

JULIANE SONDA

**EDUCAÇÃO FÍSICA:
das prescrições curriculares à prática pedagógica**

Monografia apresentada como exigência para conclusão do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação do Professor Mestre Ângelo Ricardo de Souza.

**CURITIBA
2003**

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço aos professores do DEPLAE pela dedicação e compromisso com o Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, sobretudo pela resistência e defesa em manter a Universidade Gratuita.

Agradeço a Escola Mafra por ter permitido a realização dessa pesquisa em sua realidade, e também pelo seu acolhimento.

Também agradeço as professoras de Educação Física e Pedagogas da escola Mafra que sempre muito dispostas contribuíram com esse estudo.

Agradeço ao meu orientador Professor Mestre Ângelo Ricardo de Souza, pela orientação, dedicação, amizade e paciência.

As amigas do curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico pelo apoio e incentivo durante o curso e realização da monografia, particularmente à Mônica, Francinara, Andrea e Marta.

A todos os amigos que me ajudaram a chegar até aqui, especialmente Liliane, Ailton, Florise e Ângelo.

E, finalmente agradeço a minha família que sempre fez além do possível para que hoje eu pudesse estar concluindo mais esta etapa em minha formação.

Dedico

*aos que se comprometem com a construção
de uma escola pública de qualidade,
especialmente ao meu companheiro,*

Douglas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. AS FACES DO CURRÍCULO	05
1.1. CURRÍCULO, CURRÍCULO PRESCRITO, CURRÍCULO EM AÇÃO E CURRÍCULO OCULTO	05
2. EDUCAÇÃO FÍSICA: CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E HISTÓRIA	10
2.1. PRÁTICA PEDAGÓGICA: MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO	10
2.2. EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA TRAJETÓRIA PELA HISTÓRIA.	11
3. EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES À PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
3.1. PROJETO PEDAGÓGICO	19
3.2. DIRETRIZES CURRICULARES - EM DISCUSSÃO	21
3.3. CURRÍCULO BÁSICO	25
3.4. PRÁTICA PEDAGÓGICA	29
3.5. CURRÍCULO OCULTO	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	40
ANEXO 1 ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DA PROFESSORA MAYSA	41
ANEXO 2 ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DAS PROFESSORAS MARISTELA E CAMILA.	43

ANEXO 3	ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DA PROFESSORA MARISTELA	45
ANEXO 4	ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DA PROFESSORA CAMILA.	47
ANEXO 5	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS	49
ANEXO 6	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	50

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou abordar a Educação Física Escolar a partir da sua prática pedagógica, reconhecendo essa área de conhecimento como uma disciplina curricular presente na escola e importante na formação do sujeito.

A Educação Física Escolar é um campo fértil para muitas pesquisas, e uma obra de grande importância é a do Coletivo de Autores *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992) por se tratar de um livro, que em seu tempo e para além dele, traz uma discussão absolutamente conectada com a realidade escolar.

Este livro foi de extrema importância na discussão da Educação Física Escolar, pois além de apresentar uma discussão curricular para a Educação Física, aponta quais conteúdos devem ser trabalhados pedagogicamente, sua metodologia e avaliação.

Neste livro os autores afirmam que:

“A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem” (1991, p.61-62).

Com essa afirmação o Coletivo de Autores apresenta claramente quais conteúdos devem ser trabalhados na e pela Educação Física.

Pode não parecer muito avanço, mas não se pode esquecer que há bem pouco tempo a Educação Física não conseguia sequer definir seu objeto de estudo, tamanha era sua confusão e a sua crise.¹

A Educação Física está presente no interior da escola; se ela vai bem ou mal é o que interessa saber, por isso é necessário conhecer qual é a prática pedagógica cotidiana da Educação

¹ A esse respeito, consultar a relevante obra de MEDINA, João Paulo S. *A Educação Física Cuida do Corpo... e 'Mente. 10 Ed. Campinas, Papirus, 1992.*

Física nas escolas públicas.

Para respaldar a discussão sobre a teoria curricular, objeto desta pesquisa, busquei tratar dos referências teóricos que determinam uma prática pedagógica, sendo assim, pautei meu estudo em Gimeno Sacristán (1998) que discute sobre Currículo e Tomáz Tadeu da Silva (1992) que discute Currículo Oculto.

Desses autores emprestei conceitos que possibilitaram compreender o que este estudo se propôs, são eles: Currículo Prescrito, Currículo em Ação e Currículo Oculto, que serão apresentados no primeiro Capítulo.

Para este monografia, tomei por objeto a prescrição curricular para a Escola Pública no município de Curitiba, pois esta é a origem deste estudo ou o ponto de partida para chegar até a observação de como se concretiza a prática pedagógica da Educação Física Escolar.

Sendo uma professora de Educação Física da Rede Pública do Município de Curitiba, preocupo-me imensamente como a Educação Física Escolar vem configurando a sua prática pedagógica diante de tantas inquietações, das quais também partilho. Atualmente a Prefeitura de Curitiba não tem uma definição clara sobre qual prescrição curricular a Rede adota, uma vez que o Currículo Básico da Prefeitura Municipal de Curitiba (1994) vem sendo substituído por um novo documento denominado "*Diretrizes Curriculares - em discussão*" (2000) ainda muito insipiente para gerar uma nova prática pedagógica .

Dessa forma, observar a prática pedagógica da Educação Física nas escolas da Rede Municipal de Ensino e, mais do que isso, confrontá-la com uma teoria curricular fez-se necessário uma vez que, em meu entendimento, está ocorrendo um lapso entre o que é formulado teoricamente e o que acontece na ação pedagógica.

No Capítulo dois serão apresentadas as principais tendências da Educação Física no Brasil, para tanto utilizei-me de alguns estudos de autores que se propuseram a historicizar a Educação

Física, sendo eles: Medina, (1985) e Ghiraldelli Jr. (1989), visando relacionar a prática pedagógica das aulas pesquisadas com as concepções apresentadas neste capítulo.

Muitas contribuições do ponto de vista teórico² têm apresentado possibilidades para a Educação Física Escolar configurar-se como uma prática progressista, transformadora e avançada, entretanto, o que tem mais me chamado a atenção é que a Educação Física Escolar ainda carece de mais informações sobre a sua prática pedagógica; sendo esta ausência de estudo um limite para compreender mais qualificadamente o processo de organização desta na Educação Física Escolar.

Cabe então, nesse momento voltar o olhar para a prática pedagógica da Educação Física, observar, constatar de que forma essas contribuições teóricas expressas na literatura estão traduzidas nos currículos, tanto no currículo prescrito quanto no currículo em ação, aquele que de fato acontece no momento da ação pedagógica.

Esta pesquisa teve a intenção de observar a prática pedagógica da Educação Física Escolar, mais especificamente nas séries ou fases iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Curitiba, confrontando com diferentes teorias curriculares, para tanto esse estudo seguiu alguns passos: conhecer sob qual prescrição curricular os professores pautam seus planejamentos; observar a sua prática pedagógica; analisar a teoria curricular confrontando com a Proposta Pedagógica da escola pesquisada, com as “*Diretrizes Curriculares - em discussão*” e com o “*Curriculo Básico*” que a Prefeitura Municipal de Curitiba prescreveu para a Rede de Ensino.

Essa pesquisa objetivou observar, descrever e analisar a prática pedagógica da Educação Física Escolar em uma Escola da Rede Municipal de Curitiba, buscando compreender em qual prescrição curricular a prática pedagógica da Educação Física sustenta-se na escola, discussão

² Marcílio SOUZA JR- *O Saber e o Fazer Pedagógicos*; COLETIVO DE AUTORES- *Metodologia do Ensino de Educação Física*; Elenor KUNZ- *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*.

apresentada no último Capítulo, que apresenta toda a parte empírica da pesquisa.

Nas considerações finais, aponto alguns limites da prática pedagógica da Educação Física Escolar, bem como alguns avanços detectados.

1 - AS FACES DO CURRÍCULO

1.1 Currículo, currículo prescrito, currículo em ação e currículo oculto

Este capítulo aborda a questão do Currículo objetivando compreender o que é um Currículo e quais suas implicações na prática pedagógica da Educação Física na escola. Alguns conceitos serão apresentados para a discussão proposta nesta pesquisa, Currículo, Currículo Prescrito (GIMENO SACRISTÁN, 1991), Currículo em Ação (GIMENO SACRISTÁN, 1991) e Currículo Oculto (SILVA, 1992).

A origem das discussões sobre o campo curricular iniciaram quando houve a reorganização da sociedade norte americana a partir da industrialização e urbanização, exigindo para o mercado um novo trabalhador e, em consequência dessa necessidade, a educação e a escola passaram a ser vistas como instrumentos capazes de propiciar esse novo modelo, conferindo ao Currículo características de ordem, racionalidade e eficiência, afim de acompanhar as mudanças que a sociedade vinha sofrendo. (MOREIRA E SILVA, 1995)

Nesse período "a escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer".(MOREIRA E SILVA, 1995, p.10)

O Currículo não é um campo neutro e desvinculado de políticas que visam a manutenção do poder dominante, especialmente por se tratar de uma sociedade que adota o modo de produção capitalista. Portanto interessa à sociedade capitalista que a escola também possa ser um instrumento de reprodução da sua ideologia, entretanto, compreendo que uma das tarefas da escola é configurar-se como um locus de resistência, construindo assim a superação desse modelo social.

Para a definição de currículo apoio-me na seguinte afirmação de GIMENO SACRISTÁN:

“currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.”(1998, p.34)

Discutir o conceito de Currículo Prescrito requer falar das políticas educacionais, pois são elas quem o definem, portanto os preceitos expressos em um currículo advém de uma forma de compreender a sociedade, a educação, a escola, enfim, é a partir de uma definição política de um governo, que os currículos expressarão seus conteúdos.

Tomaz Tadeu da SILVA e Antonio Flávio MOREIRA aprofundam essa afirmação quando dizem que:

“ Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder.”(1995, p.29)

Ainda sobre esta questão, GIMENO SACRISTÁN afirma que:

“O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativa aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.” (1998, p.109)

Não é possível compreender, portanto o Currículo Prescrito sem relacioná-lo às políticas educacionais de um governo.

