sobre o que estava fazendo, pois o importante era realizar os movimentos com o objetivo de atender as determinações da sociedade.

Carmen SOARES (1996, p. 9) coloca que nessa mesma década a Educação Física perde sua especificidade, considerando que esse momento, talvez seja um dos mais ricos e mais contraditórios de sua história recente. Assim, nesse período, o que dirige a Educação Física é a vertente da Psicomotricidade, dando ênfase aos processos de desenvolvimento da criança, como os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, sendo que o discurso e prática da Psicomotricidade⁸ pretenderam então substituir o conteúdo da época que era predominantemente o de natureza esportiva.

Para o Estado, a Educação Física também sofre algumas modificações, passando a ser considerada componente curricular a partir da década de 80, pois conforme citado por Tom HERMIDA (2000, p. 63) nos textos legalmente elaborados, a Educação Física apresenta as seguintes alterações: primeiro como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola (PLC⁹ nº 1.158 B/98)¹⁰, em seguida, no “projeto azarão” do Senador Darcy Ribeiro¹¹ aparecendo como atividade obrigatória no ensino fundamental e médio.

No projeto original desse mesmo Senador, a Educação Física – embora fosse integrada à proposta pedagógica da escola – era considerada como atividade. No

⁸ A Psicomotricidade, segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, sendo sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. A abordagem Psicomotora, tendo como precursor Jean Le BOULCH (1982), visa corresponder às necessidades de uma educação real do corpo, sendo destinada às crianças em idade escolar, tendo como objetivo o domínio do corpo, correspondendo ao desenvolvimento das funções psicomotoras, nível de controle e de comando. Tem na Psicomotricidade seus objetivos funcionais, onde os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação, que implica nos processos de: assimilação e acomodação, onde a assimilação é a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior (Le Boulch, 1982, p. 28).

⁹ Projeto de Lei da Câmara

¹⁰ Esse projeto de lei propôs que “(...) A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

¹¹ Darcy Ribeiro era etnólogo e antropólogo, sendo fundador e primeiro reitor da Universidade de Brasília e criador do Museu do Índio. Foi ministro da Educação no governo João Goulart e posteriormente chefe da Casa Civil, até ser cassado pelo governo militar, quando se asilou no Uruguai. Também foi vice-governador do Rio de Janeiro.

entanto, no inciso 3 do texto final da lei, a Educação Física passou a ser considerada como componente curricular integrante do sistema básico de ensino. Assim, considerada um componente curricular, esta disciplina ganhou um status qualitativo, adquirindo, mesmo que implicitamente, o grau de disciplina, sendo por lei de caráter obrigatório.

Porém com toda esse ‘conflito’ com relação à especificidade da Educação Física, esta encontrou a necessidade de redimensionamento de sua prática pedagógica, procurando tratar dos aspectos socioantropológicos do movimento humano. Com isso, a partir da década de 80, surgem diversas abordagens que tentam legitimar a Educação Física, sendo que estas constituem uma resposta ao objetivo histórico dessa disciplina, que é o desenvolvimento e aprimoramento físico do aluno em sua trajetória educacional. Através dessas reivindicações a Educação Física adquire reconhecimento como componente curricular, sendo considerado tão ou mais importante que os outros componentes curriculares. Segundo Lino CASTELLANI FILHO (1988) citado por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 147)

isto porque a entendemos – nunca é demais repetir – como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio e específico, e cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria (...) com outras palavras, que o fazer presente em sua prática pedagógica, seja verdadeiramente, expressão de uma reflexão teórica.

Assim, as principais abordagens surgidas na década de 80 são: a abordagem Desenvolvimentista, a abordagem de Concepção de Aulas Abertas, a abordagem Construtivista-Interacionista, a abordagem Crítico-emancipatória, a abordagem Crítico-superadora, a abordagem Educação Física Plural, a abordagem Sistêmica, a abordagem da Aptidão Física e a abordagem Humanista. Além dessas, existem outras abordagens menos conhecidas. Vou oferecer um breve parecer sobre essas abordagens, como também comentar sobre as que estão mais presentes nos currículos escolares, como é o caso da cultura corporal de movimento e a noção de corporalidade.

De acordo com Go TANI et al, a abordagem Desenvolvimentista, foi dirigida às crianças, em sua maioria, de quatro a quatorze anos. Seu objetivo principal é buscar

nos processos de crescimentos, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação. Dentro da discussão em torno da integração de todos os domínios do comportamento humano, ou seja, cognitivo, afetivo-social e motor, procurar-se-á esclarecer a importância do estudo do ensino do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social, da aprendizagem motora e, particularmente, de suas inter-relações entre todos os domínios do comportamento e, como a Educação Física trabalha com movimentos, seja qual for a área de sua atuação, um tratamento mais detalhado será dado aos fenômenos relacionados especificamente com o domínio motor.

Segundo Edson de AZEVEDO e Viktor SHIGUNOV (2000) a abordagem de Concepção de Aulas Abertas tem como principais autores Reiner HILDEBRANDT & Ralf LAGING, estando fundamentada na vida de movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física, na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade das aulas de Educação Física Escolar. A concepção de Aulas Abertas em Educação Física considera a possibilidade de co-decisão no planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino e foi concebida na expectativa de que essa nova visão fosse alterar a preparação profissional criando outros sentidos de aulas para as crianças, no que se refere ao jogo, movimento, esporte e prática docente. O ponto forte desta concepção de aula está na compreensão dos professores e alunos sobre o sentido que ela tem e ao mesmo tempo, sobre os objetivos, conteúdos e métodos. Logo Hildebrandt & Laging (1986) afirmam que:

As concepções de ensino são abertas, quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor (p. 15).

A abordagem Construtivista-Interacionista tem como principal representante João Batista FREIRE. Esse autor critica a Psicologia Infantil e a Psicomotricidade no sentido de que estas duas áreas dedicaram parte de seus trabalhos à descrição dos

movimentos que as crianças realizam ao longo de seu desenvolvimento, muitas vezes, desconsiderando aspectos fundamentais desse desenvolvimento, como os aspectos cultural e social. Dessa forma propõe a não-padronização dos movimentos, pois não acredita na existência de padrões de movimentos colocando que se o mesmo acreditasse nessa padronização “teria que acreditar na padronização do mundo”. Nesse sentido sugere a manifestação de esquemas motores, ou seja, a organização de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive (1994, p. 22). Portanto ao descrever qualquer ação ou movimento não se pode deixar de considerar que o ser humano é uma entidade que não se basta por si, pois parte do que ele precisa para viver não está nele, mas no mundo fora dele. Com relação ao papel pedagógico da Educação Física, essa abordagem propõe que a mesma

deve atuar como qualquer outra disciplina da escola e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente (1994, p. 24).

E, para finalizar, João Batista FREIRE (1994) indica que a

Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover tensões e relaxamentos, fazer e não-fazer (p. 84).

A abordagem Crítico-emancipatória, de Elenor Kunz, visa formar indivíduos críticos, conscientes da realidade em que estão inseridos, propondo a autonomia e a emancipação perante as imposições e falsas ilusões criadas pela sociedade. Esse autor propõe uma forma alternativa de se trabalhar com o esporte no âmbito escolar, quando questiona a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais (1998, p. 16), propondo um modelo de Educação Física que atende à formação

das habilidades básicas nas crianças sem envolvê-las demasiadamente no processo de treinamento de uma modalidade esportiva (ibid., p. 17). Nessa perspectiva o esporte passa por uma transformação didático pedagógica para atender as possibilidades de realização bem-sucedida de todos os participantes do ensino e não apenas de uma minoria e é sobre essa proposta de transformação didática dos esportes que se desenvolve essa abordagem de ensino (ibid., p. 18).

A abordagem Crítico-Superadora insere-se dentro de uma pedagogia reflexiva, buscando a articulação de um projeto político-pedagógico com um projeto histórico de interesse de classes, sendo que sempre há uma valorização dos fatos e do resgate histórico, como forma de aprendizado, e a compreensão por parte dos alunos de que a produção humana expressa uma determinada fase. A referida abordagem apresenta como finalidade a organização, identificação, compreensão e explicação imediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento. Seu conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função da sua relevância para o projeto político-pedagógico e histórico em função de sua contemporaneidade. Seus principais autores são Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Valter Bracht, Micheli Escobar e Lino Castellani Filho (1992).

A abordagem Educação Física Plural de Jocimar Daólio, encara o movimento humano enquanto técnica corporal construída culturalmente e definida pelas características de determinado grupo social. Trabalha para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas, seus movimentos, expressões, frutos de sua história de corpo, valorizando-os independente do modelo considerado “certo” ou “errado”, valendo até mesmo para o processo ensino-aprendizagem de certas modalidades esportivas. Essa abordagem propõe que a Educação Física Escolar não deve colocar-se como aquela que escolhe qual a técnica que deve ser ensinada/aprendida, pois esta deve ter como tarefa ofertar uma base motora adequada a partir do qual o aluno possa praticar de forma eficiente. A Educação Física Plural considera que os alunos são diferentes e que numa aula, para alcançarmos todos os alunos, deve-se levar em conta estas diferenças. A pluralidade das ações é aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a

capacidade deles expressarem-se diferentemente (citado por Edson de AZEVEDO e Viktor SHIGUNOV, 2000, s/p).

A abordagem Sistêmica procura na definição da vivência corporal o movimento de introduzir o aluno nos conteúdos oferecidos na escola, oportunizando a experiência da cultura de movimentos. Alicerça-se nos princípios da não exclusão e da diversidade de atividades, propondo a valorização de uma maior variedade de vivências esportivas, atividades rítmicas e de expressão, considerando o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física Escolar. Mauro BETTI, seu fundador, coloca que essa abordagem tem o papel de “Integrar e introduzir o aluno de 1º e 2º graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica,...)” (1992, p. 285, citado por Edson de AZEVEDO e Viktor SHIGUNOV, 2000, s/p).

