

WANESSA GOMES CHAGAS GUIMARÃES

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA ORGANIZADA POR
PROJETOS DE TRABALHO

Monografia submetida à Faculdade de
Educação Física da Universidade Federal de
Goiás como requisito para finalização do curso
de Especialização em Educação Física Escola.

Professor Orientador: Prof.Ms. Néri Emílio
Soares Júnior

Goiânia

2013

WANESSA GOMES CHAGAS GUIMARÃES

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA ORGANIZADA POR
PROJETOS DE TRABALHO

Esta monografia foi aprovada em sua versão final

Goiânia, 30 de maio de 2013.

Prof.Ms. Néri Emílio Soares Júnior

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que sempre esteve à frente de todas as atitudes e decisões tomadas referentes a este trabalho

Agradeço a todos os familiares e amigos que estiveram apoiando o desenvolvimento deste trabalho com muito carinho e amor, suportando todos os momentos de mau humor, cansaço e todos os demais sentimentos que o processo de confecção deste trabalho proporcionou

Agradeço aos professores do curso pelo tempo de conhecimento e reflexão oferecido em toda a trajetória da especialização, em especial ao professor Néri Emílio Soares Júnior que foi um grande amigo e orientador para a construção deste trabalho.

Agradeço aos meus colegas de curso e de trabalho pelas experiências trocadas no decorrer dos meses de convivência e reflexão.

[...] a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada, portanto, a prática docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis.

(Sacristán, 2002, p.83)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral: compreender qual é o lugar da Educação Física numa escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia onde o currículo está organizado por projetos de trabalho, tendo como desdobramentos iniciais outros objetivos específicos como: Identificar e analisar a concepção de educação física dos documentos legais da educação; Analisar a concepção de integração curricular. (pedagogia de projetos) na perspectiva da Prefeitura de Goiânia; Analisar a prática pedagógica proposta pelos professores de Educação Física da Instituição pesquisada; Os passos adotados para trilhar tais objetivos serão: Análise documental: PPP da escola; Proposta da Rede Municipal de Ensino; Plano de ensino de educação física do professor; Entrevista com o professor de Educação Física disponível na instituição pesquisada; Plano de Aula do professor de Educação Física. No final da análise, foi possível encontrar indícios de que a proposta de pedagogia de projetos ainda não foi compreendida pelo professor de educação física, refletindo no desenvolvimento do trabalho pedagógico da disciplina na escola e que os documentos legais que orientam o Currículo da instituição pesquisada usam de fontes de distintas matrizes teóricas para fundamentar o pensamento sobre o tema, dando margens para a inconsistência pedagógica no campo escolar.

Palavras-chave: Currículo. Educação física. Pedagogia de projetos.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1- INTRODUÇÃO..... | 07 |
| 1.1- Objetivo Geral | 13 |
| 1.2- Objetivo Específico..... | 13 |
| 2-CAPÍTULO 1- DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO..... | 14 |
| 2.1- A abordagem e o tipo de pesquisa..... | 15 |
| 2.2- Caracterização do local de pesquisa..... | 15 |
| 2.3- Situando o grupo pesquisado..... | 17 |
| 2.4- Coleta e análise dos dados..... | 19 |
| 3- CAPÍTULO 2- ANÁLISE DOS DOCUMENTOS..... | 21 |
| 3.1- Fundamentos acadêmicos e documentos analisados..... | 21 |
| 3.1.1-Proposta de Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Goiânia..... | 24 |
| 3.1.2- Concepções de Currículo..... | 28 |
| 3.1.3- A Pedagogia de Projetos..... | 33 |
| 4- CAPÍTULO 3- ANÁLISE DOS PLANOS DO PROFESSOR E DAS AULAS..... | 37 |
| 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 45 |
| 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 46 |

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de inquietações despertadas no contexto escolar vivenciado na Prefeitura de Goiânia, ao longo de três anos, especificamente. A realidade escolar, a proposta de organização do Currículo de Goiânia e os subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de Educação Física e os conflitos que permearam todos estes aspectos foram o adubo para culminar na construção deste trabalho. Com esta pesquisa, procurou-se investigar uma realidade específica, através de um estudo de caso, tendo como objetivo geral: Compreender qual é o lugar da Educação Física numa escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia onde o currículo está organizado por projetos de trabalho. A partir deste objetivo, outros foram sendo delimitados e que procuraram: Identificar e analisar a concepção de educação física dos documentos legais da educação; Analisar a concepção de integração curricular. (pedagogia de projetos); Analisar a prática pedagógica proposta pelos professores de Educação Física da Instituição pesquisada.

Os passos adotados para trilhar tais objetivos foram: Análise documental: PPP da escola; Proposta da Rede Municipal de Ensino; Plano de ensino de educação física do professor; Entrevista com o professor de Educação Física disponível na instituição pesquisada; Plano de Aula do professor de Educação Física.

O envolvimento desde a infância com os conteúdos da Educação Física culminou neste trabalho que tem a singela pretensão de lançar um olhar desafiador sobre o trato pedagógico deste campo num espaço permeado por outras prioridades e que, historicamente, tem deixado de lado os conhecimentos aqui tratados como cultura corporal. Prioridades estas que passam pela urgência na chamada alfabetização e letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, pela inserção de um sem-número de projetos e programas que são verticalizados e introduzidos na escola sem um tratamento prévio pelo coletivo que lá se encontra e por tantos outros problemas de ordem social, estrutural e cultural da nossa sociedade e, conseqüentemente, da cultura local.

Ter a Educação Física passando pelos caminhos desde a tenra idade e sob os mais diferentes aspectos tem sido o grande motor das inquietações, dúvidas e (in)certezas nesta trajetória. Seja na condição discente dos ensinos fundamental e médio, como estagiários do mundo fitness ou, finalmente, como profissional da educação do município de Goiânia, o fato

é que as mudanças que a Educação Física vem sofrendo e que tem sido por nós percebidas, sobretudo nos últimos dois anos, na condição de integrante de um grupo que trabalha nas condições de organização curricular que aqui pretendemos refletir, têm sido desgastantes, preocupantes e instigantes.

No âmbito escolar referido, o currículo organizado por projetos influencia no trabalho pedagógico da área de Educação Física e este aspecto tem sido pouco explorado, o que se constitui num grande desafio para este trabalho. Esta organização em projetos tem se tornado uma tendência para a inserção de muitos itens “obrigatórios” a partir de projetos de leis para dentro da escola, transformando a estruturação curricular num emaranhado de ações que devem estar previstas no PPP da escola: bulliying, cultura de paz, hino nacional, preconceito, causas indígenas, dengue e tantas outras pertinentes para a sociedade, mas que não são democraticamente tratadas dentro da escola e pela escola.

Além disso, outros projetos definidos como importantes e relevantes para a comunidade escolar também compõem o acervo de temas, assuntos, trabalhos e ações pedagógicas a serem desenvolvidos pela escola durante o ano letivo, quiçá até com mais relevância e interesse por parte do coletivo discente (mas isso seria tema para outra pesquisa). Neste contexto, ao nos depararmos com um número elevado de projetos e assuntos definidos no início dos trabalhos letivos, aliados aos conteúdos previstos nas Diretrizes Educacionais do Município de Goiânia para a Educação Física, bem como ao tempo pedagogicamente disponível para a realização dos mesmos, começamos a questionar qual seria o lugar da Educação Física dentro desta organização, quais os diálogos possíveis com os projetos definidos pela legislação e pela escola, quais as articulações dos objetivos das diretrizes educacionais para a área com os objetivos do Projeto Político Pedagógico(PPP), que importância tem tais conteúdos para a formação do cidadão, entre outras. Aqui nos atentaremos para o papel da Educação Física nesta organização, uma vez que, pela ação do professor e sua compreensão dessa dinâmica, ficará possível de se ter um horizonte quanto a tais questionamentos.