As decisões políticas e administrativas para a construção e organização de um Currículo são oriundas do modelo de Estado, Sociedade, Educação e Escola que se está pretendendo construir, portanto não é possível supor que uma prescrição curricular de um determinado governo, seja ele autoritário ou democrático, ao selecionar e organizar o conhecimento para um Currículo não esteja em consonância com a sociedade que se almeja construir.

Outro elemento que deve ser ponderado diz respeito ao sistema educativo obrigatório, pois é necessário observar que isto pressupõe um mínimo comum de conteúdos em todo o sistema

e sobre isto Sacristán diz que:

“Em primeiro lugar, a prescrição de mínimos e diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A idéia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade.”(GIMENO SACRISTÁN,1998,p.111)

Contudo, a sociedade da forma como está organizada não é uma sociedade homogênea nem ela possui os mesmos interesses, e por isso é fundamental que ocorra um mecanismo que possibilite, pelo menos do ponto de vista teórico, iguais oportunidades, e ao estabelecer-se um currículo mínimo é possível que este acesso ao conhecimento possa ser garantido.

Nesse sentido GIMENO SACRISTÁN diz que: *“De um ponto de vista social, portanto, principalmente num sistema educativo com centros privados e públicos que acolhem diferentes tipos de alunos, a existência dos mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos.”*(1998, p.112).

Para além das prescrições curriculares e da discussão do estabelecimento do currículo mínimo, há necessidade de analisar um outro conceito, também bastante caro ao mesmo autor, o de currículo em ação:

“O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.” (1998, p.201)

A importância da pesquisa acerca da prática pedagógica da Educação Física Escolar está intrinsecamente relacionada a este conceito de currículo em ação, pois: *“O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”*(1998, p. 201), ou seja, quando se observa e analisa a prática pedagógica na escola é possível compreender o quanto distante ou

não, a teoria está da prática.

Outro aspecto que deve ser considerado é o do Currículo Oculto, discussão que é apresentada por Tomaz Tadeu da SILVA no livro “*O que produz e o que reproduz em Educação*” (1992).

SILVA (1992) apresenta de forma bastante direta seu conceito de Currículo oculto:

*“Primeiramente há a questão do que deve ser incluído no conceito de currículo oculto. De forma inicialmente bastante frouxa, podemos dizer que estão incluídos aí todos os **efeitos de aprendizagem não intencionais** que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. Isto claramente exclui, e este é o propósito da expressão, todas aquelas aprendizagens explicitamente buscadas por algum dos agentes educacionais.”*
(grifos meus, 1992, P.103).

Ainda com relação ao Currículo Oculto é interessante observar que ele carrega em si duas possibilidades contraditórias, primeiro a de produzir práticas com objetivo de reproduzir ideologias de regime autoritários, e a outra possibilidade é a de que o Currículo Oculto esteja a favor da desocultação das injustiças sociais e, portanto, há nele a hipótese de superação dessa sociedade e esse caráter ambíguo não pode ficar invisível ao olhar dos educadores.

Para Tomaz Tadeu (1992) a face do Currículo Oculto que deveria guiar a prática pedagógica na escola é:

“Um currículo oculto que ensina-se a cooperação em vez da competição; a convivência democrática em vez do autoritarismo e da hierarquia; a consciência crítica em vez do conformismo da docilidade e da submissão; a compreensão das diferenças humanas em vez das várias categorias de preconceito; os valores da solidariedade e da convivência humana em vez daqueles da acumulação e do consumismo; os valores da igualdade e da justiça em vez dos valores do poder, da dominação e do controle. É, certamente, dadas as atuais características da sociedade e da instituição educacional, um objetivo difícil, mas, também, com certeza, um objetivo digno dos nossos melhores esforços e imaginação.” (1992, p. 112)

A prática pedagógica da Educação Física para essa pesquisa está delimitada por três aspectos, que entendo serem essenciais para observar a concretização e efetivação do Currículo no espaço escolar: a definição oficial, a proposição teórica acerca do que deve ser ensinado, a prescrição curricular estabelecida oficialmente (Currículo Prescrito); o que se realiza na prática, isto é, como é traduzida na prática a teoria (Currículo em Ação); e o que está implícito na prática

2 - EDUCAÇÃO FÍSICA: CURRÍCULO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E HISTÓRIA

2.1 Prática pedagógica: materialização do currículo

A proposta curricular torna-se realidade na prática pedagógica do professor, na comunicação e inter-relação entre professor e aluno.

GIMENO SACRISTÁN afirma que a prática pedagógica gira em torno do currículo dizendo que:

“o currículo acaba numa prática pedagógica (...). Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregna todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (1998, p. 26).

Nesse sentido, a prática pedagógica é um elemento importante para ser analisado, pois é a partir dela que o currículo materializa-se.

A prática pedagógica é a ação cotidiana, realizada na escola e que expressa a compreensão do professor sobre o currículo, considerando outros elementos que estão presentes no fazer pedagógico: político, administrativo e organizativo da escola.

Portanto, a prática pedagógica, entre outras questões, é a síntese do currículo prescrito, do currículo moldado pelo professor, da apropriação dos conteúdos pelos alunos.

Conceituar o termo prática pedagógica é essencial para que se estabeleça a partir de referenciais teóricos, como é compreendida a Educação Física no espaço escolar nessa monografia.

Apoio-me para tanto em VEIGA (1993, p. 81) para quem:

“... a prática pedagógica é teórico prática e, nesse sentido, ela deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora. É teórica sem ser mera contemplação, uma vez que é a teoria que guia a ação e é prática sem ser simples aplicação da teoria e que não se confunde com um mero exercício. A prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. A prática tem que valer como compreensão teórica. Dessa forma, a teoria responde as inquietações, indagações da prática.

E sem essas inquietações, indagações, não haveria teoria. A teoria tornar-se-ia estéril e sem significado.” (1993, p. 81).

Para efetivação de uma prática pedagógica consistente é necessário, entre muitas outras questões, que o professor aceite o desafio de ser um intelectual transformador (GIROUX, 1997), assim como as políticas educacionais deveriam de igual forma assim os considerá-los.

Concordo com GIROUX quando afirma que:

“Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.” (1997 p. 161)

Assim, compreendo que a discussão curricular origina a discussão sobre a prática pedagógica, que por sua vez, resulta na teorização a respeito da prática pedagógica em Educação Física, que será apresentada na seqüência.

2.2 Educação Física: uma trajetória pela história

Discutir a prática pedagógica da Educação Física na escola é intencional compreender como está constituída a relação entre teoria e prática no fazer pedagógico.

Para tanto, entendo ser elucidativo e necessário traçar a história da Educação Física no Brasil, compreendendo que a Educação Física Escolar assumiu em diferentes momentos históricos, práticas diversas, submetidas aos interesses predominantes de cada período histórico que a sociedade brasileira passou. Assim, refletir as tendências e correntes que se manifestaram na história da Educação Física brasileira, buscando saber a quais necessidades ela respondeu nos diferentes momentos históricos vai auxiliar na compreensão e visualização de diferentes práticas pedagógicas pelas quais a Educação Física percorreu.

Uma abordagem de cunho filosófico interessante para ser analisada neste trabalho é a

apresentada por MEDINA (1985), onde o autor identifica três concepções que aqui serão descritas sucintamente.

A primeira denominada “*Educação Física Convencional*”, está apoiada na visão do senso comum, que é entendida pelo autor como “*a visão mais corriqueira, mecânica, simplista e vulgar que se faz do ser humano e do mundo*”. (MEDINA, 1985, p.77). Admite o corpo em segundo plano, desvalorizando-o, embora não explicitamente. É fruto de uma visão dualista ou pluralista do homem. Ao trabalhar o corpo, não consegue compreendê-lo além dos seus limites biológicos.

A segunda concepção distancia-se da visão mais comum e vulgar estabelecida pela “*Convencional*”, e é denominada de “*Educação Física Modernizadora*”. Enquanto a concepção “*Convencional*” propunha a educação do físico, a segunda considera como uma “*educação através do Físico*” (Medina, 1985, p. 79).

Além do biológico, esta concepção preocupa-se com o aspecto psicológico, mas caracteriza-se por possuir uma visão dualista equivalente à concepção “*Convencional*”.

Entende a Educação prioritariamente em sua dimensão individual, acreditando que as transformações ocorram sempre neste plano, ou seja, os indivíduos devem moldar-se às funções e exigências que a sociedade lhes impõe.

Finalmente a terceira concepção classificada por MEDINA é a mais ampla de todas e é denominada “*Educação Física Revolucionária*”, sendo que esta não considera “*nenhum fenômeno de uma forma isolada, sendo o ser humano entendido por meio de todas as suas dimensões e no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo*” (MEDINA, 1985, p.81).

O corpo é considerado em todas as suas manifestações, teoriza sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, mas age fundamentalmente sobre o todo.

O autor definiu a Educação Física Revolucionária como

“a arte e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade mais justa e livre” (MEDINA, 1985, p.81-82).

Luta-se por uma Educação que verdadeiramente vise a libertação do homem.

Um trabalho subsequente ao de MEDINA, foi o realizado pelo professor GHIRALDELLI JR. (1988) onde, através da análise de artigos, publicados nas revistas de Educação Física que circulavam no Brasil, desde os anos 30, foi possível elaborar um quadro das tendências e correntes da Educação Física brasileira.

O desenvolvimento das análises do autor visaram elucidar os projetos de sociedade presentes em cada uma das tendências, discursos e programas de ensino, o que MEDINA não havia abordado.

A partir do estudo de GHIRALDELLI JR. (1988) foi possível detectar cinco tendências, sendo elas: a *“Educação Física Higienista”* que efetivou-se de forma hegemônica até 1930.

A segunda tendência e que teve seu auge no período de 1930 a 1945, foi a *“Educação Física Militarista”*.