A abordagem da Atividade Física para Promoção da Saúde busca a conscientização da população escolar para os benefícios da atividade física. Considera importante a adoção pedagógica dos professores de assumirem um novo papel frente à estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade a prática desportiva, mas, fundamentalmente, alcançarem metas em termos de promoção da saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida ativo também quando adultos (GUEDES & GUEDES, 1993, p. 4). Para atingir esses objetivos propõe que a prática das atividades sejam prazerosas de forma que conduzam ao aperfeiçoamento das áreas funcionais, como a resistência orgânica ou cardiovascular, a flexibilidade, a resistência muscular e a composição corporal, sendo estes fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde e da atividade física (citado por Edson de AZEVEDO e Viktor SHIGUNOV, 2000, s/p).

A abordagem Humanista, de Vitor Marinho de Oliveira, fundamenta-se nos princípios filosóficos em torno do ser humano, como por exemplo, a identidade e o

valor, propondo um crescimento voltado de dentro para fora. Situada nos objetivos do plano geral da educação integral no qual o conteúdo passa a ser um instrumento coadjuvante nas relações interpessoais e facilitador do desenvolvimento da natureza da criança, apropria-se do jogo, do esporte, da dança, da ginástica como meios para cumprir os objetivos educacionais, não os considerando como um fim em si mesmo (OLIVEIRA, 1985, p. 58). Na concepção humanista, o professor integra-se efetivamente ao ambiente escolar em que atua, de modo a se constituir em um agente educador. Este é um orientador da aprendizagem, cabendo-lhe a promoção do crescimento pessoal dos alunos buscando assim, contribuir na ampliação da consciência social e crítica do educando tendo em vista sua participação ativa na prática social (citado por Edson de AZEVEDO e Viktor SHIGUNOV, 2000, s/p).

A abordagem da Corporalidade propõe uma Educação Física que leve a cabo um projeto de formação humana. Para isso, Marcus TABORDA DE OLIVEIRA (1998, p. 31) define que:

Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando de corporalidade. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.

Dessa forma o conceito de corporalidade exprime com bastante aproximação o entendimento de que a motricidade não pode estar descolada da corporalidade e esta, por sua vez, da dinâmica de produção, circulação e apropriação cultural (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 157). Este autor considera ainda a Educação Física como um conjunto de saberes primordial para consignar um projeto de formação humana, colocando que a escola deve ir além dos conteúdos formais para perspectivar essa formação (2003, p. 158).

Após esta “explosão” de vertentes tentando justificar a importância da Educação Física na escola, aos olhos do poder estatal a Educação Física também começa a expressar sua importância enquanto componente curricular. Isso pode ser constatado a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em seu artigo 26, § 3º que

propõe que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, seja componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. Mais recentemente, a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma o Art. 1º § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, passa a vigorar com a seguinte redação:

a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

E, no ano de 2003 houve mais uma atualização referente a essa disciplina. Essa atualização é a chamada lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, alterando a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394/96. A Lei fica com a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole.

De um modo geral, as diversas leis que legitimam a Educação Física como componente curricular vêm sendo elaboradas, definidas, reformuladas e implantadas. Isso ocorre também com as abordagens de ensino destinadas a essa mesma área, como foi verificado acima. Portanto, devemos verificar se todas essas contribuições estão sendo de fato consideradas pelo grupo pedagógico escolar e pelos professores de Educação Física. Assim, proponho a nós professores, que venhamos a analisar a realidade dos fatos e constatar como a Educação Física vem sendo considerada, desenvolvida e trabalhada no interior da escola, pois como Tarcísio VAGO (1995, p. 21) propõe

no processo histórico de sempre ter o que ensinar, é fundamental perceber que esse ensino não ocorreu por acaso. Ou seja, o que se ensinou ou ensina em Educação Física na escola tinha, e tem, vinculação direta com os momentos históricos vividos em nosso País e no mundo. Articulação que não pode escapar à compreensão crítica dos professores de Educação Física quando elaboram e realizam sua prática pedagógica.

Acredito que todas essas “contribuições” têm seu aporte para a disciplina em questão. Porém, quando falamos da preocupação com a formação humana, observamos que apenas algumas “contribuições” destinam-se a esse feito. Nesse sentido proponho o seguinte questionamento: essas abordagens que visam à formação humana do aluno, quando aplicadas na escola, são desenvolvidas com esse objetivo ou apenas representam um “faz de conta”?

Assim sendo, para poder contemplar todos os questionamentos feitos ao longo desse trabalho, realizei uma análise em uma escola da rede estadual de ensino. Sendo que, através dos subsídios surgidos nesse contexto busquei perceber de que forma essas inúmeras indagações são dispostas no interior do ambiente escolar. Dessa forma no próximo capítulo visualizar-se-á o que acontece na realidade específica de uma escola, de uma disciplina, de um professor e de uma turma.

3. UMA ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR

Como abordado na metodologia deste trabalho, minha pesquisa tem como objetivo fazer uma análise do trabalho desenvolvido na disciplina de Educação Física em uma escola pública. Para isso, analisei alguns documentos necessários visando o entendimento do meu objeto de pesquisa, como também observei algumas aulas da disciplina de Educação Física com intuito de verificar se a prática havia sido fundamentada nos documentos utilizados pela escola.

Assim, nesse capítulo abordei a maneira como o currículo da escola e sua proposta pedagógica específica para o ensino fundamental, tiveram influências sobre essa disciplina. Para tanto, a priori analisei os documentos elaborados pela escola, verificando seus pressupostos teóricos, seu encaminhamento metodológico, sua apropriação por parte das legislações governamentais e a parte referente à disciplina de Educação Física, para posteriormente compará-los com sua prática.

Primeiramente, vou oferecer alguns indícios sobre a realidade da escola, sendo que todos os apontamentos feitos nesse capítulo foram embasados nos documentos elaborados pela instituição em questão.

3.1 OBSERVANDO A REALIDADE ESCOLAR...

A instituição escolar analisada é uma escola pertencente à rede Estadual de ensino do Paraná, situando-se no município de Pinhais, na região metropolitana de Curitiba. As séries de ensino oferecidas pela escola são o ensino fundamental de 5^a a 8^a série, e o ensino médio, de 1^o e 3^o séries, no período da manhã, tarde e noite¹².

Os recursos para manter a instituição em funcionamento são provenientes do Governo do Estado do Paraná e administrado pela Secretaria de Estado da Educação, nos termos da legislação vigente e regido por este Regime Escolar. Nesse sentido

¹² Segundo o documento da escola, o curso do Ensino Fundamental foi aprovado através da lei nº 2344/87 de 05/06/87 e o curso do Ensino Médio foi aprovado através da lei nº 1045/97 de 17/03/97.

observei que a escola apresenta uma infra-estrutura adequada, contendo uma quadra coberta, uma cancha de areia e uma quadra de vôlei aberta, uma sala de vídeo, um laboratório e uma biblioteca. No que se refere à Educação Física, esta possui alguns materiais, como cones, bolas, colchonetes, redes, etc., porém muitos destes materiais estão em condições precárias e sua quantidade não é suficiente, muitas vezes impedindo que algumas atividades se realizem como haviam sido anteriormente planejadas, tendo que sofrer adaptações. Apesar da escola possuir um ginásio coberto para a prática da Educação Física, quando chove os alunos não se dirigem ao mesmo porque a distância das salas de aula ao ginásio é relativamente grande, e, quanto aos espaços abertos da escola destinado à prática da Educação Física, quase nenhum é aproveitado pelos professores para ministrar suas aulas.

A escola recebe vários alunos, possuindo uma clientela formada por pessoas que residem nos seus arredores, de nível sócio-econômico médio vindo de diversos bairros, sendo em sua maioria residentes em Pinhais. A relação que a escola tem com a comunidade, pelo que pude perceber é pequena; o único elo de ligação são os pais, que são chamados para responder sobre o comportamento e sobre a nota dos alunos.

Para a realização da pesquisa de campo, turma observada foi uma de 6º série do ensino fundamental, que estuda no período da tarde. Nesse período existem três turmas de 6º série, sendo que a professora indicou que a análise fosse feita na 6º A, pois esta possuía um total de 38 alunos e apresentava maior homogeneidade com relação à idade escolar. Algo interessante a ser relatado é que todos os alunos participavam das aulas, salvo aqueles que estavam com algum problema de saúde, mas mesmo assim estes ficavam observando a aula.

A referida turma tem três aulas de Educação Física por semana, sendo que uma aula é na segunda-feira e duas aulas são na quarta-feira. Na segunda-feira a aula tem início às 13:15 e término às 14:00 horas e na quarta-feira a primeira aula de Educação Física era observada no período das 14:00 às 14:45 e a segunda das 15:50 às 16:35, totalizando 45 minutos em cada aula.

Comentado um pouco sobre a realidade da escola, vou abordar agora o que propõe sua proposta pedagógica¹³, sendo que, como dito anteriormente, todas as colocações feitas nesse trabalho estão baseadas nos documentos elaborados pela instituição analisada.

3.2 INVESTIGANDO A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO

Segundo a PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (2002, s/p.), a mesma tem por finalidade, atendendo ao disposto na Constituição Federal e Estadual e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ministrar o ensino médio e fundamental, observadas a Legislação e Normas Aplicáveis, sendo que o mesmo ofertará aos seus alunos, serviços educacionais com bases nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência no Colégio, vedada qualquer forma de discriminação e segregação; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática e colegiada da escola; e garantia de uma educação básica unitária.

Considerando o grau e as modalidades de ensino ofertadas, apresenta como objetivo a transmissão do conhecimento, que ofereça ao aluno a compreensão do mundo em que vive, fazendo com que o mesmo aproprie-se de forma crítica das informações, estudando, refletindo, questionando e dirigindo suas ações de acordo com as necessidades que historicamente lhe são apresentadas. O objetivo do ensino fundamental, já que a educação, segundo o documento, é uma atividade mediadora no seio da prática social global, é fornecer ao aluno um instrumento que lhe permita participação ativa na sociedade, em que o conhecimento novo se apóie numa estrutura cognitiva já existente.

A referida instituição, como dito anteriormente, atende o ensino fundamental, de 5^a a 8^a série e o ensino médio, sendo que estes funcionam em regime de seriação

¹³ Considerei como proposta pedagógica da escola todo o conjunto de documentos que obtive para a análise, como o projeto político pedagógico, alguns documentos de apresentação, planejamento, etc.

anual, obedecendo a Grade Curricular própria aprovada em conformidade com a legislação em vigor.