Instigados inicialmente pelas questões de como articular os conhecimentos da Educação Física com os projetos propostos trimestralmente e, para cada projeto, dois subprojetos constituídos de pelo menos cinco temas cada um e destes com o tempo pedagogicamente disponível para se realizar tais articulações, optamos por investigar o papel

da Educação Física nesta organização. Acreditamos que tal articulação (o “como”) possa ser possível a partir de um olhar do professor quanto às necessidades da comunidade discente de sua responsabilidade, numa constante discussão e contextualização dos temas definidos como pertinentes para o trabalho escolar. O que se configura enquanto outro recorte desta realidade a ser pesquisada. Por se tratar de uma especificidade que é influenciada pelo todo e que, por isso mesmo possui características desse todo que compõe essa particularidade, ouem outras palavras “o estudo de caso apresenta como foco uma situação, um programa, um fenômeno particular” (ANDRÉ, 2005 apud SOARES JÚNIOR, 2010), decidimos por realizar um estudo de caso pois, segundo Yin (2005), “esse tipo de pesquisa possibilita a investigação de um determinado fenômeno dentro do contexto da realidade” (p.19)

Optamos olhar para o papel da Educação Física neste contexto por algumas razões adaptativas: o PPP da escola-campo desta pesquisa sofreu mudanças e a exigência dos subprojetos e dos infinitos temas citados acima foram suprimidos da construção do trabalho escolar, permitindo uma maior flexibilidade quanto às temáticas sugeridas, deixando, a princípio, o professor com mais autonomia para a delimitação de temas e articulações com a área. Procurar analisar o papel da Educação Física neste contexto nos leva a pensar de modo ampliado sobre a área em geral, sobre o trabalho desenvolvido e sobre as possibilidades de ação a partir de uma intervenção diretiva, reflexiva e construtiva na organização do currículo em projetos de trabalho.

Iniciando esta busca no meio acadêmico, descobrimos que pouco se tem falado sobre a temática, da forma como pretendemos abordar aqui. Realizamos uma busca nas revistas da área com publicação periódica, como a Revista Motrivivência, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na Revista Pensar a Prática, da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF-UFG) no canal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e teses e dissertações disponível online, na Revista Movimento da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS) e encontramos direcionamentos sobre discussões ideológicas próprias do final da década de 80 do século passado, passando por diálogos sobre a legitimidade da Educação Física na escola, e pelo trato dos conteúdos na escola, inseridos numa proposta multicultural. A escolha destes periódicos se deu em função das contribuições acadêmicas que tais instrumentos fornecem para pesquisas e discussões de temas pertinentes para a área,

procurando sempre fornecer soluções aos conflitos e problemáticas da prática de Educação Física.

Na Revista *Motrivivência* produzida periodicamente pelo NEPEF/CDS/UFSC - Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, os trabalhos envolvendo a temática “Currículo” têm seu marco com trabalhos nas publicações de 1988, que discutiram sobre a relação entre currículo e ideologia, que procuraram refletir sobre a não neutralidade da organização curricular frente ao conhecimento e suas finalidades, bem como na intencionalidade na escolha dos conteúdos. O referido trabalho foi desenvolvido por Wiggers (1988), tendo como uma de suas referências para a construção de sua reflexão o trabalho de Taffarel (1987). Trabalhos como o de Soares (1988) abordaram a aplicabilidade destas definições ideológicas e o papel do professor na construção e/ou reprodução dos conteúdos escolhidos frente ao alunado.

Na mesma revista, ao se lançar como palavra chave de pesquisa as palavras “currículo e educação física”, encontramos uma lacuna nas produções. Como citado anteriormente, o marco nos trabalhos com o tema data de 1988 e, após isso, somente encontramos publicações relacionadas em 2008.

As publicações no período compreendido entre 1988 e 2008 podem ser encontradas pela palavra chave “currículo” e passam por diversos temas como o jogo e o brinquedo na Educação Física (edição de 1996), Políticas Públicas em esporte e lazer (edição de 1998) e formação profissional na edição de 2006.

A Revista *Movimento da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF-UFRGS)* também forneceu alguns elementos para a construção deste trabalho: ao lançarmos como pesquisa a palavra “Currículo”, encontramos trabalhos em 1995, que abordam a discussão então calorosa sobre “O que é Educação Física” (Valter Bracht) e, a partir disso, nos anos seguintes, uma série de publicações decorrentes desta discussão, sobretudo no campo da formação. Eis alguns exemplos: *Currículo e formação profissional* (Taffarel, 1997), “A pesquisa na formação inicial dos professores de Educação Física” (Soares Júnior e Borges, 2012), “Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia” (Palafox, 2004), entre outros, voltados também para a reflexão a respeito dos

conteúdos da Educação Física: “Uma experiência de ensino do futebol no currículo de licenciatura em Educação Física - experiência nº 2” (Neto, 2000), “O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de educação física na perspectiva crítica” (Brasileiro, 2002), “Pluralidade cultural: os esporte radicais na educação física escolar” (Ambrust e Silva, 2012).

Na revista *Pensar a Prática* organizada pela FEF-UFG encontramos muitos trabalhos relacionados ao Currículo e a formação de professores. Por meio desta revista é possível se ter uma noção das produções voltadas sobre o local que é foco deste trabalho (escola pública de Goiânia), pois, muitos dos trabalhos encontrados e nela publicados, são de autores que pesquisaram na realidade do Estado de Goiás e da cidade de Goiânia.

A importância de se estudar a formação dos professores convergirá, nos próximos anos, para uma investigação da prática destes professores nos seus locais de atuação, uma vez que temas como “Especialização em escolar: formação continuada de professores de educação física na Universidade Federal de Goiás: um estudo de caso” (Mascarenhas, et al, 2008) levarão a outros que investiguem se tal formação continuada tem fornecido subsídios para que os professores atuem com qualidade no campo escolar, como o recente trabalho publicado nesta revista e intitulado “Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental” (Silva, 2013). Vale ressaltar que a formação continuada é apenas um dos pilares para uma atuação transformadora e não a condição determinante para esta prática.

Os levantamentos realizados apontam para discussões nos aspectos de formação, importantes para a compreensão qualitativa dos profissionais que atuam na Educação Física escolar, bem como dos conteúdos trabalhados, das relações entre o planejamento do professor e seu ato pedagógico e as possibilidades de intervenções críticas, reflexivas e relevantes em diferentes contextos e em diferentes aplicações, que aponta para um crescente aumento na produção acadêmica dos próximos anos, refletindo a grande gama de trabalhos que investigaram a formação continuada dos professores. O presente trabalho pode contribuir para apontamentos da Educação Física e sua relação com a Pedagogia de Projetos.

Partindo dessas considerações, este trabalho tem como questão norteadora: Qual o lugar da Educação Física em uma escola onde o Currículo está organizado por pedagogia de projetos?

E, deste problema, outras questões como: Como os professores de EF integram/incluem os conhecimentos da área com os conhecimentos de outras disciplinas? Quais os direcionamentos para a Educação Física nos documentos que versam sobre a educação fundamental em Goiânia?

Para tentar responder tais questionamentos, procurar-se-á com este trabalho, enquanto objetivo geral: Compreender qual é o lugar da Educação Física numa escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia onde o currículo está organizado por projetos de trabalho. E, a partir deste, os objetivos específicos se desdobram em: Identificar e analisar a concepção de educação física dos documentos legais da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano, referente à prefeitura de Goiânia. Analisar a concepção de integração curricular. (pedagogia de projetos); Analisar a prática pedagógica proposta pelos professores de Educação Física da Instituição pesquisada.