Já a terceira tendência não configurou-se como hegemônica em um dado período, mas teve uma presença significativa nos discursos e documentos da época, sendo esta denominada pelo autor de *“Educação Física Pedagogicista”*, que esteve mais presente no período correspondente a 1945 até 1964.

Para o autor o período pós 64 teve a concomitância de duas tendências, sendo elas, a *“Educação Física Competitivistista”* e a *“Educação Física Popular”*.

Para o autor, essa classificação não é arbitrária, apenas procura revelar o que há de essencial em cada uma das tendências, bem como que as *“tendências que se explicitam numa época, estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente*

desapareceram foram, em verdade, incorporadas por outras” (GHIRALDELLI JR. 1989, p.16).

A “*Educação Física Higienista*” foi uma concepção particularmente forte no período de 1889 até 1930, caracterizando o final do império e o início da primeira República, esta concepção caracterizou-se pela ênfase aos aspectos relacionados a saúde.

A Educação Física desempenhava um papel fundamental na formação dos homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação, agindo como protagonista num projeto de assepsia social.

Essa perspectiva se expressa como sendo a possibilidade de “*resolver o problema da saúde pública pela Educação*” (GHIRALDELLI JR. 1989, p.17) .

A partir de 1930 um novo movimento começa a tomar corpo e força na Educação Física, tendo este o objetivo de colocar em primeiro plano a “*Saúde da Pátria*”, relegando assim ao segundo plano a saúde dos indivíduos bem como a saúde pública que sustentavam a Educação Física Higienista. Tal movimento visava impor sobre toda a sociedade, padrões estereotipados de comportamento, expressão da conduta disciplinar própria ao regime de quartel, objetivando assim uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. A Educação Física passa a assumir um papel seletivo, através da eliminação dos fracos e premiação dos fortes, e assim, segundo GHIRALDELLI JR. ficou caracterizada a tendência denominada por ele de “*Educação Física Militarista*” (1989, p.18).

A terceira tendência apresentada e denominada pelo autor, como sendo a “*Educação Física Pedagogicista*” buscou configurar-se como uma prática educativa, elemento até então desconsiderado pelas práticas pedagógicas da disciplina vinculadas às duas tendências anteriores.

Segundo GHIRALDELLI JR. , esta tendência não deve ser entendida como uma concepção progressista de educação, mesmo tendo ela demonstrado um avanço frente às anteriores, ela foi muito influenciada pelas teorias escolanovistas, percebendo-se nelas uma

identificação com o liberalismo americano dos anos 50. Seu apogeu ocorreu no período pós-guerra (1945 - 1964) (1989, p.19).

Por consequência do golpe militar de 1964, desenvolve-se no Brasil um nacionalismo exacerbado, e a Educação Física passa a assumir o papel de formar atletas para bem representar a nação. Assim, reduz-se sua prática pedagógica ao desporto de alto-nível, servindo dessa forma à hierarquização e a eletização social, o que também podia ser percebido nas outras tendências, mas não com a força presente nesta concepção, chamada pelo autor de “*Educação Física Competitivista*” (1989, p.20).

Ressalte-se a postura de neutralidade desta tendência frente aos sérios problemas político-sociais vividos pelo País nessa época. Sustenta-se desta forma afirmando ser o desporto um bem em si mesmo, devendo este ser assegurado e incentivado por qualquer tipo de governo.

No entanto, o desporto de alto-nível divulgado amplamente pela mídia, tinham como objetivo atuar como canalizadores de energia, servindo de analgésico ao movimento social.

A última corrente classificada por GHIRALDELLI JR. é denominada “*Educação Física Popular*”, sendo esta uma “*concepção que emerge da prática social dos trabalhadores*” (1989, p.33). Privilegia-se nesta concepção a ludicidade, a solidariedade, a organização e a mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Ao término dessa análise fica evidenciado que a Educação Física sempre desenvolveu uma prática pedagógica para servir ao poder dominante no Brasil, portanto seu objeto de estudo foi modificando-se ao longo dos anos, até a década de oitenta, quando instaurou-se a denominada “crise” na Educação Física, onde novos paradigmas passaram a ser discutidos com o objetivo de definir qual é o campo de estudo da Educação Física.

Para sintetizar tudo o que foi apresentado a respeito das práticas pedagógicas da Educação Física ao longo da história, recorro a Marcílio SOUZA JR. (1999) citando diversos autores, onde

ele afirma que:

“Assim sendo, os conteúdos de ensino desse componente curricular chamado Educação Física apresentam vestígios destas influências, ou, até mesmo, arrisco-me a afirmar, foram/são determinados por elas. Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam enfaticamente, com a função de higienização corporal; quando esta influencia externa vem da instituição militar, os conteúdos da Educação Física passam a assumir diversos elementos da Instrução Militar (marchas cívicas, ordem à bandeira, ordem unida); quando a instituição esportiva ‘cede’ seus elementos para a definição dos conteúdos da Educação Física, estes assumem alguns códigos desta, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos; porém, quando a Educação Física passa a receber influências de movimentos advindos de pedagogias ditas ‘humanistas’, estabelece-se em seu campo de estudo uma crise de identidade, e seus conteúdos de ensino passam a ter outras referências, tais como: a psicomotricidade, a qual privilegia a estruturação do esquema corporal e o desenvolvimento das aptidões motoras, ou ainda o Esporte Para Todos (EPT), o qual objetiva desenvolver atitudes como cooperação e solidariedade, sendo então caracterizado como movimento alternativo ao esporte de rendimento.” (SOUZA JR., 1999, p. 20)

Fica perceptível que a prática pedagógica da Educação Física na escola acompanhou os projetos hegemônicos da sociedade, no decorrer desses anos, esteve a mercê de influências externas, impossibilitada, em meu entendimento, de configurar-se como uma prática pedagógica respaldada como uma área do conhecimento, tendo definido seu objeto de estudo.

Em conseqüência disso, a Educação Física era, e talvez ainda o seja, tratada apenas como uma atividade, e não como uma disciplina que possui um objeto de estudo e que compõe os currículos escolares.

Portanto, é necessário reconhecer que a Educação Física enquanto componente curricular, assume atribuições específicas, que lhe confere significado próprio no conjunto das outras disciplinas que compõe os currículos. Para tanto, a Educação Física na escola deveria assumir o papel de estar em permanente reflexão, articulando a teoria e a prática, estabelecendo uma unidade sobre o que se pensa para a Educação Física e o que se realiza na ação pedagógica, especificamente no acontecimento da aula de Educação Física.

3 - EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, localizada na região sul, com fácil acesso no bairro e atende uma comunidade muito participativa segundo entrevista realizada com as pedagogas que nela atuam.

Sua escolha foi feita levando em consideração que é uma escola típica da Rede de Curitiba. É uma escola de ensino regular e oferta como a maioria das escolas dessa rede os dois primeiros ciclos de aprendizagem do ensino fundamental, além de ofertar a Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

A escola e os sujeitos envolvidos na pesquisa foram identificados por nomes fictícios para resguardar a identidade da instituição e dos professores.

A pesquisa envolveu diretamente duas pedagogas as quais denominei de Adriana e Claudia, três professoras que atuavam com Educação Física que passaram a ser denominadas de Maristela, Camila e Maysa, e finalmente a Escola passou a ser identificada com o nome Mafra.

Não havia por parte da pesquisadora nenhum envolvimento pessoal ou profissional com a escola Mafra, sendo este um critério para a sua escolha, compreendendo que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores, alunos, pedagogas, pesquisadora) estariam isentos de constrangimentos provenientes de uma relação anterior.

A escola Mafra caracteriza-se por possuir treze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala de informática, uma sala para atendimento psicológico, uma sala para pedagogas, uma sala para professores, uma sala para direção, uma secretaria, e demais espaços de uso comum (banheiro, pátio coberto, etc.). É uma escola de porte médio, tomando por referência Rede Municipal de Curitiba, atendendo em torno de 800 alunos considerando os três

turnos. Não há rotatividade de professores nessa escola, o que garante a continuidade do trabalho realizado na escola bem como a sua avaliação.

Há pelo menos oito anos a Pontifícia Universidade Católica do Paraná realiza atividades nessa escola trazendo seus alunos de pedagogia e demais áreas para realizarem a prática de ensino e regência com aquelas turmas. Segundo relato da pedagoga Adriana é uma parceria que traz muito enriquecimento à escola.

Com relação ao espaço físico para as aulas de Educação Física, a escola conta com duas quadras, uma poliesportiva e uma de vôlei, ambas em local sem cobertura, o que considero ser suficiente para a transmissão do conteúdo específico da disciplina, pois há garantia de um espaço próprio para cada professora, entretanto as condições climáticas interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As pedagogas Claudia e Adriana atuam no período da manhã e todo o contato com a escola Mafra e com as professoras se deu através de sua mediação.

A Educação Física é desenvolvida por um grupo de quatro professoras, duas em cada um dos turnos diurnos, pois à noite não é ofertada a Educação Física. Durante a realização da pesquisa, uma das professoras estava em licença para tratamento de saúde, portanto foram filmadas as aulas de três professoras, dentre estas, apenas uma possui formação específica na área de Educação Física³. As aulas de Educação Física na escola têm a duração de quarenta minutos e acontecem duas vezes por semana em cada turma.

As filmagens totalizaram 73 minutos e 23 segundos e foram realizadas com a autorização de todas as professoras envolvidas, contudo não foi agendado um dia específico para a sua realização, o que foi intencional, pois eu objetivava que a prática pedagógica não fosse

³Esta é uma organização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, não existindo para escola opção e/ou alternativa para trabalhar com professores com formação específica, seja em Educação Física ou em Artes.

artificializada por conta da filmagem das aulas, mesmo sabendo que ao tomarem ciência da filmagem, alunos e professores têm seu comportamento alterado. Prova disso é que a gravação, gerou constrangimento no início às professoras, o que considerei absolutamente compreensível. Ficou claro para todas as professoras que o objetivo da pesquisa era relacionar o conteúdo, o planejamento com a prática pedagógica.