Esta proposta é datada de novembro de 2002, sendo que sua justificativa, segundo esse documento, se deu pelo fato de “a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação ser uma realidade e, portanto, urge que se consolidem os ideais de melhoria no Ensino de que nosso país há muito tempo necessita” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2002, s/p.). A escola baseou-se na lei 9394/96, especificamente em seu artigo 5º, para fazer a proposta pedagógica para o ensino fundamental. Segundo o documento, esse artigo indica que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, cabendo aos cidadãos a liberdade de integrar este ensino”. Sendo assim, é nesta base que a escola sustenta o seu trabalho pedagógico “buscando a integração do educando, possibilitando seu ingresso no Ensino Médio, e, sobretudo preparando-o para a vida e ao exercício consciente da cidadania. E ainda, a integração dos temas transversais na realização plena do indivíduo na sociedade”.

O documento também propõe como objetivo principal, apresentando nesta proposta curricular, atualizar o ensino fundamental, pois

através deste projeto tentaremos modificar sensivelmente os quadros de evasão e repetência de nossos alunos. O empenho dos educadores na construção da proposta pedagógica que confira unidade e coerência a ação educativa escolar torna evidente que a preocupação com as práticas escolares desloca-se, hoje, da especificidade didático metodológico para questões amplas, relativos ao modelo paradigmático que sustenta o sistema organizativo da escola (ibid., s/p.).

Assim sendo, esse documento propõe, que o currículo escolar seja entendido como processo dinâmico, ultrapassando a estrutura linear que o tem definido como elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologia que transfiram aos alunos informações definitivas. Sendo que sua organização

buscará relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas do conhecimento, ações e atitudes assumidas pela escola, um processo dialógico de tematização da realidade, articulando, na práxis escolar, os elementos que HABERMAS considera como “componentes estruturais simbólicos do mundo da vida”: a cultura, a sociedade, e a subjetividade humana (ibid., s/p.).

Na proposta pedagógica da escola também é abordado um item denominado “organização da escola e regime do ensino fundamental”. Esse item coloca que a possibilidade do estabelecimento em questão oferecer um ensino fundamental de quatro séries em quatro anos, distribuídos entre as diversas disciplinas, “depende não somente de um professorado esclarecido e com vontade política para que tal proposta ocorra, mas também da pressão da população organizada que tem filhos na escola pública” (ibid., s/p.). Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola coloca que a maioria dos alunos estuda neste colégio, por ser o mais próximo de suas casas, por apresentar menor índice de violência e porque gostam dos professores que aqui trabalham, sendo que o número de professores e alunos atuantes no colégio está baseada no documento elaborado em 2002, apresentando respectivamente 46 professores e mais de 1200 alunos.

Um outro tópico que compõe a proposta pedagógica da escola é o tópico chamado de Filosofia e Princípios Didático-Pedagógico da Instituição.

Esse item está baseado principalmente na Lei de Diretrizes e Bases, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e em algumas orientações propostas pela Câmara de Educação Básica (CEB).

Esse tópico coloca que o ensino fundamental compõe juntamente com a educação infantil e o ensino médio, o que a lei Federal Nacional nº 9394/96, nomeia como educação básica, tendo como finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esse documento propõe ainda que de acordo com a LDB, o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assunta a vida social (ibid., s/p.).

O documento também se utiliza das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com o intuito de dirimir os problemas educacionais que afetam os educadores. A proposta pedagógica da escola expõe que esses problemas foram gerados no cotidiano, tendo como consequência, uma não absorção, uma não vivência. Nesse sentido, o mesmo propõe que para melhorar esse panorama ‘problemático’ as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” solicitam que a proposta pedagógica contemple:

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

- I – as Escolas deverão estabelecer como norteadores as suas ações pedagógicas;
- a) Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
 - b) Os princípios políticos dos Direitos e Deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática
 - c) Os princípios éticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (ibid., s/p.).

Nesse sentido, o documento apresenta que a partir do momento que a escola definir sua proposta, ela terá a possibilidade de explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, professores e outros profissionais e a identidade de nossa unidade escolar e sistema de ensino. Sendo que, para definir sua proposta pedagógica ela se embasa nas orientações da CEB nº 2, especificamente no seu artigo 3, no inciso V, o qual propõe que:

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (CEB nº 2, 1998).

Colocadas todas essas considerações acerca dos principais documentos governamentais destinados à educação, o item que aborda as questões relativas à filosofia e princípios didático-pedagógicos da instituição ainda propõe, segundo o currículo da escola, um trabalho com os temas transversais propostos pelos PCN’s. A

escola colocou que a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se querem transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Os temas transversais que deverão permear o processo ensino-aprendizagem e que compõem os parâmetros curriculares são a ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, esse envolvem problemáticas sociais atuais e urgentes, considerados de abrangência nacional e até mesmo mundial (ibid., s/p.).

Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola propõe buscar o caminho da coerência entre o pensar e o fazer, que está há tanto tempo dicotomizados, porém, avançando pouco, mantendo-se desvendados pela falta de perspectiva, indiciados pelo corporativismo e finalmente, ofuscados pelas ideologias liberais, que acabam por massanar (sic!) o sentido da realidade social, admitindo a desigualdade e desqualificando a idéia de luta de classe.

A partir dessa visão, a proposta pedagógica da escola propõe que seja dada a devida importância para alguns objetivos indicados nos PCN's, sendo estes fundamentais para que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e erigindo para si o mesmo respeito, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente e ainda questionando 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 (ibid., s/p.).

E para finalizar esse tópico proposto no documento elaborado pela escola, a mesma fala da importância de concretizar uma proposta pedagógica, sendo que para isso a escola

precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja se alicerçar; estar organizada em princípios democráticos, valorizar o interativo e por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto (ibid., s/p.).

Propõe ainda que essa construção é uma ação coletiva, devendo ser flexível e apoiando-se na tradução das ações a quem serve, sendo que o importante é a percepção de que a autonomia e a melhoria da qualidade da escola se solidificarão pela construção e pela efetivação de uma proposta pedagógica para o ensino fundamental.

Falando sobre a filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição, o documento aborda quais disciplinas constituem o corpo disciplinar da escola. As seleções foram baseadas principalmente nas proposições da LDB, sendo que as disciplinas principais, que constituem a base nacional comum, são as seguintes:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências
- Geografia
- História
- Educação Artística
- Educação Física
- Ensino Religioso

A escola também utiliza algumas disciplinas que não são aplicadas a todas as séries, que constituem a parte diversificada proposta pela LDB. As disciplinas são as seguintes:

- LEM: Inglês
- Desenho Geométrico*
- Produção de Textos*
- Introdução à Filosofia
- Informática*
- Espanhol
- Oficina de Ciências com ênfase no Meio Ambiente*
- Oficina de Saúde e Prevenção*¹⁴

Na proposta pedagógica da escola as disciplinas principais são abordadas de modo que todas apresentem certa contextualização, mostrando sua conjuntura histórica e sua importância social, como também seus respectivos conteúdos a serem trabalhados nas quatro séries do ensino fundamental. Sua forma de avaliação é respectivamente para o ensino fundamental e esse item é abordado na proposta pedagógica da escola como “plano de avaliação interna e sistemática do curso” (ibid., s/p.).

A escola propõe que o processo de avaliação escolar utilizado pela mesma é desenvolvido por seu corpo docente e discente e por um conjunto de atividades feitas durante o período letivo. A escola utiliza-se de notas bimestrais com a observação de competências e habilidades (tópicos que são utilizados no planejamento anual), o que, segundo o documento, “transforma a avaliação não somente em um momento isolado, mas, num cotidiano escola” (sic!). A avaliação como um todo se desenvolve primeiramente com uma sondagem das condições prévias dos alunos, por meio de reunião da matéria anterior, correção de tarefas de casa, testes rápidos, livre dissertação, discussão dirigida, conversação didática, etc. Durante o desenvolvimento da unidade acompanha-se o rendimento dos alunos por meio de exercícios, estudos

¹⁴ As disciplinas marcadas com * não fazem mais parte do currículo da escola. Como essa proposta pedagógica foi elaborada em novembro de 2002, algumas alterações já foram feitas até o presente ano (2005).

dirigidos, trabalhos em grupo, observação de comportamento, conversas informais, recordação de matérias, debates e seminários. E, como o foco desse trabalho é a disciplina de Educação Física, sua avaliação, no interior dessa instituição educacional, é realizada através da “participação dos alunos nas atividades esportivas respeitando o seu potencial, tornando a educação física uma atividade alegre, agradável onde o aluno tenha prazer em praticá-la” (ibid., s/p.).

O documento da escola reconhece também que

a avaliação escolar tem a função de controle, expressando os resultados em notas ou conceitos que comprovem a quantidade dos conhecimentos adquiridos em relação aos objetivos. A análise dos resultados de cada aluno e do conjunto de alunos permite determinar a eficácia do processo de ensino como um todo e as reorientações necessárias (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2002, s/p.).

Na proposta pedagógica elaborada pela escola, no ano de 2002, existe uma explanação dos conteúdos a serem trabalhados em todas as disciplinas, como também uma breve introdução teórica e um encaminhamento metodológico adotado para as mesmas. Nesse sentido, irei expor do mesmo modo que está colocado nesse documento, a parte específica trabalhada no ensino fundamental para a disciplina de Educação Física.

3.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA...

A parte referente à Educação Física é iniciada com uma rápida colocação sobre a manifestação corporal do homem e sua expressão através da mesma. Após isso, o documento apresenta uma breve interpretação histórica do desenvolvimento da Educação Física no Brasil, colocando a ginástica como sua introdutora, o esporte na escola sendo sua segunda afirmação e a terceira fase, em que “há uma preocupação com as crianças”. Isso pode ser verificado no texto desenvolvido pela instituição quando a mesma propõe que

Fazendo um breve resgate (sic!) histórico do desenvolvimento da Educação Física no Brasil, temos segundo KUNZ (p. 114, 1998) três fases: a primeira é a da Ginástica, de

origem européia (sueca, alemã e francesa) foi introduzida nas escolas brasileiras com fins higienistas e disciplinador do corpo humano. A formulação deste discurso se dá no século XIX, oriundo, segundo BRACHT (p. 141, 1996), de intelectuais do campo pedagógico, médico e militar.