Os passos adotados para trilhar tais objetivos serão: Análise documental: PPP da escola; Proposta da Rede Municipal de Ensino; Plano de ensino de educação física do professor; Entrevista com o professor de Educação Física disponível na instituição pesquisada; Plano de Aula do professor de Educação Física.

Os capítulos deste trabalho foram assim organizados: No primeiro, procuramos detalhar o caminho desenvolvido para esta pesquisa, que é um estudo de caso do tipo etnográfico, através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de dados descritivos, pesquisa bibliográfica sobre o tema e questionários semiestruturados. Caracterizamos a escola, o grupo pesquisado e os sujeitos envolvidos. No capítulo dois, analisamos os documentos que versam sobre o tema, situando a proposta curricular da Prefeitura de Goiânia, as concepções de currículo da literatura e apresentando o Projeto Político Pedagógico da escola, a partir de alguns dos fundamentos legais para a educação básica. Por fim, o terceiro capítulo foi destinado à análise dos dados encontrados a partir dos instrumentos utilizados para investigação.

1.1- OBJETIVO GERAL

Compreender qual é o lugar da Educação Física numa escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia onde o currículo está organizado por projetos de trabalho.

1.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar e analisar a concepção de educação física dos documentos legais da educação;

Analisar a concepção de integração curricular. (pedagogia de projetos);

Analisar a prática pedagógica proposta pelos professores de Educação Física da Instituição pesquisada;

CAPÍTULO 1- DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo trataremos da abordagem e o tipo de pesquisa, a localização e caracterização do campo, fundamentos acadêmicos e documentos oficiais analisados, bem como os instrumentos utilizados, procedimentos adotados na pesquisa e sujeitos pesquisados. Num outro momento, daremos prosseguimento à explicação quanto às análises dos dados obtidos.

2.1- A abordagem e o tipo de pesquisa

Partindo dos questionamentos, objetivos e caminhos para trilhar este trabalho, que é um estudo de caso do tipo etnográfico, definimos como ponto de partida para os estudos deste trabalho, através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de dados descritivos, pesquisa bibliográfica sobre o tema e questionários semiestruturados, um estudo de caso, uma vez que esta escolha se deu principalmente pela característica do objeto de estudo, bem como do local escolhido, o qual se configura enquanto um “fenômeno particular” (ANDRÉ 2005, apud SOARES JÚNIOR, 2010), dentro do “contexto da realidade” (YIN, 2005,ibid, ibidem).

Para Yin (2001, p.32)

[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos

O estudo de caso servirá, portanto, para “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (TRIVIÑOS, 1987, p.111). Corroborando com tal ideia, André (2001, p.56) afirma que:

[...]focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas.

Considerando ser este o fenômeno que manifesta uma realidade específica e ao mesmo tempo abrangente, seguiremos com a caracterização do local aqui em questão, após uma breve explanação das fases metodológicas do estudo de caso propostas por André (2005).

Na chamada fase exploratória, o problema da pesquisa, bem como o contato com a instituição foram realizados, juntamente com os primeiros passos para a análise documental no que diz respeito à organização da educação na prefeitura de Goiânia, numa busca por delimitar as questões a serem, minimamente e sem grandes pretensões, respondidas neste trabalho.

Na fase de delimitação do estudo, diversas reuniões com o professor orientador desta pesquisa aconteceram para delimitar o foco do trabalho, bem como definir com mais clareza os contornos que este deveria tomar, para dar conta do que foi proposto enquanto objetivos. Após isso, deu-se início ao processo de levantamento de dados, a partir da observação de algumas aulas na instituição, bem como o processamento das informações obtidas. A análise de tais informações foi gradual, percorrendo todo o processo de pesquisa, intensificando-se naturalmente à medida que o trabalho foi exigindo para sua conclusão.

2.2- Caracterização do local de pesquisa

O estudo se deu em uma escola de Rede Municipal de Ensino de Goiânia, situação na região leste da capital, no setor Loteamento Grande Retiro, com menos de cinco anos de funcionamento. Esta escola, no ano de 2013 possui dez salas no período matutino, sendo seis turmas de ciclo III e quatro turmas de ciclo II, onze turmas no período vespertino, sendo quatro turmas de educação infantil e seis turmas de ciclo I conforme organização da Prefeitura, pautada nos ciclos de formação e desenvolvimento humano.

Cabe ressaltar que a organização em ciclos na educação básica no Brasil é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), que propõe no artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade,

na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A escola conta, de acordo com as diretrizes educacionais que regem a organização escolar municipal, com dois professores de Educação Física em cada período, pois, segundo o referido documento, a partir de nove salas a escola passa a ter direito a mais um pedagogo e um profissional de Educação Física para ministrar as aulas, dentro da carga horária prevista no mesmo documento.

O funcionamento da instituição pesquisada, no entanto, possui um caráter muito particular, desde seu precoce início e que merece uma breve reflexão na apresentação do local de pesquisa. Construída nos padrões tidos como modelos pelo município, a escola teve seu início de funcionamento antecipado para receber a clientela de outra escola da região que passou por um longo período de reforma estrutural para conseguir atender à demanda da comunidade local, localizada na Vila Pedroso. Em 18 de agosto de 2009 as atividades passam a ser desenvolvida no interior desta escola, sob a direção de uma professora nomeada diretamente pela prefeitura, e não pela direção da escola que estava em reforma. Criou-se, neste período, um clima de tensão, uma vez que as propostas de funcionamento de direção e grupo de professores por diversas vezes eram desencontradas e conflituosas. Neste mesmo ritmo, inicia-se o ano de 2010, ainda atendendo em sua maioria um público diferente do setor no qual a escola se insere. A construção do PPP para este ano foi inteiramente de responsabilidade da direção, não sendo discutido, nem construído coletivamente, em função dos severos embates sobre a identidade escolar, uma vez que, havia o questionamento: para qual escola, qual público, seria, afinal, este projeto? Escola A, ou escola B? Em suma, sua forma de organizar o trabalho escolar estava voltada para projetos temáticos que funcionam como eixo orientador de todo o trabalho coletivo, variando as abordagens/temas a cada trimestre e, em cada temática, havia outros subprojetos a serem desenvolvidos e abordados, com diferentes temas.

Chegado, enfim, o fim da reforma, o grupo de professores, gestores e alunos da escola dita “hóspede” retornou ao seu local de origem e construiu-se no ano de 2011 o primeiro coletivo especificamente destinado a atender aos alunos e à comunidade do setor Grande Retiro. Novamente, para este período letivo, o mesmo PPP do ano anterior foi apresentado aos professores enquanto proposta para 2011, uma vez que não havia sido vivenciado e praticado, em função dos obstáculos pontuados anteriormente.

Para o ano seguinte, houve uma mudança substancial no processo de elaboração do PPP para 2012: o documento foi colocado inteiramente em discussão e todos os projetos passaram pela avaliação do grupo de profissionais que ali estavam lotados, sofrendo modificações nas temáticas, porém, sendo mantida a configuração de organização em projetos de trabalho, nos mesmos moldes do ano anterior. Em 2013, o grupo decidiu por suprimir os subprojetos e seus temas consequentes, mantendo apenas três projetos ao ano, a serem avaliados e expressados em mostras pedagógicas para a comunidade escolar.

Em relação a esta organização, a escola assim estabeleceu: um eixo temático central a ser referência o ano todo, cujo tema é “Múltiplos Olhares para os Valores Éticos e a Cidadania”. Deste tema central, se desdobram três outros temas que começam com um denominado “Identidade”, com duração de um trimestre, que aborda assuntos como

[...] eu e minhas relações com o Mundo: o que eu gosto e o que não gosto; o que eu sinto; o que eu penso; o que eu quero; meu corpo; descoberta de habilidades e competências, minhas relações pessoais e sociais (família, escola, direitos e deveres)” (Plano de Ação Anual do professor, 2013, p.1).