Após a realização das gravações analisei a prática pedagógica da Educação Física na escola Mafra a partir de três documentos: o “*Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*” (1994), as “*Diretrizes Curriculares - em Discussão*”(2000) e o “*Projeto Pedagógico*”(2001) da escola pesquisada.

A partir dessas três prescrições curriculares o objeto de estudo dessa monografia, a prática pedagógica, foi confrontado, estabelecendo, portanto, as possíveis considerações que puderam ser feitas.

Retornei à escola, após a análise das fitas, com algumas questões com o intuito de dirimir dúvidas que haviam surgido durante a análise do material. As entrevistas foram realizadas no dia 10 de dezembro de 2002 com as pedagogas Adriana e Claudia, e também com as professoras Maristela e Camila. A professora Maysa por problemas de saúde não pôde ser entrevistada e como a pesquisa deveria ser concluída não foi possível esperar seu retorno para a realização da entrevista.

3.1 Projeto Pedagógico

Início a análise dos documentos com o Projeto Pedagógico da escola Mafra que foi elaborado em 2001 apresentando ao mesmo tempo as considerações feitas, tanto pelas professoras quanto pelas pedagogas sobre alguns pontos que foram questionados. Na parte que se refere a definição do Projeto Pedagógico, o documento apresenta que:

“O Projeto pedagógico é o documento que define as intenções e caminhos a percorrer com a finalidade de realizar um trabalho de qualidade. Deve resultar de um desejo coletivo, ou seja, a construção de um trabalho experimentado, reformulado e refletido por todo o grupo de educadores onde estão delimitadas as direções e a dimensão ético-profissional.”(Escola Mafra, 2001, p.16).

Na entrevista realizada no dia 10 de dezembro de 2002, as pedagogas Adriana e Claudia afirmaram que esse projeto foi construído coletivamente, com a participação de todos os professores da escola. As pedagogas relataram que foram constituídos grupos de trabalho, onde cada grupo ficou responsável pela leitura e elaboração de uma parte do texto, para posterior aprovação pelo grande grupo. Sobre esse ponto a professora Camila relatou que a sua participação foi efetiva nessa construção da proposta pedagógica, no entanto a professora Maristela lembra que as pedagogas comentaram sobre “alguma coisa”, porém não lembra quando, mas afirmou que tudo na escola é discutido e aprovado por todo o grupo e que os professores são sempre consultados.

No que se refere a filosofia da escola e concepções, o documento ancora sua discussão nas “*Diretrizes Curriculares - em Discussão*” pois afirma que:

“nesse contexto vamos situar a proposta educacional de nossa Escola, como instituição responsável pela Educação Fundamental de nossos alunos, com sua especificidade, de acordo com o princípio da educação para o desenvolvimento sustentável e pelo princípio da gestão democrática do processo pedagógico.” (Escola Mafra, 2001, p.19).

A escola Mafra segue as diretrizes teóricas que a Secretaria Municipal da Educação - SME, entidade mantenedora propõe, uma vez que expressa em seu Projeto Pedagógico tais referenciais; sendo organizada por ciclos de aprendizagem⁴ respeitando as prerrogativas legais postas para a escola pela direção do sistema de ensino.

⁴*Ciclos de aprendizagem são a nova designação e ordenação do ensino na Rede Municipal de Curitiba que substitui a organização seriada. Segundo análise do grupo de estudos “A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Pública Municipal de Curitiba”, o processo de implantação da nova organização das escolas do município de Curitiba ocorreu quando “Em março de 1999, a SME, propôs a organização das escolas por ciclos, exigindo da escola um posicionamento num curto espaço de tempo - 16 dias letivos. A maioria do ensino da Rede assumiu a nova forma de organização por ciclos (...)”* (GRUPO DE ESTUDOS SISMMAC/UFPR, 2002, p. 16)

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico para organização da escola em ciclos coloca o conhecimento como o objeto do trabalho, onde os conteúdos “*passam a ser entendidos não só como fatos, conceitos, mas como procedimentos, valores, normas e atitudes.*” (Escola Mafra, 2001, p. 23).

O argumento utilizado para a organização em ciclos é a busca da superação da segmentação excessiva imposta pelas séries, além de compreender que o currículo tem um tempo maior para ser trabalhado.

Ao tratar a parte específica da Educação Física, a Proposta Pedagógica apresenta para a disciplina os elementos da cultura corporal, fundamentados na concepção de corpo e movimento, considerando os aspectos culturais, sociais, políticos e afetivos do ser.

Assim como no Currículo Básico apresenta a Ginástica, o Jogo, a Dança, o Esporte e a Luta como sendo os conteúdos a serem trabalhados, contemplando na prática pedagógica todas as dimensões envolvidas na prática corporal; de forma democrática e não seletiva. (Escola Mafra, 2001, p. 48).

Esses conteúdos deverão ser distribuídos e graduados de acordo com as etapas dos Ciclos I e II, partindo dos conhecimentos prévios que os alunos já trazem para a escola, a partir de suas experiências em casa, no recreio, nas ruas.

A Educação Física na Proposta Pedagógica deverá estar integrada às demais áreas de conhecimento, propiciando uma análise crítica de relações sociais existentes e relevantes.

3.2 Diretrizes Curriculares - em Discussão

Outro documento que foi analisado é o das “*Diretrizes Curriculares - em Discussão*”, divulgado pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em Setembro de 2000. Este documento objetiva subsidiar as mudanças que as Escolas Municipais estão sofrendo em

decorrência da organização do ensino em Ciclos de Aprendizagem. É um documento oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba e também fundamenta a proposta pedagógica da escola.

As “*Diretrizes Curriculares - em Discussão*” com o intuito de criar um novo paradigma curricular, apresentam uma crítica a concepção linear de currículo, afirmando que esta organização não é mais satisfatória. Defendem uma concepção de currículo em rede, fundamentados em DOLL (1977), onde expressam que: “*Conceber o currículo em rede significa considerá-lo um processo transformativo, uma integração de experiências ricas, abertas e complexas, cujo centro de análise e intervenção muda conforme mudam os focos de seus agentes.*” (CURITIBA, 2000, p.17)

Partindo desse novo modelo curricular a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, apresenta às escolas com intuito de auxiliá-las na elaboração de suas propostas curriculares, os princípios para a educação de Curitiba: “*Educação para o desenvolvimento sustentável*”, “*Educação pela filosofia*” e “*Gestão Democrática do processo pedagógico*”.

Compreender a “*Educação para o desenvolvimento sustentável*” nas “*Diretrizes Curriculares - em discussão*”, significa que “*está se partindo da realidade socioambiental resultante da ação do homem até este momento histórico e sobre as intenções educacionais que se fazem para a recondução da vida humana na sua interação com o todo universal*” (CURITIBA, 2000, P.19-20).

A análise feita para o desenvolvimento sustentável é que o homem por não se sentir integrado ao ambiente acabará sofrendo as conseqüências sobre ele. (CURITIBA, 2000, p.22)

Abordam a desigualdade social e a concentração de riquezas dos grupos minoritários como problemas socioambientais, pois afirmam que a “*miséria, desigualdade social, tem evidenciado a crescente deterioração do ambiente numa escala mundial, levando ao esgotamento dos limites suportáveis de vida que, segundo alguns estudiosos do assunto, em*

muitas situações já foram ultrapassados”. (CURITIBA, 2000, p.22)

Algumas considerações a esse respeito devem ser feitas. Inicialmente é preciso distinguir quem são os agentes causadores das degradações ambientais, pois ao ler o documento tem-se a impressão que somente as camadas mais populares (miseráveis), é que produzem o desequilíbrio no meio ambiente, através do uso inadequado de seus recursos. Porém é necessário entender que a miséria e a desigualdade social não são opções do indivíduo, mas uma consequência das políticas econômicas e sociais, que, a favor de um modelo econômico capitalista, geram a própria miséria, excluindo dos homens, mulheres, crianças e idosos, menos favorecidos socialmente, a possibilidade de integrarem-se a uma sociedade mais equilibrada e sustentável.

Embora mais à frente o documento afirme que

“as contradições sociais são cada vez mais evidentes e decorrem do modelo de desenvolvimento atual, voltado para o acúmulo e o aumento constante da produção e diretamente relacionado aos problemas de agressão ao meio ambiente, à miséria e à fome presentes no mundo. É um modelo que exclui as maiorias desde a concepção, uma vez que enfatiza o acúmulo crescente de capital e a corrida tecnológica de altos custos.” (CURITIBA, 2000, p.23)

É contraditório que estabelecer as ações para o desenvolvimento sustentável a responsabilidade recaia ao indivíduo, onde a educação tem a tarefa de:

“formar cidadãos que: busquem evitar o desperdício dos recursos em vias de esgotamento; atuem na diminuição de práticas sociais excludentes e poluidoras e do consumo de produtos desnecessários; voltem-se para a construção de um desenvolvimento menos degradante do ambiente.” (CURITIBA, 2000, p.29)

Fica então a pergunta: qual a responsabilidade do Estado frente aos problemas ambientais?

O segundo princípio é o da *“educação pela filosofia”*, onde as *“Diretrizes Curriculares - em discussão”* apresentam a filosofia como uma área que no currículo escolar possibilitaria uma dimensão reflexiva, espaço de diálogo, de pensar e transformar o mundo.

Recuperam a história da filosofia na educação brasileira afirmando que ela *“exerceu papel importante na formação da consciência crítica dos alunos”*. (CURITIBA, 2000, p.35)

Há defesa de que a filosofia seja incluída no projeto educativo das escolas o mais cedo possível, através do programa “*filosofia para crianças*”, criado pelo professor Mathew LIPMAN nos Estados Unidos da América na década de 60. (CURITIBA, 2000, p. 36)

Dentro do currículo a filosofia “*deve ir além de práticas docentes isoladas. Deve constituir-se em uma preocupação de todas as áreas do conhecimento, considerando as novas relações que devem acontecer no espaço escolar e a perspectiva interdisciplinar do trabalho didático.*” (CURITIBA, 2000, p. 38)

Portanto o princípio da “educação pela filosofia” deve pressupor que este encaminhamento será desenvolvido.