A Segunda fase remonta o pós II Guerra Mundial, caracterizada pelo esporte na escola, que tinha como objetivo as descobertas dos talentos esportivos. Para VAGO (p. 20, 1995) esta expansão do esporte pode ser explicada “a grosso modo, pelo desenvolvimento do sistema capitalista de produção que encontra no esporte vastas possibilidades de se reproduzir. A transformação do esporte em mercadoria (efeito econômico) e a exaltação de características de rendimento, de competição, de vitória como sendo naturais e desejáveis (efeito ideológico), podem exemplificar essas possibilidades”.

Temos também BRACHT (p. 145, 1996) “A partir de 1970 a EF é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de ser a base da pirâmide, sistema este que possuía como culminância a alta performance esportiva (...) EF e Esporte ou EF/Esporte, deveriam elevar o nível de aptidão física da população”

E a terceira fase, em que há uma preocupação com as crianças, visto que o modelo esportivo se mostrava inadequado às séries iniciais. Temos então a psicomotricidade, e assim “a Educação Física escolar deixa de lidar com o conhecimento que era de natureza anátomo-fisiológica num primeiro momento e de natureza técnica num segundo momento, para lidar apenas com uma metodologia” (SOARES et ali, p. 271, 1992). A preocupação centra-se no aprimoramento do esquema corporal, lateralidade, percepção temporal e espacial, entre outros, a fim de melhorar ou normalizar o comportamento das crianças (VAGO, p. 21, 1995). (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2002, parte referente à Educação Física).

Assim sendo, o documento coloca que a Educação Física “enquanto prática pedagógica foi concretizada ao longo de sua história, segundo valores e interesses da classe social que era/é hegemônica e que por isso dirigia/dirige política, intelectual e moralmente esta sociedade, mesmo que esta classe representasse os interesses de uma minoria” (ibid., parte referente à Educação Física).

Proposto esse breve histórico, o documento coloca que no final da década de 70, juntamente como o movimento de reabertura política no país, no âmbito da educação, houve a sistematização de uma pedagogia que se contrapôs ao que vinha se desenvolvendo, fortalecendo os debates em relação à educação e suas implicações políticas. Nesse sentido, a pedagogia referenciada pela escola é a chamada pedagogia Histórico-Crítica que “tem como compromisso a transformação da sociedade, estando vinculada aos interesses das classes populares. Esta pedagogia compreende a educação historicamente, que se manifesta no presente, porém como fruto de um processo de

desenvolvimento que ocorre na história, e ainda, que essa história é construída pelos homens” (ibid., parte referente à Educação Física).

Essas proposições são feitas pela escola acerca da pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de que a instituição afirma que essas novas emergências educacionais, a partir da década de 70, começam a refletir na Educação Física escolar, “visto que até então as suas práticas também não estavam voltadas aos interesses das classes populares” e “em contato com o debate pedagógico brasileiro das décadas de 70 e 80 é que surgem na Educação Física novas correntes de pensamento (BRACHT, p. 146, 1996)” (ibid., parte referente à Educação Física).

A partir desta contextualização feita pelo documento da escola, o mesmo coloca que “as abordagens da Educação Física que subsistem nas escolas são: Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista e Críticas-Plural, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, entre outras. O planejamento a ser abordado se contextualiza a partir das abordagens críticas” (ibid., parte referente à Educação Física).

Após essa breve introdução teórica, segue no mesmo documento o planejamento proposto para as quatro séries do ensino fundamental, ou seja, 5ª a 8ª séries. Os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Educação Física, são definidos por séries, sendo que cada série, propõe suas competências e habilidades. Irei exemplificar por semestre o que é proposto para as quatro últimas séries do ensino fundamental.

3.3.1 Os Conteúdos da Educação Física

Os conteúdos trabalhados nas séries atendidas pela escola são respectivamente, os esportes, jogos, lutas, ginástica e dança. Apesar de estabelecerem para cada série um planejamento, este é exatamente igual para as turmas de 5ª e 6ª séries e para as turmas de 7ª e 8ª séries. Desse modo, com fins sintetizadores, irei abordar o planejamento proposto para a escola de maneira que explanarei a seguir somente um planejamento para a 5ª e 6ª séries e outro para a 7ª e 8ª séries, pelo motivo de serem iguais.

No planejamento de 5ª e 6ª séries, os conteúdos trabalhados no 1º bimestre são os esportes, dentre eles os coletivos e individuais. Nos esportes coletivos são trabalhados o futebol, o futsal, o vôlei, o handebol e o basquete e nos esportes individuais é trabalhado o atletismo. As competências objetivadas nesse bimestre são “Compreender o fenômeno esportivo enquanto jogo, com suas normas, regras e exigências físicas, técnicas e táticas” como também “Compreender a influência da mídia e sua interferência em relação a valores e atitudes referentes a violência, entre outros.” As habilidades trabalhadas nesse semestre são “Visualizar o esporte enquanto um jogo popularmente praticado e esportivizado ao longo da história”; e, “Questionar as informações veiculadas na mídia em relação ao fenômeno esportivo”.

No 2º bimestre é dada ênfase aos jogos e lutas. Nos conteúdo jogos são trabalhados os jogos populares, cooperativos e de tabuleiro e no conteúdo lutas é trabalhada a capoeira. As competências propostas para esse bimestre são “Compreender o jogo enquanto invenção do homem, resultado de um processo criativo e significativo”; “Valorizar as práticas corporais lúdicas vivenciadas a partir da interação com o meio ambiente”; “Compreender a história da capoeira e o sentido/significado de sua origem”; e, “Resgatar a capoeira enquanto uma manifestação da cultura do negro, considerando-a como expressão de luta pela liberdade, contra a escravidão”. Nas habilidades propostas para esses conteúdos, existe um único item que se diferencia de 5ª para a 6ª série. Na 5ª série a primeira habilidade a ser trabalhada é “Propiciar a (re) invenção de regras e jogos, visualizar jogos populares, identificando sua origem cultural e regional”; e no planejamento da 6ª série a habilidade trabalhada é “Reconhecer os jogos como forma de lazer, interagindo com o meio ambiente, relacionando-se com outros homens/mulheres e com a natureza”. As outras habilidades trabalhadas são iguais para ambas as turmas, como, “Conhecer, organizar e interferir de forma autônoma nos espaços, bem como reivindicar locais públicos adequados para promover atividades corporais de lazer, e conhecendo-as como uma necessidade do ser humano, um direito do cidadão e dever do estado, em busca de uma melhor integração social entre seres humanos e entre seres humanos com a natureza.”; “Identificar forma de organização da capoeira e sua contraponto ao

sistema hegemônico (a roda de capoeira x sistema capitalista)”; e, “Reconhecer o conjunto de gestos e movimentos que compõem a capoeira, compreendendo seus significados”.

No 3º bimestre o conteúdo proposto é a ginástica. Nesse conteúdo se insere as “Formas, Ginásticas, Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica Desportiva e Ginástica Aeróbica”. As competências trabalhadas são “Compreender a prática da ginástica como um espaço de vivenciar as próprias práticas corporais”; “Compreender as formas técnicas da ginástica construídas pelo homem”; e, “Conhece e cuidar do próprio corpo, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva”. As habilidades propostas são “Vivenciar movimentos diversificados, identificando limites e possibilidades corporais”; “Identificar as diferenças e semelhanças da prática corporal entre homens e mulheres de forma a propiciar a integração entre os mesmos”; e, “Perceber a ginástica como um elemento da cultura corporal, através de prática que evidenciem o exercício físico de forma crítica e consciente”.

No 4º bimestre o conteúdo trabalhado é a dança. Na dança são trabalhados especificamente a dança folclórica, a dança de salão e a dança de rua. As competências colocadas para esse conteúdo são “Compreender a dança enquanto uma linguagem social, que permite a transmissão de sentimentos, emoções, afetividade, costumes, habito, saúde, etc”; como também “compreender os aspectos histórico-sociais da dança”. As habilidades propostas para esse conteúdo são “Perceber o limite corporal, bem como a espontaneidade e a expressão corporal”; e, “Resgatar a cultura brasileira no mundo da dança, através da sistematização das origens culturais, sejam do índio, do branco, ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno, no projeto de construção da cidadania”.

No planejamento elaborado para a 7ª e 8ª séries, como dito anteriormente, irei expor apenas um planejamento, pois ambos são iguais para essas séries.

No 1º bimestre o conteúdo a ser trabalhado são os esportes, dentre eles os coletivos e individuais. Nos esportes coletivos são trabalhados o futebol, o futsal, o vôlei, o handebol e o basquete e nos esportes individuais é trabalhado o atletismo. As competências trabalhadas nesse bimestre são “Compreender o fenômeno esportivo

enquanto “espetáculo de massa”; e, “Compreender o esporte de alto nível, sua relação com o trabalho, e com o abuso dos limites em função da vitória”. As habilidades trabalhadas nesse bimestre são “Discutir a influência e interferência do esporte e seus valores na vida do ser humano (exclusão, individualismo, competitividade...)”; e, “Discutir a relação do esporte de alto nível, seus mitos e verdades relacionados a promoção de saúde”.

No 2º bimestre o conteúdo trabalhado são os jogos, sendo que nesse conteúdo são abordados os jogos populares, os jogos cooperativos e os jogos de tabuleiro. As competências a serem atingidas são “Resgatar a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e das diversas regiões brasileiras”; e, “Identificar as diferenças entre os espaços de lazer, de acordo com a classe social (rio poluído, falta de espaços públicos para lazer)”. As habilidades propostas são “Propiciar a (re) invenção de regras e jogos, visualizar jogos populares, identificando sua origem cultural e regional”; e, “Conhecer, organizar e interferir de forma autônoma nos espaços, bem como reivindicar locais públicos adequados para promover atividades corporais de lazer, e conhecendo-as como uma necessidade do ser humano, um direito do cidadão e dever do estado, em busca de uma melhor integração social entre seres humanos e entre seres humanos com a natureza”.