O segundo tema contempla o período do segundo trimestre e recebe o nome de Diversidade Cultural e abarca temas como

[...] respeito às diferenças socioculturais: Lei 10.639/03 – Relações Étnico-raciais; Lei 11.340/06 – Maria da Penha; Lei 9.073/11 – Prevenção e combate ao bullying escolar, Lei 8.929/10 – Cultura da Paz; diferenças culturais regionais (dança, música, linguagem, costumes, alimentação, folclore e outros). (ibid, ibidem)

Por fim, a terceira unidade temática tratada no terceiro trimestre e aborda temas como:

[...] educar para transformar: sustentabilidade – econômica, cultural, social e ambiental (Coleta seletiva, reciclagem, políticas públicas, energia, desperdício de água e educação ambiental, nutrição, transporte, drogas lícitas e ilícitas, equilíbrio emocional e saúde)

As temáticas acima detalhadas são referências para todas as disciplinas na construção do Plano de Ação Anual e foram, conforme dito anteriormente, definidas no planejamento coletivo no início do ano letivo da instituição.

2.3- Situando o grupo pesquisado

O grupo escolhido como foco desta pesquisa é intitulado na prefeitura de Goiânia de Ciclo III, numa referência aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano adotado pela

prefeitura enquanto organização curricular. A origem dessa organização será abordada no Capítulo 2, conforme análise realizada nas Diretrizes Curriculares oficiais da Prefeitura.

O Ciclo III corresponde à fase da adolescência, abrangendo as antigas 6^a, 7^a e 8^a séries do sistema seriado, assumindo a nomenclatura de 7^o, 8^o e 9^o anos, respectivamente e faixa etária de 13 a 15 anos. A adolescência, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Goiânia (2009), é uma fase de grandes descobertas e ressignificação de valores, vínculos e limites sociais, colocados à prova a todo o momento mediante conflitos, críticas e questionamentos. Conforme o referido documento,

[...]o adolescente mergulha no questionamento de si mesmo com características singulares, confrontando-se com a família, o grupo, a cultura e a sociedade, tentando descobrir-se único, ou seja, parte significativa de um todo construído historicamente. Neste sentido, precisa estabelecer seus próprios valores ao ver o mundo sob sua ótica. (p.85)

Nesta fase, segundo o PPP (2013, p.3),

[...] a escola se apresenta com um papel fundamental a partir do ambiente que lhe é oferecido, onde ele poderá experimentar um aprendizado prazeroso e propício que contribuirá para sua formação integral como indivíduo.

Os documentos analisados fundamentam os argumentos de que na fase da adolescência, o sujeito desenvolve maior autonomia para análise dos fenômenos da realidade a partir da concepção vygotskyana, que afirma que

[...]o adolescente apresenta o pensamento generalizante, por meio do qual a linguagem, estabelecida culturalmente por ele, fornece conceitos e formas de organização intramental da realidade. (GOIÂNIA, 2009, p.86)

Na escola pesquisada, existem atualmente cinco turmas do ciclo III assim distribuídas: uma turma de 13 anos (G1), duas turmas de 14 anos (H1 e H2) e duas turmas de 15 anos (I1 e I2). As turmas têm uma média de 26 alunos, com exceção da turma G1, que tem 38 alunos.

Os professores de Educação Física da instituição pesquisada são num total de três, sendo os entrevistados apenas um: o professor do ciclo III. Outros sujeitos não podem constar como integrantes da pesquisa, ou por estar envolvido diretamente com a produção deste trabalho, ficando excluído de qualquer participação enquanto entrevistado, ou por serem atuantes em etapas que não serão contempladas na pesquisa deste trabalho, em razão das limitações de abrangência definidas para este estudo.

A carga horária do professor está assim distribuída: duas aulas na turma G1, duas aulas em cada sala do agrupamento H, e uma aula em cada sala do agrupamento I, totalizando 14 horas aula por semana no ciclo III, considerando que cada aula tem a duração de duas horas.

O referido entrevistado é funcionário efetivo da rede de ensino, mas atua na instituição em regime de dobra de carga horária, tem 28 anos, é casado, concluiu sua graduação no ano de 2010 pela Universidade Federal de Goiás, não possui nenhuma especialização e está na instituição há três meses, quando da data da aplicação do questionário.

A coordenação pedagógica do ciclo III está sob responsabilidade de uma professora de História desde a inauguração da escola, com 20 anos de rede municipal de ensino e 48 anos de idade.

A diretora da instituição foi empossada em 2009 por indicação da secretaria assim que a escola foi inaugurada para atender à clientela de uma escola da região que estava em reforma. No ano de 2011, quando houve novas eleições, ela foi reeleita pela comunidade escolar e encontra-se em pleno exercício do mandato.

2.4- Coleta e análise dos dados

Após o contato com a instituição, explicação do tema e dos objetivos da pesquisa, bem como dos trâmites legais de consentimento livre e esclarecido de pesquisa com a instituição e todos os sujeitos envolvidos, demos início à observação das aulas do professor, entrevistas com os sujeitos da pesquisa e análise de documentos pertinentes a este trabalho. Como instrumentos, utilizamos: questionários semiestruturados para o professor pesquisado e para o grupo diretivo, entrevistas, análise dos planos de aula e do plano de ensino do professor, observação e registro escritos e visuais das aulas. Para André (2001), a análise de um estudo de caso pode fornecer “uma visão profunda e ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade social complexa”, mas, em contrapartida, também demanda tempo em campo e/ou na interpretação e relato dos dados.

Por causa disso, o processo de levantamento dos dados foi proporcionado também na rotina diária vivida na escola, para, após o levantamento, proceder à análise, que consiste em ser “[...] o processo de organização e sistematização das evidências apreendidas com o objetivo

de explicar o que se pretende investigar” (MOROZ e GIANFALDONI, 2006 apud SOARES JÚNIOR, 2010, p.27).

Com os dados em mãos, gradativamente fomos analisando à luz dos referenciais adotados, buscando compreender os fenômenos encontrados e as respostas às perguntas levantadas inicialmente, assim como a outras que se desdobraram das iniciais deste trabalho.

O primeiro passo foi a transcrição das entrevistas orais, coletadas com gravador, fornecidas pelo professor sujeito da pesquisa, pela coordenação e pela direção da escola.

O segundo passo foi a sistematização das categorias de análise registradas na observação de campo, para ter subsídios de analisar o currículo em ação e sua relação com os currículos moldado pelo professor e o currículo prescrito.

O terceiro passo foi aprofundar o olhar sobre os documentos oficiais da escola que versam sobre a educação física. Aprofundar, pois esta etapa já vinha em construção desde o início da pesquisa, sobretudo quando ainda se buscava a delimitação e recorte de análise para este projeto, sabendo que um pesquisa desta natureza não consegue contemplar um número elevado de perguntas que surgiram e surgirão em decorrência do que foi aqui levantado.

Para fins de organização, o próximo capítulo destina-se a orientar os pressupostos teóricos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2- ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Neste capítulo buscar-se-á identificar e analisar a concepção de educação física dos documentos legais da educação como a LDBEN e as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano da Prefeitura de Goiânia, procurando compreender os direcionamentos que tais documentos apontam para os trabalhos da disciplina de Educação Física. Para isso, procuraremos analisar a proposta pedagógica dos ciclos - (pedagogia de projetos), identificar e analisar a concepção de educação física na proposta da rede municipal de ensino e da escola, analisando: Projeto da Rede; PPP da escola e Plano de ação do professor.