Porém, entendo haver uma lacuna no que tange à tomada de consciência e à possibilidade e formas de envolver-se em um processo de mudanças, portanto, só conhecer criticamente a realidade não é suficiente, é fundamental atuar para que ela seja superada por um novo modelo, mais justo, mais igualitário e principalmente para todos.

O terceiro princípio refere-se a “gestão democrática do processo pedagógico”, que tem em seu bojo dois outros princípios, sendo eles o da autonomia e o da participação, compreendidos como indispensáveis para a transformação dessa sociedade.

Segundo as “*Diretrizes Curriculares - em discussão*”:

“a autonomia é um valor assumido pela Secretaria Municipal de Educação e é aqui entendida como o exercício do poder de decisão na esfera em que se faz necessário. Envolve as dimensões administrativa e pedagógica, mas não significa soberania ilimitada, gestão independente de qualquer restrições externas” (CURITIBA, 2000, p. 46).

Este parece ser um ponto bastante discutível no interior das escolas municipais, pois a autonomia “concedida” pela S.M.E. é tão limitada, que o fazer pedagógico cotidiano da escola, restringe-se às particularidades da escola.

Como afirma SOUZA, 2001 : “*A autonomia pode estar sendo artificializada*”(p.43).

O autor ressalta ainda sustentado em CASASSUS que:

“quando as ações provenientes das políticas de descentralização chegam as escolas, anunciando o incremento da autonomia dos estabelecimentos de ensino, não apresentam esta possível autonomia como um fenômeno político, relacional. Apresenta-se a autonomia vinculada ao aumento das tarefas/atribuições das escolas, afirmando-se ser a escola livre e autônoma o suficiente para organizar essas tarefas conforme melhor lhe aprouver, desde que cumprindo com o disposto nas regulamentações feitas pelo órgão que transfere as responsabilidades”(SOUZA, 2001, p.47)

Privilegiar a participação e a informação no interior da escola não deve ser confundido com Gestão Democrática e muito menos com autonomia.

Com relação à Educação Física, as Diretrizes Curriculares colocam como desafio para o professor a seguinte concepção de área:

“efetivar a Educação Física com prática pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da consciência corporal e de competências para a realização voluntária e consciente de suas práticas, propiciando a compreensão e explicitação da realidade, bem como a atuação do aluno como sujeito ativo, responsável pela construção e transformação dessa realidade social”. (2000, p.59)

Parece-me uma tarefa bastante ousada e pretensiosa para uma disciplina dar conta no seu fazer pedagógico, sendo essa uma tarefa de toda a sociedade. Os conteúdos que as Diretrizes Curriculares apresentam são os provenientes da Cultura Corporal entre eles: ginástica, jogo, dança, esporte, luta, enfocados a partir de sua significação social e sua história.

A questão metodológica fica marcada pela vivenciação dos conteúdos conforme pressupõe o documento:

“Dessa forma, os conteúdos, considerados em seus aspectos conceitual, procedimental e atitudinal, serão metodologicamente organizados pela escola, possibilitando a vivenciação, a reflexão e a reelaboração, de modo a se constituírem em conhecimento multidimensional.”(2000, p.60)

3.3. Currículo Básico

Para análise e discussão do “Currículo Básico” da Rede Municipal de Ensino de Curitiba,

utilizei a análise feita por DITTRICH (1998)⁵.

O “*Currículo Básico*” apresenta a sua concepção sobre a Educação Física, propondo que a construção do humano se estabelece através das relações entre os homens e seu trabalho, considerando os diferentes momentos históricos, agregando nesse caminho novos conhecimentos e aspectos culturais.

Nesse sentido o documento afirma que:

“Precisamos, portanto, entender as concepções de corpo construídas historicamente nas relações homem - sociedade - trabalho nos diferentes espaço-tempo, para perceber que este corpo traz marcas sociais de um povo, de uma história, enfim, de uma cultura”. (CURITIBA, 1994, p.12).

Nesse contexto a Educação Física tem como responsabilidade, segundo o documento

“(...)trabalhar o movimento corporal em sua totalidade. O corpo, referencial desse processo, deverá ser abordado numa ótica crítica de consciência, através da leitura consciente, através da leitura dos ‘signos corporais’ e da experiência de todas as formas de manifestação de movimento corporal, trabalhando assim, na individualidade a totalidade de relações e percebendo essa manifestação no corpo” (CURITIBA, 1994, p. 12).

Essas duas afirmações constam na concepção da área do Currículo Básico de Educação Física e expressam o caminho que a prática pedagógica da área deve seguir.

Para o encaminhamento metodológico o Currículo Básico apresenta a seguinte consideração: *“o processo de aprendizagem será desenvolvido considerando-se o saber trazido pelos alunos - antecedentes culturais, articulados com o saber escolar sistematizado, no desenrolar de toda a prática pedagógica.”* (CURITIBA, 1994, p. 13).

Essa é uma concepção que considera o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, pois o conhecimento que ele traz é valorizado e agregado ao saber escolar.

O conteúdo da Educação Física, segundo o Currículo Básico:

“O conteúdo precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno para se constituir em

⁵Trabalho desenvolvido pelo professor Douglas Danilo DITTRICH no projeto “Fazendo Escola” (programa de incentivo à pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Curitiba).

conhecimento dele e permitir-lhe uma 'leitura' diferente do senso comum, dando um (re) significado a esse saber. Deverá ser trabalhado numa dimensão histórico-social em que, tecendo todas as relações possíveis, abordará não a história do conteúdo, mas o conteúdo historicamente." (CURITIBA, 1994, p.14).

Ao analisar o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, para a Educação Física, no que diz respeito à concepção de conhecimento, não há clareza, do que realmente deve ser o conhecimento de que trata a Educação Física Escolar, misturando conceitos da denominada pedagogia progressista com elementos já de longa data superados.

O texto curricular apresenta pontos contraditórios :

*"Para que os conteúdos sejam criteriosamente selecionados, é fundamental que o professor, dentro de sua competência técnica, domine o conhecimento acerca do desenvolvimento psicomotor da criança (lateralidade, equilíbrio, ritmo, organização espaço-temporal, etc), de modo a poder avaliar as diferenças pessoais e as razões das dificuldades na apreensão do conteúdo."*⁶(p.8) (grifos meus)

Percebe-se que tanto para a seleção dos conteúdos como também para avaliar a apreensão do conteúdo por parte do aluno, o elemento balizador é o referencial teórico consolidado com os estudos da psicomotricidade, o que o próprio documento apresenta críticas, dizendo que, *"também na década de 70, uma nova metodologia é divulgada através do Ministério da Educação, enfatizando a educação psicomotora. O desenvolvimento das capacidades físicas e das habilidades motoras passam a ser conteúdo escolar."* (CURITIBA, 1994, Cap. XII, p. 3.)

Quando a proposta defende que o referencial teórico da psicomotricidade é quem irá dar sustentação ao professor para que este avalie se seus alunos apreenderam ou não o conhecimento trabalhado em aula, é óbvio que este conhecimento está vinculado com esta proposta dita metodológica e que pelo próprio texto está vinculada a compreensão de que "capacidades físicas" e "habilidades motoras" são o conteúdo que o professor deverá estar ministrando.

Dessa forma, a falta de coerência teórica no "Currículo Básico" da Rede Municipal de

⁶Prefeitura Municipal de Curitiba-SME. *Currículo Básico da Rede Municipal de Curitiba. Compromisso Permanente para a Melhoria da Qualidade do Ensino na Escola Pública. Curitiba, 1994. Cap.XII, p. 8.*

Ensino de Curitiba também contribui para que a Educação Física não se apresente como uma prática pedagógica coerente, articulando teoria e prática.

Outro elemento que deve ser analisado, proposto no Currículo Básico é o do encaminhamento metodológico, para tanto vou utilizar o exemplo da “Ginástica” citando que esta é a “*arte de exercitar o corpo nú*”: “*O indivíduo que tiver a oportunidade de experimentar todas as formas de movimentos corporais, dos mais elementares aos mais elaborados, terá mais facilidade na apreensão dos saberes sobre o corpo historicamente acumulado.*” (CURITIBA.1994, Cap. XII, p. 9).

A questão que está posta é a relação mecânica entre “*experimentar todas as formas de movimento corporais*” com uma suposta facilidade de “*apreensão dos saberes sobre o corpo historicamente acumulados*”, o que sugere entender que qualquer forma de movimento deve estar presente na sistematização dos conteúdos, entendendo-os como conteúdos que darão suporte aos saberes sobre o corpo. Portanto, a sistematização dos conteúdos passa a fazer parte de um simples ato de burocracia, entretanto a sistematização de conteúdos é mais do que uma mera formalidade legal, ela é “*seleção, sequência e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina*”, (SAVIANI, 1994, p. 73) é preciso ter muito claro quais os conteúdos tem relevância e significado para compor um currículo, pois dele originam-se subsídios para a organização da aula . Talvez esta interpretação crie condições de olhar a Educação Física sobre outra perspectiva.

3.4. Prática Pedagógica

No primeiro contato realizado com a escola solicitei o planejamento de Educação Física, e fui informada pela pedagoga Claudia que deveria falar diretamente com as professoras de Educação Física, pois na supervisão nada havia sido entregue no ano de 2002. Em contato com a professora Maristela, única com formação específica na área, dentre as professoras envolvidas

na pesquisa, ela me relatou que não há de fato nenhum registro formal do planejamento e que o grupo reúne-se no início do ano onde combinaram que trabalhariam com Jogos Cooperativos, Corda e com Manuseio de Bola.

Nas entrevistas, as professoras Maristela e Camila relataram que elas organizam o planejamento bimestralmente e que fazem seus registros em caderno próprio, aos quais eu não tive acesso.

Com relação aos referenciais teóricos que sustentam o planejamento a professora Camila relatou que utiliza apostilas da Secretaria de Educação de Curitiba e a professora Maristela afirmou que segue “mais ou menos” a linha do “*Currículo Básico*” de Curitiba.