No 3º bimestre os conteúdos contemplados são as lutas e a ginástica. No conteúdo lutas é trabalhada a capoeira e na ginástica são trabalhadas as “Formas, Ginásticas, Ginástica Olímpica, Ginástica Rítmica Desportiva e Ginástica Aeróbica”. As competências trabalhadas nesse bimestre são “Compreender a história da capoeira e o sentido/significado de sua origem”; “Resgatar a capoeira enquanto uma manifestação da cultura do negro, considerando-a como expressão de luta pela liberdade, contra a escravidão”; “Compreender as relações de gênero que se manifestam nas práticas corporais”; “Conhecer a diversidade padrões de saúde, beleza e estereótipos, compreendendo sua inserção na cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e questionando e consumismo e o preconceito”; e, “Conhecer e cuidar do próprio corpo, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva”. As habilidades propostas

nesse bimestre são “Identificar a forma de organização da capoeira e seu contraponto ao sistema hegemônico (a roda de capoeira x sistema capitalista); “Reconhecer o conjunto de gestos e movimentos que compõem a capoeira, compreendendo seus significados”; “Identificar as diferenças e semelhanças da prática corporal entre homens e mulheres de forma a propiciar a integração entre os mesmos”; e, “Perceber a ginástica como um elemento da cultura corporal, através de prática que evidenciem o exercício físico de forma crítica e consciente”.

No 4º bimestre o conteúdo trabalhado é a dança, sendo que no documento não foram colocadas quais ‘ramificações’ da dança serão trabalhadas nesse conteúdo. As competências propostas para esse bimestre são “Compreender os aspectos histórico-sociais da dança”; e, “Valorizar a expressão corporal enquanto manifestação da cultura”. A habilidade proposta é “Resgatar a cultura brasileira no mundo da dança, através da sistematização das origens culturais, sejam do índio, do branco, ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno, no projeto de construção da cidadania”.

Mesmo tendo conhecimento do planejamento acima, antes de começar as observações, pedi à professora que me fornecesse seus planos de aula, como também o plano de ensino respectivo àquela turma. Esta me disse que não fazia planos de aula, que apenas possuía algumas anotações, e me entregou o plano de ensino que utilizava para a 6ª série. Esse plano de ensino, na realidade era o planejamento anual adotado pela escola para as quatro séries que atendia no ensino fundamental.

O planejamento era bem diferente do proposto no documento da escola no ano de 2002; a única semelhança entre os dois é que os mesmos foram elaborados para duas séries consecutivas.

Irei colocar os principais tópicos contidos nesse planejamento, que são os conteúdos e os objetivos específicos, abordando apenas os que se referem às turmas de 5º e 6º séries, pois os conteúdos de 7º e 8º além de serem similares a este último, não são foco principal deste trabalho.

Os conteúdos são divididos em três blocos durante todo o ano sendo que um trata do “conhecimento sobre o corpo: (corporeidade)”, o segundo aborda as

“manifestações ginásticas”, e o último conteúdo proposto trata das “manifestações esportivas” (PLANEJAMENTO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2005, s/p.).

O conteúdo que trata do conhecimento sobre o corpo, acredito que objetive trabalhar através da corporeidade, pois colocou essa concepção como ‘sinônimo’ do conteúdo. Os sub-conteúdos trabalhados dentro do conhecimento do corpo são o “auto conhecimento do corpo”; “as dimensões biológicas, cultural e social do corpo”; e, “identificar as capacidades físicas básicas: como força, resistência aeróbica, resistência muscular localizada, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, etc.”. Os objetivos específicos desse conteúdo são “Reconhecer anatomicamente o corpo humano, identificando ossos, articulações e músculos”; “Compreender as possibilidades de manifestação corporal, possibilidades expressivas/comunicativas do corpo”; “Reconhecer os limites e possibilidades da corporalidade do outro, respeitando a individualidade”; e, “Compreender “o corpo fala”, entendendo as diferentes formas de manifestação das emoções (dor, ódio, prazer, medo, etc.)”.

O segundo conteúdo proposto no planejamento, oferecido pela professora no ano de 2005, são as manifestações ginásticas. Os sub-conteúdos propostos para as manifestações ginásticas são trabalhar os “Aspectos histórico-sociais da ginástica: - a evolução da ginástica através do tempo; os diferentes métodos de ginástica”; e, “Ginástica x Qualidade de Vida: formas de obter o condicionamento e desenvolvimento físico; conhecimento dos efeitos da atividade física sobre o organismo”. Os objetivos específicos desse conteúdo são “Compreender as diferentes formas de ginástica relacionadas ao contexto histórico-sociais: modismo e valores estáticos”; “Propiciar vivências de situações em que se faça necessário perceber, relacionar e desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras presentes na ginástica geral (aeróbica, localizada, musculação) e ginástica artística”; “Relacionar os benefícios da ginástica dentro do cotidiano: postura, higiene, hábitos alimentares”; “Compreender a saúde como direito de cidadania valorizando as ações voltadas para sua promoção, proteção e recuperação”; e, “Reconhecer que a prática de uma atividade física sistemática precoce, podem minimizar os efeitos que o processo de envelhecimento causam no organismo”.

E por fim, o último conteúdo abordado nesse planejamento refere-se às manifestações esportivas. Nesse conteúdo as subunidades contempladas são referentes à “Origem dos diferentes esportes e sua mudança na história”; “Iniciação desportiva: atletismo, voleibol, basquetebol, handebol, futebol”; e, “Iniciação ao xadrez”. Os objetivos específicos abordados nesse conteúdo são “Identificar os jogos pré-desportivos, buscando o esporte olímpico que se relaciona com o mesmo, ex.: Câmbio=Voleibol; Caçador=Handebol; tri-basquete=basquetebol”; “Compreender a diferença do jogo e do esporte olímpico”; “Identificar as possibilidades dos esportes como atividade corporal”; e, “Entender o sentido da competição esportiva”.

A forma de avaliação proposta nesse planejamento é mediada através da participação do aluno, trabalho escrito e provas práticas e teóricas.

Esses são basicamente os conteúdos propostos no ano de 2005 para as turmas de 5ª e 6ª e 7ª e 8ª, salvo algumas modificações para essas duas últimas séries.

3.3.2 O Encaminhamento Metodológico adotado para a Educação Física

Apresentados os conteúdos trabalhados de 5ª a 8ª séries na escola analisada, o documento proposto pela mesma, como abordado anteriormente, propõe um encaminhamento metodológico para a disciplina de Educação Física, sendo que o mesmo é embasado nos conteúdos propostos para as quatro últimas séries do ensino fundamental.

Descrevi o conteúdo metodológico da maneira como o mesmo foi abordado na proposta pedagógica da escola. Como o primeiro parágrafo era direcionado ao conteúdo esportes e como os subseqüentes não tinham a denominação do conteúdo a ser trabalhado, e, seguindo a disposição dos conteúdos no planejamento, deduzi que esses eram respectivamente, jogos, lutas, ginástica e dança. Sendo assim, abaixo verifica-se o encaminhamento metodológico da disciplina de Educação Física.

Nos conteúdos esportivos a escola propõe que se trabalhe os mesmos de forma recreativa, vivenciando as regras da modalidade específica, suas mudanças, seu histórico, bem como suas exigências físicas, técnicas e táticas, relacionado esses elementos com a sociedade.

O conteúdo será trabalhado de forma a realizar um resgate histórico das práticas corporais que envolvem o contexto do aluno, propiciando o conhecimento de novas práticas, bem como a construção e recriação de jogos. Este trabalho pressupõe a interação com as questões do meio ambiente, instigando desta forma à consciência ambiental. Isto será garantido através de trabalho em grupos, vivência de jogos e modificações de regras.

Vivência dos gestos e movimentos da capoeira, a organização da roda de capoeira, seus instrumentos, e demais elementos que constituem esta manifestação corporal. Criação e utilização de instrumentos com materiais alternativos.

O conteúdo será trabalhado através da vivência das formas técnicas das diversas modalidades da ginástica, com trabalhos individuais e coletivos de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade, relacionando com a questão da saúde (prevenção ao uso de drogas, alimentação, etc) e com as questões de gênero (relação homem e mulher na sociedade).

Vivências envolvendo a descoberta da consciência corporal, ritmo e expressividade, instigando a criatividade e a capacidade de criação de cada aluno, refletida no coletivo.

Vivências no âmbito da dança, relacionando-as com a realidade social dos alunos e da comunidade, enfatizando os movimentos expressivos e a própria técnica (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2002, parte referente à Educação Física).

Basicamente essas são as proposições feitas pela escola à disciplina de Educação Física. Além disso, analisando o documento elaborado pela instituição, verifiquei que há uma seção nesse documento que trata da questão das frequências dos alunos em aula. Nessa seção, em seu artigo 122, existe uma exposição acerca da disciplina de Educação Física. Nela está descrito que terão frequência facultativa em atividades de Educação Física, conforme Lei 7692/88:

- a) os alunos maiores de 30 anos de idade;
- b) os amparados pelo Decreto nº 1044/69 e Lei nº 6202/75 mediante laudo médico fornecido por Órgão Oficial;
- c) os alunos do curso noturno que exercem emprego remunerado em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas;
- d) os alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- e) e aluna que tenha prole (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2002, seção IX, artigo 122).

Sendo que no próximo artigo, o 123, a escola também coloca que “O aluno dispensado da prática de Educação Física comprovado por laudo médico, da presença a elas, deverá para efeitos de avaliação, frequentar as aulas e desincubir-se

satisfatoriamente das tarefas solicitadas pelo professor em substituição às atividades práticas.” (ibid., artigo 123).

E para finalizar esse estudo acerca da realidade da escola, enfatizando principalmente a parte específica da Educação Física, não posso deixar de expor como se desenvolveu minha pesquisa de campo nesse estabelecimento.

3.4 ENCONTRANDO...UMA “VERDADEIRA” REALIDADE ESCOLAR

Inicialmente quando eu cheguei à escola para conversar com os supervisores pedagógicos acerca da minha proposta de pesquisa para aquela instituição, propondo que a mesma tinha que ser realizada em uma turma de 6ª série do ensino fundamental, os mesmos colocaram que as observações fossem feitas nas aulas da professora Rosana¹⁵, que além de ministrar para algumas turmas de 6ª série, segundo as considerações feitas pelos mesmos, me pareceu ser a melhor professora de Educação Física da escola.