3.1- Fundamentos acadêmicos e documentos analisados

Para fins de organização e por questão de escolha, começaremos pelos documentos coletados que legitimam a Educação Física na escola, pois são tais documentos que fundamentam toda a organização que a escola postulará.

Tanto a Constituição Brasileira, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, especificamente, que encontramos sobre a Educação Física e seu papel. É nesta lei que centraremos nosso olhar a partir de agora.

O artigo 26 da LDBEN, em seu parágrafo 3º diz que a educação física é um componente curricular obrigatório na educação básica que deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, facultativo nos casos previstos na sequência da referida lei (jornada acima de seis horas diárias de trabalho, acima dos trinta anos, que tenha filhos, “estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física”). Sendo considerado um componente curricular obrigatório, deve trazer consigo e em sua organização, contribuições relevantes à formação do indivíduo de acordo com a proposta da escola e não alheio a esta, mas em corresponsabilidade com as diferentes áreas do conhecimento no trabalho pedagógico. Para Castellani (1998), o papel que a Educação Física

deve assumir na escola é, finalmente, vinculado a uma prática pedagógica diferente da aptidão física, após um conflito histórico, porém ainda com limitações a serem problematizadas:

Retira-se, com essa redação, a camisa de força que a aprisionava-nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno, como constava no texto do Senador Darcy Ribeiro, embora a permanência do seu caráter facultativo para os cursos noturnos revele que o perigo da estreiteza pedagógica ainda a espreita. (p.18)

Sendo componente curricular obrigatório, a Educação Física deve estar contida em toda proposta da Educação Básica, ocupando um lugar de formação equivalente aos demais componentes curriculares. Componente pressupõe algo que compõe, faz parte, contempla, contribui para formar (MICHAELIS, s/d) ou, conforme definição de Ferreira (1986, p.441): “que entra na composição de alguma coisa, parte elementar de um sistema”.

O termo “componente curricular” é estudado e refletido em Souza Júnior (1999) que inicia seu trabalho percorrendo a etimologia da palavra currículo, que tem origem latina, significando “o caminho a ser percorrido”, citando o autor Goodson (1995) como referência. Pensando neste trecho, podemos afirmar em outras palavras que um componente curricular é uma parte integrante de determinado caminho, é algo que “faz parte” do percurso, dos avanços que se deseja conquistar em determinada direção.

O autor segue com a definição de Saviani, (1994, p. 41), que afirma que “com o tempo o termo currículo evolui da ideia inicial de registro de vida estudantil de cada aluno (...) para indicar o conjunto dos ‘novos traços ordenados e sequenciais da escola do século XVI’”. Para Forquin (1993) também citado por Souza Júnior (1999), o currículo é fruto de um meio cultural, das escolhas que se fazem dentro dessa cultura e que nem sempre se darão de forma pacífica, clara ou mesmo democrática (GOODSON, 1993; SAVIANI, 1994, apud SOUZA JÚNIOR, 1999).

Baseado nestes autores, Souza Júnior (1999, p.3) então afirma que

[...] um componente curricular é, no sentido de matérias de ensino, não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que aliado a outros elementos desta organização curricular, visa contribuir com a formação cultural do aluno.

A educação física se constitui, portanto, segundo os referenciais aqui adotados, no componente curricular que, a partir dos conhecimentos da cultura corporal trabalhados de modo reflexivo e transformador, contribui para a formação integral e cultural do aluno. Segundo Souza Júnior (ibid, ibidem), as dúvidas que se levantaram ao longo dos anos sobre a validade da Educação Física enquanto componente curricular se deve, em parte, “ao grau de submissão estabelecido diante de outras instituições (Militar, Médica e Esportiva)” (p.4) e das formas de tratamento desta disciplina dentro da escola que acabam legitimando, segundo o autor, a visão de que a educação física não se constitui enquanto componente do currículo com contribuições e conhecimentos, mas como um “curinga” para atividades festivas que deve ser colocado no contexto de modo a atrapalhar o mínimo possível os conteúdos e disciplinas mais relevantes.

Partindo disso, as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Prefeitura de Goiânia (2009) expõem seus direcionamentos em todas as áreas que se constituem enquanto componente curricular, a fim de direcionar o trabalho e explicitar o papel de cada disciplina nos Ciclos de Formação Humana aos quais a prefeitura citada se propõe a trabalhar. Tal documento trata dos conteúdos a serem trabalhados, dos objetivos de cada componente nos Ciclos de Formação, dos procedimentos didáticos, das expectativas quanto ao ensino e do tipo de avaliação a ser desenvolvida neste espaço.

Sendo assim, o papel da Educação Física nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano é o de “ampliar a compreensão dos educandos acerca do corpo e de seus significados biológicos, culturais e sociais” (GOIÂNIA, 2009, p.47). Para que esta ampliação e compreensão aconteçam, o documento diz que é preciso “desenvolver os conhecimentos da cultura corporal, objetivando formar sujeitos conscientes, autônomos e capazes de conduzir sua autoeducação corporal no contexto social em que vivem” (p.47-48).

A delimitação do campo da Educação Física dentro da escola a partir deste documento traz que é preciso romper com a visão de que a Educação Física é uma atividade prática obrigatória e que é apenas o “fazer pelo fazer”. Refletindo sobre essa necessidade de mudança de ótica, o documento diz que a “[...] metodologia da EF deve se basear no pensamento pedagógico crítico, estruturado por meio da ação-reflexão-ação em todo o processo pedagógico, na construção e reconstrução dos saberes.” (p.48). Tais saberes deverão ser

organizados nas aulas de modo a se obedecer, conforme as Diretrizes, à estruturação a partir de processos tematizadores pautados na tendência pedagógica crítico-superadora.

A Educação Física é, portanto, um componente curricular com conteúdos e tratos específicos, que organizados dialeticamente contribuirão para a formação cultural do aluno, desde que supere a banalidade com que a área vem sendo tratada ao longo da história no cenário escolar, onde, muitas vezes foi subjugada aos interesses de outras áreas do conhecimento (SOUZA JÚNIOR, 1999). É neste aspecto de continuidade, a exemplo dos trabalhos de pesquisa demonstrados no começo deste estudo, que a Educação Física deve ser contemplada no contexto escolar, de modo que supere as práticas que tendem a desvalorizá-la e a banaliza-la perante a seriedade do conhecimento.

Enquanto um componente curricular obrigatório, a Educação Física deve contemplar os conhecimentos da cultura corporal como ginásticas, jogos e brincadeiras, esportes, além de

[...] danças e linguagens corporais expressivas, nas lutas e na exploração de movimentos que conferem identidade à educação física e aos demais saberes que inter-relacionam educação, cultura, saúde, lazer, trabalho produtivo e a estética corporal (GOIÂNIA, 2009, p.48).

De onde vem a organização curricular da Prefeitura de Goiânia é o que abordaremos brevemente a seguir.

3.1.1- Proposta de Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Goiânia

Tendo delimitado o perfil legal para a Educação Física numa instância maior, vamos abordar o percurso da construção da organização curricular da rede municipal de ensino prefeitura de Goiânia.