Para tentar compreender melhor essa dinâmica e a relação entre a Educação Física, o planejamento e o setor pedagógico dessa escola, durante as entrevistas realizadas com as pedagogas perguntei se elas desenvolviam estudos específicos com as professoras de Educação Física e elas me relataram que não o fazem, embora considerem ser importante. Realizam estudos com elas quando é um assunto que envolve a escola como um todo. Semestralmente a escola organiza um tema que é desenvolvido em todas as disciplinas e esse tema é repassado às professoras de Educação Física para desenvolverem nas aulas. A pedagoga Adriana relatou ainda que esse ano foi muito difícil para reunir o grupo de Educação Física e que o trabalho ficou sendo coordenado mais pela professora formada em Educação Física que é a professora Maristela.

Fui a campo sem saber o que estava planejado para aquele dia ou aquela semana de trabalho nas aulas de Educação Física.

A coleta do material para a pesquisa foi realizada durante as filmagens das aulas no dia 22 de outubro de 2002. No período da manhã foi gravada a aula da professora Maysa com uma turma de etapa inicial (pré). A tarde foram gravadas três aulas; primeiro as professoras Maristela e Camila reuniram duas turmas de primeira etapa do ciclo I (1ª série), em seguida a Professora

Maristela trabalhou com a turma de primeira etapa do ciclo II (3ª série) e a professora Camila realizou a aula com a turma de primeira etapa do ciclo I (1ª série).

Para apresentar as aulas considerei três categorias: o tema da aula, os recursos materiais e o espaço, conforme apresento em quadro demonstrativo do material coletado. Não houve comparação entre as professoras, suas aulas e sua forma de dar aula.

Quadro 1: Mapa dos dados analisados

Professoras	Maysa	Maristela Camila	Maristela	Camila
Ciclo	I	I	II	I
Etapa	Etapa inicial	Primeira etapa	Primeira etapa	Primeira etapa
Tema da aula	Brinquedos de montar	Manuseio de bola	Arremesso à cesta	Manuseio de bola
Recursos materiais	Peças (lego)	Bolas de diferentes tamanhos	Bolas de basquete	Bolas de diferentes tamanhos
Espaço⁷ (ocupação)	1/3	1/2	Ocupação total	1/2
Tempo de gravação	17'54"	24'26"	16'13"	15'30"

Durante a aula da professora Maysa os alunos passaram praticamente o tempo todo sentados montando seus brinquedos, foi somente no final da aula que eles passaram a ocupar um pouco mais de um terço do espaço disponível para a aula e começaram a correr, pular, dançar, virar estrela. Os alunos estavam envolvidos com a atividade e não houve conflitos entre eles, apenas pequenas disputas por algumas peças do brinquedo, consideradas dentro dos padrões para essa faixa etária. A orientação era para que brincassem juntos. A professora Maysa percorreu os grupos mistos observando o que os alunos produziam, porém permaneceu a maior parte do tempo

⁷Este item demonstra o uso por parte das crianças do espaço disponível para a aula.

da aula sentada além de não construir nenhuma problematização em relação aos objetos e brinquedos construídos. Foi uma aula com pouca intervenção da professora, no sentido de ampliar o conhecimento daqueles alunos. O objetivo da aula era montar brinquedos e isso foi atingido. As intenções ocultas dessa prática não puderam ser desveladas pois não houve entrevista com a professora Maysa em função de problemas particulares que a docente estava passando naquela época.

A aula ministrada pelas professoras Maristela e Camila com as atividades de manuseio de bola realizada com a junção de duas turmas, foi uma aula onde os alunos demonstravam-se contentes com a atividade, a maioria deles estava atento à aula, embora alguns alunos estivessem dispersos e não compreendessem o desenvolvimento da aula, não realizando o que era solicitado pela professora Maristela. Para a professora Maristela o objetivo dessa aula era “*trabalhar com diferentes bolas, perceber o tempo da bola e a sua intensidade*”, conforme afirmou na entrevista. Já para a professora Camila a aula teve o objetivo “*trabalhar o posicionamento dos alunos em diferentes posições e espaços*”. Esse fato demonstra que não houve uma unidade entre as professoras sobre qual seria o objetivo daquela aula realizada no dia 10 de dezembro de 2002. Ambas relataram que ficaram descontentes com o desenvolvimento da aula e consideraram que nem todos os alunos atingiram o objetivo da aula. Os grupos foram separados por gênero, e as atividades propostas foram lançamentos com diversas bolas de diversos tamanhos em várias direções. A aula foi praticamente a mesma do início ao fim, alterando apenas a ocupação do espaço em diferentes posições.

Não houve nenhum questionamento dos alunos em relação ao conteúdo que vinha sendo desenvolvido assim como não aconteceram problematizações durante a aula por parte das professoras.

A aula da professora Maristela com a turma de primeira etapa do ciclo II foi de arremesso

à cesta com bolas de basquete. Os alunos da turma estavam bastante agitados mas realizavam os exercícios contentes com a aula, porém só mantinham a atenção quando estavam para realizá-los, pois enquanto esperavam mantinham-se absolutamente dispersos. Não houve nenhum conflito entre os alunos e mais uma vez os grupos foram separados por gênero. A professora Maristela teve que reuni-los duas vezes para retomar o encaminhamento inicial dado para a aula. Foram feitas várias correções na forma de executar os movimentos, mas não houve questionamento nem por parte dos alunos e nem da professora.

Na entrevista questioneei o fato de todo as aulas terem sido separados os meninos das meninas, pois isso ficou marcado em todas as aulas, e as professoras disseram que havia sido uma coincidência, pois várias vezes realizam atividades com grupos mistos. A professora Maristela relatou que muitas vezes os próprios alunos solicitam que aconteça a divisão entre eles.

A última aula gravada foi da professora Camila desenvolvida com a primeira etapa do ciclo I sendo semelhante a aula feita com a junção das duas turmas já descrita anteriormente. Foi uma aula que objetivou o manuseio de diferentes bolas e em diferentes direções onde os alunos participaram realizando os exercícios propostos pela professora.

Os alunos foram separados por gênero novamente, e detectei que a realização do trabalho ocorria com muita alegria entre os alunos.

Buscando saber se havia continuidade no trabalho das professoras, questionei-as sobre se o conteúdo da aula filmada teve sequência na aula seguinte, as duas professoras afirmaram que a aula posterior “*teve continuidade do trabalho com bolas*” demonstrando uma relação com a aula filmada, o que pressupõe uma continuidade do trabalho de Educação Física.

Constatarei que a prática pedagógica da Educação Física nas aulas analisadas na escola Maфра pautam seus planejamentos levando em consideração a prescrição curricular que a Rede de Ensino de Curitiba produziu em 1994, ou seja, o Currículo Básico, seja através de consulta

direta ao documento ou através de suas modelagens, as apostilas.

A Proposta Pedagógica da escola não parece estar muito presente no fazer pedagógico da Educação Física, uma vez que não foi mencionada com referência, assim como as Diretrizes Curriculares não o foram.

A prática da Educação Física das aulas analisadas não estabeleceram relações diretas com as tendências da Educação Física que foram analisadas no Capítulo I, entretanto detectei a presença de alguns elementos na aula em que as professoras Maristela e Camila juntaram as turmas de primeira etapa. Havia uma exigência exagerada pela disciplina sem estabelecer uma ação educativa na aula, utilizando-se da fila para todas as ações, limitando os alunos a padrões que pressupõem organização e ordem, próprios da “*tendência militarista*”. O conteúdo trabalhado e expresso pela professora Maristela em entrevista dizia respeito ao “*domínio de bola*”, que pode ser vinculado a “*tendência competitivista*”, pois o domínio do objeto bola está vinculada a noção de treinamento de habilidade.

3.5 Currículo Oculto

“Precisamos constantemente recordar o que está contido na fecunda expressão de Raymond Williams, a longa revolução. Relações de dominação e exploração não surgiram da noite para o dia. Nem podem ser afastadas por um simples toque de mágica. Entretanto, as iníquas relações culturais, políticas e econômicas que cotidianamente condenam milhões de pessoas a posições subordinadas não são pré-determinadas. Essas relações precisam ser constantemente reforçadas, algumas vezes, infelizmente, através de nossas próprias ações inconscientes e, frequentemente, através da ação consciente de grupos dominantes; do contrário elas começariam a ruir” (APPLE, M, 1989, p.07)

Analisar o currículo oculto pressupõe perceber as relações que não são explícitas, seja no planejamento do professor (currículo moldado), seja na aula propriamente dita (currículo em ação), seja nas entrevistas que realizei.

Concentrei-me sobre duas categorias apresentadas por Tomaz Tadeu da SILVA (1992,

106 e 107), sendo elas: “*rituais e práticas*” e “*componentes cognitivos*”.

No que se refere a “*rituais e práticas*”, detectei que as professoras Maristela e Camila, utilizaram formação em fila para todas as atividades realizadas, saída da sala, exercícios realizados na aula, ida ao banheiro, retorno à sala de aula e na maioria das vezes privilegiaram a organização das filas por sexo,.

Já a professora Maysa solicitou que os alunos realizassem fila para retornarem à sala mas não apresentou preocupação pelo fato de sua solicitação não ter sido atendida e no trabalho da aula, a organização se deu em grupos mistos, o que proporcionou uma maior inter-relação entre os alunos.

Ao analisar as aulas filmadas sobre a categoria “*componentes cognitivos*”, considerei primeiramente o que diz SILVA (1992, p.107) “*estão evidentemente presentes também elementos de manipulação de informação que caracterizam o domínio cognitivo, como todas as aprendizagens que envolvem crenças e opiniões com relação a alguma idéia ou conjunto de idéias*”, com isto busquei detectar elementos significativos.

Na aula da professora Maysa detectei a ausência de intervenção da professora, seja para direcionar a aprendizagem dos alunos ou para criar situações problemas para serem resolvidas pelos alunos, caracterizando uma ação pedagógica do deixar fazer, que significa dizer que a responsabilidade de acessar ou não o conhecimento ficou com os alunos.