Feita a formalização, fui conversar com a professora Rosana acerca das observações. Ela me indicou que observasse a turma da 6ª A, pois esta era a turma mais comprometida em relação às outras, e também por que não haviam muitos alunos repetentes na turma.

As observações foram realizadas no período de 01 de agosto a 19 de setembro de 2005. A turma tinha três aulas por semana, sendo que uma aula era na segunda-feira e duas aulas na quarta-feira. Nesse sentido, consegui observar 18 aulas do conteúdo trabalhado pela professora naquele período, o vôlei.

Feita a devida análise dos conteúdos propostos para a 6ª série do ensino fundamental da referida Escola Estadual, fui observar as aulas de voleibol ministradas pela professora Rosana.

¹⁵ Nome fictício adotado para não expor a professora e a instituição.

A professora fazia aulas teóricas e práticas. Apesar da mesma não contemplar todos os tópicos propostos no planejamento, a aula dela tinha um conteúdo a ser passado, tinha uma significância para os alunos. Um exemplo claro disso, foi a minha primeira observação. Nesse dia a professora levou os alunos para um laboratório da escola e mostrou, através de transparências, como se desenvolvia o jogo de vôlei, passando os fundamentos básicos do vôlei, a dimensão de uma quadra oficial, o posicionamento dos jogadores, o número total de integrantes por equipe e a história do voleibol. Mesmo sendo uma aula “teórica” de Educação Física, os alunos se mostraram muito interessados em aprender o que a professora estava ensinando.

As aulas práticas, por mais que a professora não apresentasse os planos de aula para aquela turma, pareciam bem planejadas. Afirmando isso no sentido, de que todas as aulas apresentavam uma progressão pedagógica. Por exemplo, a primeira aula foi uma aula teórica sobre os fundamentos técnicos utilizados no jogo de voleibol como também sua estrutura e funcionamento. A segunda aula foi trabalhada a aplicabilidade prática do que havido sido visto na teoria, trabalhando também a noção de tempo e espaço, a agilidade, e uma atividade que preconizava a técnica do voleibol. A terceira aula foi novamente uma aula teórica, trabalhando mais uma vez os fundamentos técnicos do vôlei, porém dando ênfase somente ao toque, à manchete e ao saque por baixo, mostrando em quais momentos do jogo esses fundamentos são utilizados. Na quarta aula os alunos tiveram aula prática e fizeram várias atividades que objetivaram a técnica do toque, sempre com a professora corrigindo o posicionamento das pernas, das mãos, dos braços, etc. Na segunda fase da quarta aula, ou seja, na quinta aula, pois na quarta-feira eles tinham duas aulas, porém em horários intercalados, a professora propôs uma atividade chamada “Câmbio”. Essa atividade proporcionava aos alunos uma noção do jogo de vôlei propriamente dito, sendo que os mesmos passariam por todas as posições, todos teriam a oportunidade de tocar na bola e todos participariam da atividade.

Esses foram apenas alguns exemplos das aulas ministradas pela professora. Ela também utilizava vídeos dos jogos da seleção brasileira para mostrar como se desenvolvia um jogo de vôlei, como era recepcionada a bola, o posicionamento dos

jogadores, entre outras particularidades. As aulas seguintes foram nessa mesma progressão seguindo-se dos fundamentos da manchete e do saque (por baixo).

Para finalizar o conteúdo a professora aplicou uma prova teórica e um prova prática. A prova teórica continha questões trabalhadas durante o conteúdo de vôlei. A referida prova, elaborada pela professora, propunha as seguintes questões:

1. Explique a origem do Voleibol
2. Como se joga voleibol e qual o objetivo do Voleibol?
3. Explique como é feito o rodízio.
4. Explique a contagem dos pontos, como uma equipe ganha a partida e se pode haver empate?
5. Explique como um jogador que está na zona de defesa poderá passar a bola para a quadra adversária, ele pode atacar a bola? E fazer um bloqueio? Porque?
6. Desenhe uma quadra de voleibol, coloque os jogadores em quadra e escreva o nome de cada uma das posições que os jogadores ocupam.
7. O que é “líbero” e qual a sua função numa partida?
8. Qual o sistema de jogo da seleção brasileira masculina e explique.

Com relação à prova prática, não pude fazer a observação. A professora não conseguiu aplicá-la a tempo de eu poder observá-la, pois já fazia duas semanas que estava chovendo, e como dito no começo desse capítulo, mesmo possuindo uma quadra coberta, não se pode utilizar a mesma quando o tempo está chuvoso pelo motivo das salas de aula serem muito distantes da quadra. Mas segundo a professora, na prova prática era verificado se o aluno conseguia realizar os fundamentos do vôlei da maneira como havia sido ensinado pela professora, não buscando o número de acertos, mas sim a maneira como era realizado o fundamento.

3.5 CRITICANDO A REALIDADE...

3.5.1. ...da Escola

Fazendo uma breve análise acerca das proposições abordadas pelos documentos da escola, pude perceber que os mesmos apresentam-se, em muitos momentos, contraditórios.

Nesse sentido, propus algumas colocações que vinham sendo discutidas ao longo dessa pesquisa e que emergiram nesse capítulo que aborda justamente uma realidade escolar que é permeada por vários aspectos discutidos nos capítulos anteriores.

O primeiro questionamento surgido dessa pequena explanação sobre a realidade escolar foi: De que maneira o “currículo” elaborado pela instituição pesquisada exerce influência sobre as disciplinas, no caso específico deste trabalho, a Educação Física e de que maneira o mesmo contribui para a formação humana de seus alunos?

Acredito que o currículo tem um grande papel influenciador sobre as disciplinas, claro que ele não é o único, existe todo um conjunto de mecanismos que irá exercer influência sobre as mesmas. Mas no caso específico da escola analisada, podemos fazer uma comparação entre a disciplina de Educação física e o currículo da instituição. A proposta feita pela escola para a disciplina de Educação Física no ano de 2002, principalmente o planejamento realizado para as quatro séries do ensino fundamental, não tem ligação alguma com o planejamento trabalhado pela professora no presente ano, afora as confusões feitas com os conteúdos, com os objetivos e com as terminologias utilizadas.

Voltando às colocações feitas ao longo do documento elaborado pela escola, no decorrer do mesmo existem divergências que não fazem sentido em comporem o referido documento. Um exemplo claro é uma passagem na qual a escola indica que o grau e as modalidades de ensino ofertadas apresentam como objetivo a transmissão do conhecimento, que ofereça ao aluno a compreensão do mundo em que vive, fazendo com que o mesmo aproprie-se de forma crítica das informações, estudando, refletindo,

questionando e dirigindo suas ações de acordo com as necessidades que historicamente lhe são apresentadas. Creio que apenas com a ‘transmissão’ do conhecimento não seja possível o aluno ter uma reflexão crítica acerca do que está sendo transmitido para si. Muitas vezes o transmitir significa apenas decorar. Para o aluno conseguir discernir o conhecimento que está adquirindo/recebendo, ele precisa fazer parte da construção desse conhecimento. Creio que a partir do momento que o aluno se sente como parte integrante da escola, como construtor de um conhecimento, vendo um sentido naquilo que está construindo/aprendendo ele vai ser mais crítico com relação às imposições que lhe são apresentadas/colocadas. Penso que é impossível apenas com a transmissão do conhecimento, a escola conseguir fazer com que o aluno compreenda o mundo em que vive e tenha um pensamento crítico acerca das informações que lhe são passadas.

Outra discordância colocada pelos documentos da escola é que eles propõem que o currículo escolar seja entendido como processo dinâmico, ultrapassando a estrutura linear que o tem definido como elenco de disciplinas, conteúdos mínimos e metodologia que transfiram aos alunos informações definitivas. Porém, foi exatamente isso que o currículo da escola apresentou/representou, ou seja, uma fundamentação teórica acerca da educação implementada na instituição, com seu elenco de disciplinas, com seus conteúdos mínimos e suas metodologias. Nesse sentido faço outro questionamento: que tipo de educação é preconizada pela escola, se a mesma se contradiz nas suas propostas?

Outro ponto abordado pela escola se insere como um objetivo do ensino fundamental. Ou seja, a escola propõe que esse objetivo é fornecer ao aluno um instrumento que lhe permita participação ativa na sociedade, em que o conhecimento novo se apóie numa estrutura cognitiva já existente. Mas de que participação a escola está falando, se nem o conhecimento transmitido pela mesma, colocado como conhecimento novo, é participativo. Como que a instituição vai querer que seu aluno participe ativamente da sociedade se ele não participa da construção de um conhecimento que o leva a esse objetivo? Acredito que antes do aluno exercer seu papel participativo dentro da sociedade, ele tem que exercer seu papel participativo dentro da escola. Não falo da questão da participação nos projetos oferecidos pela

escola, nem nas atividades contraturno e sim na participação na construção do currículo, na construção dos saberes, na construção das disciplinas, na construção da essência escolar como um todo.

A escola também aborda a utilização dos documentos elaborados por órgãos governamentais. Por exemplo, o documento coloca que utiliza as Diretrizes Curriculares Nacionais com o intuito de dirimir os problemas educacionais que “afetam os educadores”. Talvez possa estar errada na exposição que vou fazer agora, mas creio que os problemas educacionais afetam mais os alunos que os professores. Sei que existem inúmeras divergências nos documentos governamentais destinados à educação, sei também que a maior parte dos problemas encontrados no interior da escola são na maioria das vezes causados pela política imposta pela sociedade em que vivemos hoje, mas uma coisa é certa: a maioria dos problemas educacionais são fortalecidos pelos próprios docentes, que ainda não encontraram ou omitem seu verdadeiro papel enquanto educadores, ou seja, auxiliar seus alunos na formação humana.