O documento pesquisado para fundamentar este percurso do trabalho intitula-se “Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência”, elaborado em 2009 e traça o percurso histórico da organização do Currículo da Prefeitura de Goiânia, segundo o documento, nos últimos vinte anos. Este caminho não apresentou, conforme a apresentação,

[...] uma uniformidade, com alterações de foco, teor e intensidade das discussões que, em determinados períodos, estiveram latentes, em outros, efervescentes, conforme as políticas educacionais em curso.(2009, p.17)

O início deste processo se deu na década de 1980, com a abertura política e democratização que o período proporcionou, tendo como uma das primeiras ações a Proposta do Bloco Único de Alfabetização, datado de 1985, voltado para a primeira série. Para as demais séries, o documento faz referência, a partir de Guimarães (2004), a uma organização de professores por áreas, através de encontros, cursos de capacitação e seminários para a discussão e elaboração de propostas para mudanças no currículo dessas séries, numa duração de nove anos, concretizando-se em 1992. A culminância dessas ações foram os Programas Curriculares de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, em todas as disciplinas escolares, constando apresentação, histórico, papel da disciplina no Ensino Fundamental, princípios metodológicos e conteúdos por série, além de um caderno com orientações e atividades “para subsidiar o trabalho dos professores” (p.29).

A segunda reforma curricular que a rede municipal de ensino de Goiânia passou foi em 1997, onde a primeira fase foi a organização de uma equipe multidisciplinar para montagem de um projeto para alunos em situação de defasagem entre idade e série, a partir da proposta de salas de aceleração. Ao se colocar em prática esta proposta, percebeu-se então o número elevado de alunos que estavam defasados na relação idade-série, gerando uma discussão sobre o próprio sistema seriado, uma vez que tais ações revelaram um sistema que “enrijecia o ensino, favorecendo a reprovação e a evasão escolar” (p.30). Nasce em 1998, então, o projeto dos Ciclos de Formação, a princípio com quatro ciclos e dois anos de desenvolvimento cada um.

A proposta político pedagógica que continha o Projeto Escola para o Século XXI, contemplava os ciclos I e II, sendo o primeiro implantado em todas as escolas, em função do Bloco Único de Alfabetização e em 40 escolas, para o segundo ciclo. O primeiro projeto citado no parágrafo continha as diretrizes para tais ciclos, conforme a estruturação: apresentação aos professores através de carta; discussão sobre formação humana, escola e cidadania, reformulação curricular e ensino aprendizagem; reflexão sobre as áreas do conhecimento; princípios básicos do processo de ensino aprendizagem; organização em ciclos de formação; salas de aceleração; proposta de trabalho para o desenvolvimento do currículo,

subdividida em: projeto temático, projeto de ação pedagógica, projeto de apoio didático e projeto de avaliação.

Segundo a diretriz, os dois projetos- temático e de avaliação- representaram um grande avanço em relação à proposta curricular anterior, pois,

[...] na perspectiva de uma integração curricular, a proposta pedagógica organizava os conteúdos a partir de um tema geral “cidade e cidadania”, dividindo em subtemas, em relação aos quais são apresentados conceitos fundamentais e conteúdos programáticos, com a finalidade de subsidiar as escolas e os professores na elaboração de projetos de trabalho, a partir de suas realidades. (p.30)

A partir deste ano, seguiram-se inúmeros debates, simpósios e seminários para consolidação da formação em ciclos na rede de ensino de Goiânia, até chegar na segunda fase de implantação do ciclo que teve como orientação as experiências pedagógicas das cidades de Porto Alegre (Escola Cidadã), Belo Horizonte (Escola Plural) e de Brasília (Escola Candanga). Em 1999 e 2000 criou-se o documento “Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino- 2001/2004”, para servir de referência a todas as escolas quanto à organização em ciclos.

Em 2001 através de reuniões nas microrregiões para a definição dos objetivos a curtos, médios e longos prazos a fim de buscar uma organização única das escolas municipais, uma vez que ainda havia escolas organizadas em seriação, deu-se início à terceira fase de implantação dos ciclos na RME, com a consolidação do ciclo II em todas as escolas em 2002, e do ciclo III em 2003, tendo como fundamentos a promoção de diversas conferências, plenárias regionais e microrregionais e a socialização de experiências.

A quarta fase de implantação dos Ciclos na RME, segundo o documento iniciou-se em 2005 com a criação de uma comissão para discutir as Diretrizes e reavaliá-la periodicamente. Esta comissão era composta de representantes das instâncias formadoras da Secretaria de Educação, do Centro de Formação dos Profissionais da Educação e dos profissionais, a partir de grupos de trabalho e estudos (GTE), que se reunia periodicamente para reflexão e debates sobre o trabalho nos ciclos de desenvolvimento, em busca de alternativas para os obstáculos e problemáticas que eram levantadas no cotidiano escolar.

Destes espaços criados, resultou-se em 2006 o I Simpósio de Estudos e Práticas da RME: o currículo em debate, que teve parceria com as instituições acadêmicas e expressivas

da época, para organização dos princípios fundamentais do currículo, bem como contribuições e objetivos de cada componente curricular da educação básica (p.34). A partir deste primeiro documento, uma série de outros debates e aprofundamentos culminou na construção desta atual Diretriz que regulamenta as ações dos diferentes componentes curriculares para a educação básica em Goiânia.

Finalizado tal documento, a seção que trata do desenvolvimento humano e ciclos de formação começa com a afirmativa de que a aprendizagem humana é social e cultural, sendo a interação com o meio que possibilita a apropriação dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais, onde o ser humano cria formas de se relacionar com o mundo, modificando-as e sendo modificado ao longo do tempo (p.61).

Citando estudos de autores como Vygotsky, Lúria, Leontiev e Wallon, os quais apontam que “a aprendizagem é uma atividade de natureza complexa, que se insere no processo integral da formação humana” (GOIÂNIA, 2009, p. 61), o documento afirma a organização do sistema curricular a partir das fases da infância, pré-adolescência e adolescência como pressupostos de uma formação humana e integral (ibid, ibidem). Sendo assim, adotam, enquanto referência, a teoria histórico-cultural e a Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky para a organização curricular.

Dentro dessa proposta, a Educação Física inserida nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano tem por objetivo “ampliar a compreensão dos educandos acerca do corpo e de seus significados biológicos, culturais e sociais” (GOIÂNIA, 2009, p.47). Os conhecimentos a serem tratados referem-se à “cultura corporal, objetivando formar sujeitos conscientes, autônomos e capazes de conduzir sua autoeducação corporal no contexto social em que vivem” (p.47-48).

A referida diretriz analisada também estabelece os conteúdos específicos por componente curricular a serem desenvolvidos nos três anos de cada ciclo de desenvolvimento humano. Para a adolescência, o ciclo aqui estudado, os objetivos da Educação Física nos três anos são (p.88-89):

- Reconhecer, com base em vivências e construção de conceitos, a importância e o papel da educação corporal na escola e na formação humana em sua totalidade.
- Refletir de forma crítica a cerca da cultura corporal e de suas inter-relações com a sociedade.

- Construir práticas inovadoras de movimento, visando superar desafios e dar significados a sua corporalidade.
- Vivenciar práticas corporais coletivas que envolvam a socialização, cooperação e as diferentes linguagens no espaço escolar.
- Integrar diferentes conhecimentos acerca da cultura corporal humana e os demais saberes da escola.
- Vivenciar diferentes tipos de esporte e refletir sobre o significado, nacional e mundial, dessa prática sociocultural e econômica.
- Organizar sistematicamente ações investigativas acerca do corpo, dos movimentos, dos jogos, das brincadeiras, das danças, dos esportes, das lutas, da saúde na adolescência, da nova estética e dos valores presentes no corpo, bem como da linguagem corporal na escola e no meio sociocultural.
- Construir experiência acerca da dança a partir da auto-organização e participação coletiva, superando tabus e preconceitos.
- Vivenciar e conceituar modalidades de lutas, como expressão cultural, com destaque para capoeira.
- Ampliar o conhecimento sobre o jogo, tendo em vista sua recriação por meio de processos coletivos.
- Ampliar os conhecimentos sobre a importância da prática da ginástica para o desenvolvimento da adolescência e juventude, no que tange à qualidade de vida e à estética corporal.