Já na aula dada em conjunto pelas professoras Maristela e Camila, devido ao número elevado de alunos, eram poucos que prestavam atenção nas orientações dadas pela professora. Aos 5 minutos da filmagem, a professora Maristela, deu a orientação “*Atenção, andando e jogando a bola bem alto*”, foram diversas situações que ocorreram, uns jogando a bola para cima com as duas mãos, como era o desejo da professora, outros jogaram a bola com uma mão apenas, haviam alunos que chutavam a bola para cima e ainda os que quicavam a bola contra o chão e por

fim alguns que jogavam a bola apenas na altura da cabeça.

Isso demonstrou para mim que a comunicação entre a professora e os alunos estava sendo afetada e que em minha análise isso ocorreu pelo número elevado de alunos fazendo a mesma aula.

Considero ainda relevante o fato de as professoras Maristela e Camila terem utilizado 14 minutos e 17 segundos (59,3%) dando orientações e organizando a turma e apenas 9 minutos e 47 segundos (40,6%), do tempo gravado, os alunos estiveram desenvolvendo atividade com a bola.

Como o tema da aula era o manuseio da bola, o objetivo da aula ficou comprometido, pois se considerar que a aula foi realizada com cerca de 55 alunos, e utilizando 10 bolas, cada aluno manuseou a bola cerca de 2 minutos (8%) dentro dos 24 minutos e 26 segundos da filmagem. Ressalvo ainda que a duração da aula segundo as duas professoras era de 30 minutos.

Lembro que o currículo oculto desenvolve-se mesmo sem a percepção ou intenção do professor, aqui no caso o cerceamento do acesso ao tema trabalhado não foi intencional, mas fruto das condições em que a aula se desenvolveu.

A compreensão e a explicação da prática pedagógica no ensino da Educação Física exige reconhecer que o currículo é a materialização do conhecimento, dos objetivos de ensino-aprendizagem, dos métodos e da avaliação.

Ao final dessa análise, observo que os dados da realidade obtidos na escola Mafra, apontam para uma divisão entre o saber pedagógico (as teorias curriculares) e fazer pedagógico (as aulas de Educação Física), onde, apesar do empenho das professoras de Educação Física e da equipe pedagógica, a Educação Física nessa escola não se configura como uma prática pedagógica que corresponda as exigências da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão é necessária para compreensão da prática pedagógica da Educação Física sendo fundamental para o entendimento dessa disciplina.

Com esta monografia, busquei de forma bastante modesta apreender elementos dessa prática e estabelecer relações com as teorias curriculares prescritas.

Encontrei nessa trajetória muitas limitações, especialmente a minha falta de subsídios teóricos para apreender toda a riqueza que uma aula de Educação Física apresenta. Entretanto, deparei-me com situações que enriqueceram este estudo, pois pesquisei uma escola pública preocupada com o seu fazer pedagógico, que valoriza seus profissionais e cultiva o hábito de estudar coletivamente, o que demonstra compromisso em construir uma escola de qualidade.

A prática pedagógica da Educação Física presente na escola Mafra é uma prática que possui uma organização singela, revelando uma experiência que leva em consideração uma prescrição curricular, ainda que de forma precária. As professoras que nela atuam realizam seu trabalho e sua tarefa de ensinar acreditando que estão fazendo o melhor para seus alunos, demonstraram preocupação com relação aos conteúdos que a Educação Física deveria tratar na escola.

A questão que ficou mais evidente durante todo o desenvolvimento da pesquisa é o fato de todas as crianças em todas as aulas analisadas demonstrarem-se profundamente alegres e contentes, o que significa, para mim, que a Educação Física é uma disciplina que carrega em si uma grande possibilidade de realização do humano.

Muitas questões não foram respondidas nesse estudo e muitas outras questões precisam ser elaboradas para estudos posteriores. Uma prática pedagógica é revestida de muitas faces que merecem a atenção de pesquisadores, entre elas as questões de gênero sempre tão presentes nas

aulas de Educação Física e pouco explorada em estudos da área, incluindo esta monografia. Outra questão que precisa ser melhor aprofundada é a questão dos conteúdos; compreender qual conhecimento de fato tem relevância social e cultural para a sua seleção e posterior sistematização.

Finalmente, a Educação Física, enquanto componente curricular presente na Proposta Pedagógica da escola Mafra apresenta um domínio do conhecimento da disciplina do ponto de vista teórico, entretanto a sua prática pedagógica, ou seja, a seleção do conhecimento e sua sistematização nas aulas de Educação Física, não estão diretamente articuladas às prescrições curriculares que a escola segue, e que este estudo analisou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Artes Médicas, 1989, 201p.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992, 119p.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 1994.

CURITIBA. Secretária Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares - em discussão. Curitiba, 2000, 115p.

ESCOLA "MAFRA". Projeto Pedagógico da Escola Curitiba, 2001.

DITTRICH, Douglas Danilo. Educação Física: consolidação de uma nova proposta pedagógica. Projeto Fazendo Escola. Curitiba. 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J O **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, ArtMed, 1998, 352p.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, 270p.

GRUPO DE ESTUDOS A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CURITIBA (SISMMAC/UFPR). Diretrizes Curriculares, uma discussão. In: Revista do SISMMAC - Chão da Escola. Nº 01, p.16-21, 2002.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do Corpo e ..."Mente"**. Campinas, Papirus, 1992, 96p.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo, Edições Loyola, 1989, 63p.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A Escola, por dentro e por fora: a Cultura da Escola e o Programa de Descentralização Financeira em Curitiba - PR. São Paulo, 2001, 156p. Dissertação (Mestrado) - Educação: História, Política, Sociedade: Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que Produz e o que Reproduz em Educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992, 187p.

VEIGA, Ilma P. A. A Construção da Didática numa Perspectiva Histórico-Crítica de Educação: um estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Sales. **Didática: ruptura, compromisso e pesquisa.** Campinas, Papirus, 1993, p. 79-98.

ANEXOS

**ANEXO 1 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DA
PROFESSORA MAYSA**

1. IDENTIFICAÇÃO DA AULA:

Nome do Professor: Maysa

Data da gravação: 22/10/02

Horário: 8:15h

Turma: Etapa inicial do Ciclo I

Local da aula: Pátio coberto

Condições do clima: Garoa (frio)

Tempo de gravação: 17'54"

2. TEMA REALIZADO NA AULA

Aula de brinquedo.

3. RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS

Peças para montar (lego).

4. FORMA DE UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO

Os alunos ocuparam um terço do espaço total que estava disponível.

5. FORMA DE DISTRIBUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A aula foi organizada do início até o seu fim com a mesma atividade, não havendo interferência do tempo para sua realização.

6. FORMA DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS

INÍCIO DA AULA: Grupos que variavam de três à cinco alunos, mistos e separados por gênero que deveriam permanecer sentados.

DURANTE A AULA: Os grupos permaneceram formados, com um grupo de meninas se distanciando e alguns alunos ocupando todo o pátio coberto.

TÉRMINO DA AULA: Os alunos desfizeram os grupos e ocuparam todo o espaço, correndo, pulando, dançando e virando estrela.

7. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS (contentes/descontentes, atentos/dispersos, etc)

Os alunos estavam contentes e envolvidos com a atividade proposta, todos participaram da aula montando seus brinquedos utilizando o material da aula.

8. DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA

INTRODUÇÃO: A aula iniciou com a formação de grupos e com a distribuição do material pela professora, orientando para que brincassem juntos com seus grupos.

PARTE PRINCIPAL: Após a construção dos brinquedos (carrinho, trem, etc.) os alunos permaneceram nos mesmos grupos, porém a conversa entre eles era mais intensa do que no início da aula. Aos 3, 5 e 8 minutos de gravação a professora percorreu os grupos para orientar a atividade e retornou para sentar próximo a um grupo.

CONCLUSÃO DA AULA: A professora solicitou que os alunos guardassem as peças em uma caixa e foi passando pelos grupos recolhendo os outros materiais. Muitos alunos ficaram jogando peças um no outro, dando tapas na cabeça, empurrando e disputando peças. A professora retirou um aluno que estava brigando e solicitou que ele sentasse no banco.

Aos 17 minutos de gravação a professora solicitou que eles retornassem ao local do início da aula para organizar uma fila, porém eles próprios já se encaminharam para tomar água, ir ao banheiro e retornar à sala de aula conforme estivessem prontos.

9. QUESTÕES FEITAS PELOS ALUNOS (há/não há, como se realizaram, como o professor respondeu, etc.)

Aos 11 minutos de gravação um aluno dirigiu-se à professora para reclamar de um colega de seu grupo, sendo orientado para brincar junto com seu colega. Os alunos frequentemente dirigiam-se à professora para mostrar o que haviam construído e também para reclamar dos colegas.

10. PROBLEMATIZAÇÃO FEITA PELO PROFESSOR (há/não há, como realizou, como a turma respondeu, etc.)

Não foi possível perceber problematizações da professora. Ela percorreu pelos grupos observando o que as crianças construíram e também atendeu todos os conflitos de alunos que surgiram durante a aula.

OBSERVAÇÕES:

a) Tema proposto da aula

b) Planejamento da aula (tem/não tem, o que estabelece, etc.)

c) Planejamento semestral/anual (tem/não tem, o que estabelece, em que parte dele se insere na aula assistida, etc.)

ANEXO 2 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DAS PROFESSORAS MARISTELA E CAMILA

1. IDENTIFICAÇÃO DA AULA:

Nome do Professor: Maristela e Camila

Data da gravação: 2/10/02

Horário:13:15

Turma: Eapa inicial e Primeira Etapa do Ciclo I

Local da aula: Quadra de volei

Condições do clima: Nublado (frio)

Tempo de gravação: 24'26"

2. TEMA REALIZADO NA AULA

Atividade com manuseio de bola.

3. RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS

Bolas de borracha de diferentes cores, peso e tamanho.