Esse mesmo documento ainda coloca que a partir do momento que a escola definir sua proposta, ela terá a possibilidade de explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos, dos professores, a identidade da escola e do sistema de ensino oferecido pela mesma. Concordo com o exposto acima que a proposta da escola, como também seu currículo, tem que representar o aluno, tem que ser a “cara” do aluno. Mas seguindo o proposto pelos documentos que a escola elaborou a única identidade que se quis mostrar foram os documentos governamentais, como a LDB, os PCN’s e as Diretrizes Curriculares. Será que isso representa a identidade de um aluno? E de um professor? Acho que não representa nem um sistema de ensino. Esses documentos governamentais, com certeza, não foram criados com o intuito de representar a identidade de uma determinada comunidade ou de determinada região e muito menos de um aluno, pois estes foram feitos como um parâmetro, um apoio para a escola desenvolver seu trabalho.

Uma outra colocação feita pelo documento acerca da educação preconizada pela instituição é que os temas transversais propostos nos PCN’s devem permear o

processo ensino-aprendizagem propondo através destes buscar o caminho da coerência entre o pensar e o fazer como também uma integração das áreas, com o objetivo de desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la. Mas se a escola tem como objetivo desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, creio que o eixo que tenha que permear o processo de ensino-aprendizagem não deva ser os temas transversais e sim uma educação crítica, que apresente com eixo norteador os interesses dos alunos, a construção coletiva, ensino reflexivo, a formação humana.

Acredito que os temas transversais devam ser trabalhados na escola e que este trabalho deva ser contínuo, porém antes de se trabalhar a ética, a saúde, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a orientação sexual, o trabalho e o consumo, a escola precisa verificar que existem outras emergências que também necessitam serem trabalhadas, como por exemplo, a implantação de um ensino que promova a formação humana dos alunos, a consciência crítica, as condições do ensino no Brasil, a desigualdade social, entre outras, pois a partir do momento que o processo de ensino-aprendizagem for permeado por algumas questões como estas, os temas transversais propostos acima virão como uma consequência disso.

E para finalizar a proposta de ensino objetivada pela escola, a mesma propõe que o processo avaliativo é feito pelos professores e alunos e aplicado através de um conjunto de atividades desenvolvidas durante o período letivo. Essa é uma excelente proposta para um ensino que pretende tornar o aluno um agente transformador e participativo da sociedade, compreendendo o mundo em que vive, apropriando-se de forma crítica das informações, estudando, refletindo e questionando, como apresentado pelo documento da escola, pois o educando a partir de uma análise proposta por si, vai poder constatar se o que está aprendendo está de acordo com seus anseios e objetivos. Porém o que precisamos saber é se essa forma de avaliação é efetiva no interior da escola. Como meu objetivo nesse trabalho não foi analisar a forma de avaliação das disciplinas ofertadas na escola, não posso afirmar se o exposto acima realmente ocorre, talvez possa dizer algo sobre a Educação Física, pois foi meu foco de estudo. Nessa disciplina isso realmente não aconteceu, como tive acesso a algumas anotações

feitas pela professora, pude verificar que a avaliação feita para a turma de 6ª série já havia sido aplicada em outras turmas de diferentes séries, mostrando que a mesma não foi construída com esse grupo de alunos. Isso é mais uma amostra de que a proposta pedagógica desenvolvida pela escola, não é efetivamente aplicada, e pior, não é de conhecimento dos professores, nem dos alunos, ou seja, não é uma construção coletiva.

3.5.2. ...da disciplina de Educação Física

Com relação à Educação Física, esta também apresentou inúmeras incoerências. Primeiro com relação ao elaborado na proposta pedagógica da escola e segundo com relação aos planejamentos.

A proposta pedagógica apresentou um breve histórico, uma breve introdução do surgimento e da inserção da Educação Física no Brasil e no mundo como também sua implementação/importância na escola. Talvez essa disciplina pudesse ter sido melhor apresentada no documento elaborado pela instituição, pois posso garantir que a mesma está bem fundamentada nos livros que destinam-se a esse assunto, e sei que em sua maioria, a história da Educação Física não está representada de maneira supérflua e confusa como foi colocada no documento. Mas vai saber até que ponto essa disciplina é importante para a escola, para a mesma “perder tempo” desenvolvendo uma aprofundada fundamentação teórica? Para mim o encaminhamento metodológico abordado em uma disciplina representa claramente qual é o objetivo de educação almejado pela escola, transparecendo assim, o modo de trabalho realizado dentro da instituição com os professores e com os alunos.

A escola também faz uma vaga explanação das abordagens da Educação Física utilizadas nas escolas. Sendo que dentre as abordagens citadas (Psicomotora, Construtivista, Desenvolvimentista e Críticas-Plural, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, entre outras) a instituição coloca que o planejamento será contextualizado a partir das abordagens críticas.

Nesse sentido fiz uma análise dos planejamentos tentando encontrar, mesmo que implicitamente, a concepção utilizada dentro das abordagens críticas propostas pela escola.

Verifiquei que esses planejamentos apresentavam inúmeras divergências. A primeira divergência encontrada é que os dois planejamentos não são similares, apresentando inúmeras incoerências em relação aos seus conteúdos, objetivos e outras competências trabalhadas. Porém abordei, nesse primeiro momento, separadamente os dois planejamentos para poder analisar inicialmente as partes específicas de cada planejamento, tendo como fim fazer uma comparação entre ambos.

No planejamento oferecido pela escola, além dos conteúdos serem iguais para a 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries, os mesmos eram em grande quantidade para se trabalhar em apenas um bimestre. Não tenho ciência se algum professor chegou a utilizar esse planejamento, mas se utilizou, ou ele conseguiu trabalhar todos os conteúdos propostos de maneira muito superficial, não propondo uma forma de aprendizagem significativa para os alunos, ou ele trabalhou apenas alguns conteúdos abordados no planejamento, não o contemplando como um todo. Falo isso no sentido de que é impossível trabalhar, por exemplo, o futebol, o futsal, o vôlei, o basquete, o handebol e o atletismo em apenas um bimestre. Ao invés de repetir os conteúdos em séries consecutivas, talvez a escola devesse rever esse planejamento e, com base na educação proposta pela instituição, considerar aqueles conteúdos que estejam mais próximos de seus objetivos educacionais e distribuí-los ao longo das séries, propondo uma aprendizagem relevante para os alunos e não apenas um fazer por fazer como proposto nesse planejamento, elaborado no ano de 2002.

Fazendo uma comparação deste planejamento com o seguido pela professora verificamos que ambos são bem diferentes tanto na sua forma de apresentação como na abordagem dos conteúdos. Este último planejamento, elaborado e utilizado no ano de 2005, baseado nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física, foi feito para duas séries consecutivas, apresentando os mesmos conteúdos para as quatro séries do ensino fundamental, porém com alguns enfoques diferentes, como se representasse uma progressão. Esse planejamento foi mais diretivo com relação às

abordagens utilizadas na Educação Física, usando a corporeidade para permear seu trabalho. Porém através de conversas informais tidas com a professora, quando perguntei a concepção trabalhada pela mesma, esta me expôs que não trabalhava concepção nenhuma, que tudo não passava de terminologias que representavam a mesma coisa. Então o exposto no planejamento referente à corporeidade que coloca que “o conteúdo referente à corporeidade será desenvolvido no dia-a-dia das aulas de Educação Física, sendo abordado em todos os conteúdos o ano todo”, não passa de apenas uma colocação sem sentido.

Analisada todas as colocações propostas pelo documento, pude constatar que essa realidade representa bem a realidade da Educação brasileira. Às vezes penso que o problema está com os documentos governamentais, às vezes penso que o problema está na falta de incentivo do governo nessa área, não que isso não seja verdade, mas vejo que os alunos estão desinteressados porque seus principais estimuladores, sem considerar a família, estão fazendo da educação um meio sem significância. E quando algum professor está interessado em exercer seu papel, como é o caso da professora Rosana, pois acredito que esta fazia alguma diferença na vida de seus alunos, o grupo pedagógico escolar, que, por incrível que pareça, era representado por dois professores de Educação Física, não mostra interesse em contribuir para que esse objetivo seja alcançado.

Não sei qual vai ser o futuro de nossos alunos, nem mesmo o que eles esperam de suas vidas, só sei que se a educação continuar desse jeito daqui a algum tempo não estaremos formando cidadãos conscientes, críticos e transformadores da sociedade, estaremos sim, formando pessoas “mediócras” que apenas “estudam” para ter o mínimo de conhecimento para não serem passadas para trás, e assim, proponho que nós professores, sejamos substituídos pelas famosas aulas em vídeos ou em cartilhas, como já vem sendo feito, pois creio que meu papel enquanto professora não é apenas ensinar a “jogar ou brincar”, não é ensinar algo objetivando no final do mês ganhar meu salário; meu papel vai muito além do que isso, talvez algo que nunca seja reconhecido pela sociedade.

4. E, DEPOIS DE TUDO ISSO... O QUE FAZER AGORA?

Vou terminar essa pesquisa sem respostas? Não! Talvez tenha algumas respostas, mas não tenho as soluções. Assim irei iniciar esse capítulo com uma citação de Mário MANACORDA (1997) citado por Marcílio SOUZA JUNIOR (1999, p. 144), pois este representa bem o que estou querendo dizer após ter realizado esta pesquisa.

As soluções concretas são difíceis: elas não podem surgir do cérebro, mas só é possível entrevê-las entre as contradições do real, de modo que cada passo nosso, embora pequeno, seja orientado para a meta final. (...) A verdadeira resposta talvez seja esta: que ao pessimismo da razão só é possível responder com o otimismo da vontade, desde que racional (Mário MANACORDA, p. 349 e 355).

Nesse sentido, coloco que a Educação brasileira e a disciplina de Educação Física estão bem dizimadas. Estamos perdendo a vontade de lutar por uma educação melhor. Vejo que a educação piorou muito de uns anos pra cá, mas falo isso em questões de rendimento, pois quando cursava a escolarização básica, não visualizava a formação humana como um objetivo daquele espaço. E onde foi que percebi o verdadeiro papel da Educação enquanto um meio contribuinte para a formação humana? Na Universidade. Mas quantas pessoas têm a oportunidade de chegar a esse local e ter a mesma chance que tive? Muito poucas. E é isso que me angustia. Será que só aqueles que cursarem um ensino superior terão a oportunidade de enxergar a Educação com outro olhos? Não! Pois eu, enquanto estiver exercendo meu verdadeiro papel de professora, tenho que lutar contra o sistema em geral, contra a própria escola e contra meus alunos que não vêem sentido em estar ali, pois eles também não acreditam na Educação. E, desse modo, mostrar e oferecer a eles a mesma oportunidade que tive de encontrar o verdadeiro objetivo da Educação, a Formação Humana.