Tais objetivos devem, conforme a proposta dos ciclos de formação, ser alcançados ao final do terceiro ano do terceiro ciclo, isto é, no chamado agrupamento I.

3.1.2- Concepções de Currículo

Se no decorrer da história o currículo foi tratado como “neutro”, Souza (2008), aponta essa afirmativa deixou de ser validada a partir de estudos e discussões intensas e críticas a respeito deste tema. Estudos comprovam que toda ação pedagógica tem uma intenção (FREITAS, 1996) e sendo assim, a escolha dos conteúdos que dele farão parte não deixa de ser uma escolha política, está marcada pela luta de interesses, contribuindo para a formação das representações que os alunos têm a respeito da escola e, conseqüentemente podemos afirmar, da Educação Física Escolar.

De acordo com Silva (2004), o currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (p.15). De acordo com o autor, as teorias do currículo, após decidirem quais conhecimentos devem ser selecionados, procuram justificar porque “esses”, e não “aqueles”, foram os escolhidos.

Segundo Sacristán (2000, p.16), “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si”. Se pensar o currículo desta forma, entende-se que não podemos ficar restritos ao produto final e sem interligar todos os objetivos que fazem parte de sua construção. A partir deste pensamento, faz-se uma relação com a afirmação de que o saber é cultural, e se constitui pela interação com outras pessoas pertencentes a nossa cultura, assim, ele se transforma a partir da troca de experiências e da reflexão coletiva.

De acordo com Silva (2004, p.22), “o currículo é um lugar, um espaço, um território fértil para as lutas ideológicas”, e partindo desta afirmação, se pode inferir que se há estagnação do currículo, conseqüentemente não existe essa luta, ou seja, perpetuam-se as práticas hegemônicas e abre-se mão de validar as vozes dos subjugados (GONÇALVES, 2012). O autor continua sua reflexão afirmando que o currículo é um “documento de identidade”, sendo assim, se considerar a concepção de um Currículo Multicultural, onde os diversos sujeitos do processo são respeitados e valorizados, tal idéia se convergirá com uma concepção onde tudo o que compõe esse currículo deveria estar “recheado” dos saberes daquela comunidade na qual a escola está inserida.

Sendo assim, os conteúdos de Educação Física deveriam passar pela análise, aprovação e proposição de toda a comunidade escolar, de modo que o que é ensinado seja, de fato, demonstração cultural do contexto no qual se insere. Uma vez que, conforme afirma Alves (2003), é também na organização do trabalho pedagógico, e, por conseguinte, na seleção e organização dos conteúdos, que a escola delinea consciente ou inconscientemente, um paradigma epistemológico do seu trabalho escolar, demonstrando sua visão de mundo, função social da escola e demais pensamentos.

De acordo com o mesmo autor, quando a escola elabora seu projeto, ela aponta uma opção epistemológica que mostra qual é a concepção para o papel da ciência, o papel do professor, da universidade e de toda a realidade e sua intervenção sobre ela. Este processo de intervenção se dá a partir da elaboração dos pares dialéticos de Freitas (1996): objetivos/avaliação e conteúdos/métodos, os quais são determinantes na organização do trabalho escolar tanto em nível amplo (Projeto Pedagógico), quanto restrito (sala de aula).

Ao longo das últimas décadas, o campo do currículo foi apresentando várias perspectivas, isto é, teorias e características que procuravam responder às questões inerentes à organização do conhecimento escolar. Teorias tradicionais, estruturalistas, pós-estruturalistas, críticas e pós-críticas, procuram, de diferentes formas, cumprir seu papel na explicação e fundamentação do que vem a ser currículo e sua dinâmica no contexto escolar (SILVA, 2002). As questões centrais “o quê”, “o que eles/elas devem ser”, “como” e por quê” recebem diferentes relevâncias em cada uma delas e são respondidas pela organização curricular de diferentes formas, já que é o objetivo do Currículo justamente modificar as pessoas que por ele são guiadas, deixando clara a compreensão de que nenhuma teoria parte da neutralidade e que, em seu interior, há distintas e atuantes relações de poder (SILVA, 2002). Não é objetivo deste trabalho aprofundar as características de cada teoria e por isso, avançaremos à compreensão que fundamentará esta reflexão.

Partindo dessa compreensão de diversidade de enfoques às questões que o currículo vai responder, sua dinâmica e sua complexidade, compreende-se que o currículo aponta questões de poder, saber e identidade de uma sociedade, sendo, portanto, assim definido

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987 apud SACRISTÁN, 2000, in ARAÚJO, 2005)

Segundo Sacristán (2000), o currículo cria em si diversos campos de ação, agentes e forças que irão se relacionar e apresentar aspectos e influências distintos, conferindo um caráter dinâmico em todo o processo e em diferentes níveis que “atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso” (p. 101). Por isso, observa-se que o Currículo é um campo de interesses dos sujeitos envolvidos no seu processo de construção e implementação escolar.

No entanto, o currículo não pode ser associado a apenas um documento didático, seu aspecto é bem maior e abrange uma gama de caracteres do âmbito educacional e social simultaneamente, pois estes não se dissociam, e essa relação significa uma organização das experiências humanas contraditórias ou não, em prol da prática educativa (ARAÚJO, 2005).

Para compreender tais caracteres, conexões e relações no sistema curricular é fundamental refletir sobre os conflitos, mudanças e processos dinâmicos do conhecimento no espaço escolar. Significa entender as instâncias que o currículo manifesta que, segundo Sacristán (2000) são: o currículo prescrito, que é determinado pelo sistema educativo e suas regulações quanto ao que deve ser conteúdo no ensino obrigatório. O currículo apresentado aos professores, que procuram traduzir ao professor o prescrito, clareando as intenções deste último. O currículo modelado pelos professores, que é a intervenção do professor enquanto sujeito naquilo que foi apresentado enquanto conteúdos, de forma que o professor delinea os materiais e ações a serem executadas durante a rotina escolar. O currículo em ação, que é a prática pedagógica, o currículo realizado, que engloba os efeitos complexos em alunos e professores, sendo explícitos ou ocultos e o currículo avaliado, que, de certo modo, é a forma de controle sobre o trabalho do professor.

A diretriz curricular da prefeitura de Goiânia analisada neste trabalho apresenta seu conceito de currículo conforme os estudos de Gimeno Sacristán (2000) e assim o define

O currículo pode ser concebido como um projeto, uma trajetória, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implica interdependência entre o que é estabelecido no plano normativo e o que se desenvolve no contexto escolar (GOIÂNIA, p.39)

Em outro aspecto, o mesmo documento ressalta que

no currículo não há lugar para as prescrições, os modelos ou as listagens de conteúdos pré-estabelecidos a serem trabalhados em cada componente curricular. O currículo é entendido como um movimento, cuja característica fundamental é a flexibilidade (p.32)

Pensando neste movimento e nessa necessidade de flexibilidade e considerando que a escola sofre influências de diversas instâncias sociais, e que, a partir da organização social, estrutura seu trabalho para cumprir seu papel de formadora de cidadãos, conforme exigência da sociedade na qual se insere, considera-se que a escola tem como papel fornecer respostas às necessidades contemporâneas de toda a estrutura social, isto é, a cada tempo, conforme a dinâmica da formação, organização e socialização de um determinado grupo social, a escola através do currículo procura organizar seu trabalho de modo a cumprir com este papel.

Uma das formas de organização do Currículo na escola, de forma a se almejar a formação integral e crítica do ser humano, é a proposta de organização por projetos de

trabalho. Para Hernandez e Ventura (1998, p.72) “os projetos geram um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à sua própria aprendizagem”, pois buscam inferir, a partir da informação apresentada, novos sentidos, significados e referências, bem como proporcionar uma aprendizagem relacional, para além da descrição da informação.