4. FORMA DE UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO

Ocuparam metade da quadra de volei (os alunos ficaram sobre as linhas laterais da quadra em fileiras opostas)

5. FORMA DE DISTRIBUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Até 4'34" de gravação- distribuição do material e organização dos grupos;

Até 13' de gravação- lançar a bola ao alto até o outro lado da quadra e voltar ao final da fila;

Aos 18' de gravação foi proposto lançamento de bolas alternando bolas leves e pesadas.

6. FORMA DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS

INÍCIO DA AULA: Várias colunas com cinco alunos sobre a linha lateral da quadra.

DURANTE A AULA: Várias colunas sobre a linha de fundo da quadra de volei

TÉRMINO DA AULA: Em filas separadas entre meninos e meninas

7. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS (contentes/descontentes, atentos/dispersos, etc)

Os alunos demonstravam-se contentes com as atividades, a maioria deles estavam atentos ao momento de realização do exercício (sua vez) . Alguns alunos estavam dispersos e não compreendiam o desenvolvimento da aula não realizando portanto o que era solicitado para o momento. Não houve nenhuma agressão, briga ou conflito na aula.

8. DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA

INTRODUÇÃO: A atividade foi de andar e lançar a bola ao alto até o outro lado da quadra e voltar ao final da fila; outra atividade foi de rolar a bola com uma das mãos até o outro lado da quadra; e a última atividade dessa primeira parte foi para um grupo rolar a bola de um lado da quadra e o outro grupo deveria lançar a bola ao alto trocando de lado.

PARTE PRINCIPAL: Aos 12' de gravação separou-se a turma da etapa inicial da primeira etapa, devendo permanecer em lados opostos na quadra, com as bolas de diferentes pesos para serem lançadas ao alto novamente. Aos 15' minutos os alunos dos grupos dos dois lados deveriam sair ao mesmo tempo para realizar a atividade de lançar a bola ao alto.

CONCLUSÃO DA AULA: Aos 18' separou-se meninos para a linha de fundo da quadra de volei e as meninas na linha central da quadra de volei. Deveriam realizar um trabalho de lançar as bolas de diferentes pesos, devendo ter como objetivo chegar ao outro lado da quadra, onde estariam os outros alunos. Os lançamentos eram feitos alternando bolas leves e pesadas.

9. QUESTÕES FEITAS PELOS ALUNOS (há/não há, como se realizaram, como o professor respondeu, etc.)

Não houve questionamento dos alunos

10. PROBLEMATIZAÇÃO FEITA PELO PROFESSOR (há/não há, como realizou, como a turma respondeu, etc.)

Não houve problematização de nenhuma professora. As professoras direcionaram as atividades e orientaram os alunos para que jogassem a bola o mais longe possível.

OBSERVAÇÕES:

a) Tema proposto da aula

b) Planejamento da aula (tem/não tem, o que estabelece, etc.)

c) Planejamento semestral/anual (tem/não tem, o que estabelece, em que parte dele se insere na aula assistida, etc.)

**ANEXO 3 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DA
PROFESSORA MARISTELA**

1. IDENTIFICAÇÃO DA AULA:

Nome do Professor: Maristela

Data da gravação: 22/10/02

Horário: 14:00

Turma: Primeira Etapa do Ciclo II

Local da aula: Quadra de Basquete

Condições do clima: Nublado (frio)

Tempo de gravação: 16'13"

2. TEMA REALIZADO NA AULA

Arremessos à cesta.

3. RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS

Bolas de basquete.

4. FORMA DE UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO

Foi utilizada toda a quadra de basquete.

5. FORMA DE DISTRIBUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Até 2' de gravação - brincadeira de correr de um lado ao outro da quadra;

Até 6'22" de gravação - arremesso à cesta após driblar a bola percorrendo toda a quadra;

Aos 6'30" de gravação - reorientação de como deveria ser realizada a atividade.

Aos 12' de gravação - duas filas em frente a tabela de basquete arremessando a bola na cesta.

6. FORMA DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS

INÍCIO DA AULA: duas fileiras separando meninos e meninas que deveriam ficar sobre as linhas laterais de basquete.

DURANTE A AULA: duas fileiras separando meninos e meninas que deveriam ficar sobre as linhas laterais de basquete.

TÉRMINO DA AULA: em duas filas, separando meninos e meninas.

7. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS (contentes/descontentes, atentos/dispersos, etc)

Os alunos estavam contentes e realizaram os exercícios propostos. Enquanto esperavam sua vez ficaram extremamente dispersos ao que acontecia na aula, com pequenas provocações entre eles, não se caracterizando como agressividade.

8. DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA

INTRODUÇÃO: A primeira atividade realizada foi de correr de uma linha lateral da quadra de basquete à outra quando a professora desse o sinal.

PARTE PRINCIPAL: Foi organizada uma fila de meninas que deveriam ficar sobre a linha lateral da quadra de basquete e outra fila de meninos que deveriam ficar do lado oposto na mesma formação, para realizar um deslocamento driblando a bola de basquete na diagonal da quadra e arremessar a bola à cesta quando estivesse se aproximando da cesta. Os alunos deveriam trocar de fila após a realização desse exercício. Saíram dois alunos de cada lado das filas. Aos 6'30" de gravação a professora reuniu a turma no meio da quadra para reorientar os alunos na forma de realizar a atividade e principalmente a forma de entregar a bola ao colega que seria o próximo a realizar o exercício.

CONCLUSÃO DA AULA: Duas filas separando meninos das meninas onde os dois primeiros de cada fila deveriam arremessar a bola à cesta seguindo a seguinte pontuação: meio ponto se a bola acertasse na tabela e um ponto se acertasse a cesta. Não houve contagem dos pontos.

9. QUESTÕES FEITAS PELOS ALUNOS (há/não há, como se realizaram, como o professor respondeu, etc.)

Não houve questionamento dos alunos.

10. PROBLEMATIZAÇÃO FEITA PELO PROFESSOR (há/não há, como realizou, como a turma respondeu, etc.)

Não houve problematização da professora, mas uma orientação durante toda a aula em como realizar corretamente os movimentos, e como entregar o material ao colega.

OBSERVAÇÕES:

a) Tema proposto da aula

b) Planejamento da aula (tem/não tem, o que estabelece, etc.)

C) Planejamento semestral/anual (tem/não tem, o que estabelece, em que parte dele se insere na aula assistida, etc.)

**ANEXO 4 - ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AULA FILMADA DA
PROFESSORA CAMILA**

1. IDENTIFICAÇÃO DA AULA:

Nome do Professor: Camila

Data da gravação: 22/10/02

Horário: 14:45

Turma: Primeira Etapa do Ciclo I

Local da aula: Quadra de volei

Condições do clima: Nublado (frio)

Tempo de gravação: 15'30"

2. TEMA REALIZADO NA AULA

Atividade com manuseio de bola.

3. RECURSOS MATERIAIS UTILIZADOS

Bolas de borracha de diferentes cores, pesos e tamanhos.

4. FORMA DE UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO

Utilizou a metade da quadra de volei.

5. FORMA DE DISTRIBUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Até 5' de gravação- lançar a bola ao alto;

A partir dos 5' de gravação - rolar a bola com força;

A partir dos 9' de gravação - driblar a bola.

6. FORMA DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS

INÍCIO DA AULA: em fila com três alunos sobre a linha lateral da quadra de volei.

DURANTE A AULA: em fila com três alunos sobre a linha de fundo da quadra de volei.

TÉRMINO DA AULA: em filas separando meninos e meninas para retornar à sala de aula.

7. COMPORTAMENTO DOS ALUNOS (contentes/descontentes, atentos/dispersos, etc)

Todos os alunos realizaram as atividades e estavam contentes e envolvidos. Alguns alunos não colaboraram dispersando-se do objetivo proposto. Enquanto esperavam a sua vez não prestavam a atenção na aula, ficavam brincando em pequenos grupos até que chegasse a sua vez novamente.

8. DESCRIÇÃO DOS MOMENTOS DA AULA

INTRODUÇÃO: a aula iniciou com a organização dos alunos em filas separando meninos das meninas e orientando para que de um lado os alunos lançassem a bola ao alto e de outro lado, o

exercício era de rolar a bola com uma das mãos.

PARTE PRINCIPAL: em filas com três alunos separando meninos das meninas devendo ao sinal da professora rolar a bola com força até o outro lado da quadra e voltar ao final da sua fila.

CONCLUSÃO DA AULA: em filas com três alunos separando meninos das meninas devendo ao sinal da professora bater a bola no chão e voltar ao final da sua fila.

9. QUESTÕES FEITAS PELOS ALUNOS (há/não há, como se realizaram, como o professor respondeu, etc.)

Não houve questionamento dos alunos.

10. PROBLEMATIZAÇÃO FEITA PELO PROFESSOR (há/não há, como realizou, como a turma respondeu, etc.)

A professora orientou todas as atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos, mas não houve uma problematização na aula.

OBSERVAÇÕES:

a) Tema proposto da aula

b) Planejamento da aula (tem/não tem, o que estabelece, etc.)

c) Planejamento semestral/anual (tem/não tem, o que estabelece, em que parte dele se insere na aula assistida, etc.)

ANEXO 5 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PEDAGOGAS

- Como foi realizada a elaboração da Proposta Pedagógica? (Detalhe o processo de produção da proposta)
- A Escola fez a Proposta Pedagógica após a determinação da Resolução do Conselho Estadual de Educação?
- Quem escreveu a Proposta Pedagógica?
- Quais referenciais teóricos sustentam a Proposta Pedagógica? Por que são esses os referenciais principais adotados?
- A Proposta Pedagógica está sendo reelaborada por quê e por quem?
- Quais as implicações para o cotidiano da Escola que a Proposta Pedagógica impõe/traz?
- Como vocês trabalham com as professoras de Educação Física a questão do planejamento?
- Quais outros estudos vocês fazem com as professoras de Educação Física?
- Qual o papel do professor para a Escola?
- Descrever a Escola (número de turmas, professoras, alguns projetos e características da Escola, quais as condições sócio-econômicas das crianças da Escola).