E como diz o velho ditado: “sou brasileiro(a) e não desisto nunca”. Talvez essa frase seja mais uma hipocrisia do sistema atual, propondo que o povo brasileiro não deve perder a esperança, que não deve desistir nunca de se subordinar às infâmias da sociedade, de continuar como com um alienado que só enxerga o que é viável ao sistema. Usarei essa frase sim, mas não nesse sentido, pois sou brasileira, mas não

desisto nunca de lutar contra tudo que me impedir de mostrar aos meus alunos e às pessoas que estão ao meu redor, que se eles continuarem desse jeito eles estarão contribuindo para sua própria decadência.

Talvez esse seja o verdadeiro papel do professor. E eu enquanto professora da disciplina de Educação Física vou propor como objetivo principal de minhas aulas a formação humana, pensando sempre em um aluno ciente daquilo que está sendo apresentado, tornando-o um conhecedor da forma de dominação vigente, tornando-o crítico e emancipado com relação àquilo que lhe é passado na escola, e não só nela, tendo sua própria concepção de mundo, seu próprio pensamento, sua própria forma de conhecimento da sociedade, pois o atual modelo escolar não consegue trabalhar nem o que ele propõe em seus documentos. E tendo como fim os conteúdos, que é o principal objetivo da escola e da Educação Física, nunca teremos a consciência que a sociedade é dominadora e excludente e que a escola apenas reproduz o que os “grandes dominadores” querem que seja passado aos alunos, tendo como objetivo primordial, no sentido reprodutivo, a manutenção do status quo.

A Educação Física pode contribuir no processo de formação humana no sentido de pensar o mundo e seus constituintes de forma menos fragmentada, pensando o homem a partir da sua construção histórico-cultural considerando a pluralidade da condição humana como forma de humanização plena, tornando-se pensador da cultura, compreendendo a singularidade de cada indivíduo, pois só a partir disso teremos a visão de totalidade. O grande problema da Educação Física está na visão de ter o homem de forma fragmentada a partir de um viés da motricidade humana e é nesse direcionamento que a nossa própria atuação e produção acadêmica “reduzem” as possibilidades formativas da Educação Física.

Para finalizar esse capítulo, concluí, tendo em vista a problemática da função da escola na vida dos educandos, que existem inúmeras divergências no setor educacional, que a Educação Física Escolar e a Educação brasileira precisam ser repensadas: a Educação Física Escolar como prática pedagógica, a partir de suas fundamentações teóricas e sua aplicabilidade prática e a Educação brasileira com relação ao seu papel dentro da sociedade, verificando se realmente tem conseguido

atingir seu principal objetivo, qual seja, o de contribuir para a formação humana. Falo isso, parafraseando Mário MANACORDA (1997, p. 371), pois “A história pedagógica de nosso século ainda está para ser escrita”!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

APEOESP. **Suplemento de Educação do Jornal da APEOESP**. São Paulo: março de 1997.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, E. S. de; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em educação física. **Revista de Estudos do Movimento Humano**. CDS/UFSC, vol. 1, nº 1, dez/2000.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para que? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 13, nº 2, jan. 1992. p. 282-287.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, S. M. F. (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 366p.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BLADES, D. W. Habilidades básicas para o próximo século: desenvolvendo a razão, a revolta e a responsabilidade dos estudantes. Tradução de Ana Paula Andrade. In: SILVA, L. H. da (org). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.33-61. In: DA SILVA, Luiz Heron (org.)

BOCHNIAK, O. **Questionar o Conhecimento: Interdisciplinaridade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

BRACHT, V. Saber e Fazer Pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: **O Saber e o Fazer Pedagógicos**. Série Educação e Cultura. Recife: Edupe, 1999. p. 67-79

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais: educação física – primeiro e segundos ciclos do ensino fundamental**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 96p.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 10.328, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2001**. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em: 16 jul. 2005.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 10.793, DE 1º DE DEZEMBRO DE 2003**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 16 jul. 2005.

BUJES, M. I. E. Constituindo diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In: DA SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 157-166.

CAMPOS, L. A. S., GALLARDO, J. S. P. Entendendo Algumas Questões da Educação Física Escolar no Período de 5ª A 8ª Série. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Autores Associados: Campinas, vol. 25, nº 1, set/2003.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “O Que Não Pode Ser Que Não É. O Que Não Pode Ser Que Não É”. **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: autores associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p.309-333

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa**. In: Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 2, 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. Tradução de Luiz Heron da Silva. In: DA SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.74-99.

CURY, C. R. J. In: **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Goiânia: CBCE, 1997.

DANILOV, M. A; SKATKIN, M. N. (org) **Didáctica de la Escuela Média**. Havana: Pueblo y Educación, 1978.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de Generalización en la Enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1981.

DA SILVA, T. T. “El proyecto educacional moderno: identidad terminal?” In: VEIGANETO, A (comp.): **Crítica pos-estructuralista y educación**. Barcelona: Alertes.

DIAS, A. et.al. (1999). “Diagnóstico de educação física escolar no estado do Espírito Santo: o imaginário social do professor”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, vol. 2, pp.183-192

DOUALLIER, S. La responsabilidad de educar. Conferencia dictada en el Seminario Internacional **El porvenir de una educación**. Rosario, 6-7/11/1998. Traducción de Blanca Rubio.

DUBET, F. MARTUCCELLI, D. **En la escuela. Sociología del experiencia escolar**. Buenos Aires: Losada, 1998.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica – experiência na Disciplina Escolar Educação Física**. Campinas: FE – UNICAMP, 1997 (Tese de Doutorado).

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Análise do documento ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’. In: SANTOS, E. S.; AZEVEDO, J. C.& SILVA, L.H. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, p. 123-136.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n.21 (1), jan./jun.1996, p. 187-198.

_____. **Escola e Cultura: as Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**. Teoria e Prática da Educação Física. Série Pensamento e Ação no Magistério. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, p.77-108.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIROUX, H. A. **Border crossings**: Cultural workers and the politics of education. N.Y.: Routledge, 1992.

_____. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103.

GOODSON, I. F. A Crise da Mudança Curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. Tradução de Ana Paula Andrade. In: DA SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.109-126.

_____. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. – (Ciências sociais da educação).

_____. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUEDES, D. P. & GUEDES, J. E. R. P. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física Escolar. **Revista da Associação de Professores de Educação Física de Londrina**, vol. 8, nº 15, 1993. p.3-11.

HAMILTON, D. orígenes de los Términos Educativos Clases y Currículo. In: **Revista de Educación**. Madrid: Historia del currículo – I, 1991. 295p.

HERMIDA, T. O Lugar da Educação Física na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Trajetórias, Limites e Perspectivas. **Revista Paranaense de Educação Física**. V. 1, nº 1, maio, 2000. p. 55-65.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Tradução de Sonnhilde van der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

ICCP – **Ministério de la Educación de Cuba**. Pedagogía. Havana: Pueblo y Educación, 1981.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus>>. Pg 31. Acesso em: 15 set. 2005.

KRUG, A.; AZEVEDO, J.C. de. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: In: DA SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.07-17

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 2 ed. Ijuí, R..S.: Unijuí, 1998.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**. Tradução de por Ana Guardiola. Porto Alegre: artes Médicas, 1982.

LIBÂNEO, J. C. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Trabalho Docente**. São Paulo: PUC-SP, 1990.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, M. C. As Humanidades em Debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, S. M. F. (orgs). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 366p.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NEGRINI, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; NETO, V. M.; GIL, J. M. S... [et al] (org). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. VYGOTSKY. **Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. Série: Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 4. ed. Curitiba: SEED, 2003 (versão eletrônica), 209p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. **Ensino fundamental. Educação Física**. Versão Preliminar, 2005. p. 37-57

PLANEJAMENTO ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA, 2005.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2002.

ROSANE, M. K. M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; NETO, V. M.; GIL, J. M. S... [et al] (org). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

SANTOS, J. M. T., NUNES, O. C. Ensino de 1º grau: elementar e fundamental. In: Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**, 2003, p.14-17. (versão eletrônica).

SANTOS, L. H. S. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: DA SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.194-212.

SANTOS, L. L. C. P. história das Disciplinas Escolares: perspectivas de análise. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº 2, 1990.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a prática escolar. In: BERNARDO, M.V.C. et al. **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: USP, 1989. p. 23-33.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 4 ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

_____. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SERNA, J. El historiador como educador. **Archipiélago** – Cuadernos de crítica de la cultura. Madrid: Archipiélago, nº 47, jun./jul./ago., 2001.

SERRA, M. S. Educação pública versus escola pública: notas sobre a resignificação do público em tempos de transformação da pedagogia. Tradução de Luiz Heron da Silva. In: DA SILVA, Luiz Heron (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.336-346.

SILVA, T. M. N. **A Construção do Currículo na Sala de Aula: o Ensino numa Perspectiva Crítica**. São Paulo: PUC-SP, 1988a

SILVA, T. R. N. **Conteúdo Curricular e Reorganização da Educação Básica: a Experiência Paulista**. São Paulo: PUC-SP, 1988b

SOARES, C. L. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 71, nº 167, p. 32-50, jan/abr., 1990.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org). **Educação Física Escolar Frente à LDB a aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997. p. 75-85.

SOUZA JUNIOR, M. **O Saber e o Fazer Pedagógicos: a educação física como componente curricular...?...isso é história!** Recife: Edupe, 1999. 181p.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Existe espaço para o ensino da educação física na escola básica?. **Pensar a Prática**. Goiânia, nº 2, jun./jul., 1998. p. 1-23.

_____. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs) **A Educação Física no Brasil e Argentina: identidade, desafios, perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003.

TANI, G.; KOKUBUN, E.; MANOEL, E. de J.; PROENÇA, J. E. de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TELES, A. X. **Educação Moral e Cívica**. São Paulo: Nacional, 1975.

VAGO, T. M. Educação Física Escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 1, p. 20-24, 18 ed., 1995.