Para tanto, os conhecimentos tratados na escola devem atuar de forma a promover essa experiência de modo consistente e coeso, levando o aluno a atribuir para sua vida novos sentidos a partir do que foi apresentado. É neste sentido que os conteúdos de Educação Física selecionados devem, ou precisam estar relacionados com os projetos desenvolvidos, de modo que seu ensino se torne parte relevante e colaboradora na formação de sujeitos críticos, conforme propostas apresentadas num Projeto Pedagógico de uma escola que se proponha a formar este tipo de cidadão. Num contexto escolar, o Projeto Político Pedagógico, ou simplesmente PPP, pode ser classificado como um currículo moldado pelos professores, pois exprime a intenção do tipo de sujeito que a escola espera formar com as escolhas que ela realiza enquanto ações e de acordo com o currículo prescrito ao qual ela integra. Deve ser, no entanto, uma construção coletiva, desde o grupo gestor, professores e demais funcionários, até alunos, pais e representantes da comunidade, sem perder de vista as políticas educacionais que estabelecem as diretrizes para a fundamentação escolar. Dentro desta construção, todos os elementos são intrinsecamente interligados, exercendo influências recíprocas ora convergentes, ora divergentes. Ora com tensão, ora com cumplicidade (SACRISTÁN, 2000).

Do ponto de vista da construção do Projeto Pedagógico, Veiga (2002) ressalta que este é a própria essência do trabalho que a escola desenvolve no seu contexto histórico, sendo único diante das exigências culturais nas quais se insere. O trabalho pedagógico deve ser organizado com base nos alunos e deve partir da escola, que os conhece, a iniciativa para assumir tal responsabilidade. Às esferas superiores do sistema de ensino cabe o fortalecimento dos vínculos junto às unidades educacionais.

Desta forma, o PPP parte da realidade que se tem para se buscar outra realidade possível de ser alcançada e diferente do presente. Ele vai além dos planos de ensino e das atividades propostas, mas se torna algo construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo: funcionários, pais, alunos, comunidade em geral, que dá o rumo, a partir da intencionalidade com que é construído. Isto é, deve possuir uma posição política implícita

e deve ser constantemente avaliado para construir alternativas na solução dos problemas cotidianos. Um dos entraves é a articulação dos componentes pedagógicos do currículo apresentado aos professores com o currículo modelado pelos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000), que é a intervenção do professor enquanto sujeito naquilo que foi apresentado enquanto conteúdos, de forma que o professor delinea os materiais e ações a serem executadas durante a rotina escolar. Isso implica dizer que o professor tem em seu poder a decisão sobre como desenvolver a proposta escolar, acarretando, algumas vezes, conflitos de sua prática com o currículo apresentado.

No PPP analisado, há a referência aos Temas Transversais

[...]tais como: Cultura Afro-brasileira, Indigenista, Meio Ambiente (dengue) Alimentação, Educação Sexual, Paz, organizados dentro da Metodologia de Projetos, com Eixo-temático, dividido em três Unidades Temáticas, previsto pra ser desenvolvido durante o triênio 2012/2014, visando um trabalho organizado e sequencial, voltado para um atendimento de excelência aos nossos alunos, baseado no respeito às especificidades de cada agrupamento atendido dentro do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, modalidade de ensino implantada na RME a partir de 1998 e Educação Infantil. (p.4)

Para Santomé (1998) os temas transversais são classificados como

Procurando vislumbrar a intervenção do professor e o lugar da Educação Física na escola estudada, segue-se no próximo capítulo as correlações de análise dos dados encontrados.

3.1.3- A Pedagogia de Projetos

Apesar da proposta da Prefeitura estar, como foi apresentado na seção anterior, pautada na teoria histórico-cultural, apresentaremos aqui um breve panorama da construção da pedagogia de projetos, procurando apresentar os fundamentos na literatura para este tipo de organização.

O precursor das críticas à organização tradicional do conhecimento é o americano John Dewey, crítico da escola tradicional do início do século XX que era centrada no professor, seguia padrões rígidos de transmissão do conhecimento, desconsiderando o saber e os interesses trazidos pelo aluno previamente. O movimento que Dewey inicia ao se opor a este tipo de educação tradicional passa a ser denominado, mais tarde, de Escola Nova. Neste

movimento, o foco da educação passa a ser o aluno, seus anseios e interesses, tirando das mãos e da figura do professor o poder sobre o conhecimento, pois, a partir desta visão, o aluno é quem deve revelar os seus interesses em relação ao conhecimento, cabendo ao professor sistematizar aquilo que o aluno tem interesse em aprender (VENTURA, 2001). Tratava-se de uma mudança radical na organização do currículo da época

[...] por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno. (MOREIRA, 1995, p. 75 apud VENTURA, 2001)

Por essa mudança radical do “verbalismo do professor para o ativismo do aluno” (MAFRA, 2010) é que o movimento chamado Escola Nova foi ganhando força na década de 1920, bem como adeptos e defensores como John Dewey, Willian Kilpatrick, Édoard Claparède, Maria Montessori e outros. Algumas características deste movimento podem deixar claro as heranças para os contornos educacionais de hoje:

Ideias e conceitos como educação ativa, psicologia genética, experimentalismo, auto formação, aprendizagem contínua, educação integral, centro de interesses, jogos educativos, educação funcional, trabalho em equipe, entre outros, compunham o mosaico da “Escola Nova” (ou “escolas novas”) (MAFRA, 2010, p.58)

No Brasil, este movimento passa a ganhar força a partir da divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, formado por um grupo de intelectuais de diferentes segmentos sociais que estavam insatisfeitos com a forma que a educação era tratada nos primeiros anos da República no Brasil. Tal grupo elaborou um documento intitulado “A reconstrução da Educação no Brasil” e foi assinado, em 1932 por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette-Pinto, Júlio de Mesquita Filho e Cecília Meirelles (MAFRA, 2010).

Com o passar do tempo, as perspectivas progressistas foram ganhando novos estudiosos que aprofundaram e deram novos horizontes à temática, defendendo, sobretudo, uma organização interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998) e através de projetos de trabalho c

Já para o primeiro autor, o conceito de interdisciplinaridade é mais abrangente do que termos pautados em Piaget como multidisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade (JANTSCH, 1979 apud SANTOMÉ, 1998, p.70). Para Santomé,

[...]a interdisciplinaridade propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras.

O desenvolvimento de um projeto interdisciplinar exigiria o cumprimento de etapas, que serviriam para abrir as portas do diálogo entre as disciplinas e despertar o interesse mútuo dos campos de pesquisa, com o intuito de buscar respostas para questões de interesse comum, até que se saia do campo das ideias e proposições, para então tornar-se realidade (p.78).

A prefeitura de Goiânia, no documento analisado, relata que, inicialmente, os professores eram modulados por áreas afins para a organização dos ciclos de desenvolvimento humano, de acordo com a Base Curricular vigente no decorrer dos anos 1999 e 2000 (p.31). Posteriormente, a divisão dos trabalhos se dava entre pedagogos e professores de área por disciplinas e não por área afim, pois, depois de debates e discussões com os profissionais, segundo consta o documento,

[...] para a constituição de uma “área afim”, numa perspectiva de integração curricular, seria necessária a modulação de profissionais das diferentes disciplinas constitutivas de cada área. Por exemplo, para a Área de Expressão, deveriam ser modulados professores de Português, Educação Física e Arte, para a definição conjunta de objetivos, conteúdos, formas de trabalho e critérios de avaliação.(p.31)

Como apontamento para as limitações desta proposta de áreas afins, o documento ressalta que

[...] a proposta de integração em áreas afins não se efetivou na prática e resultou em diferentes composições curriculares, pela prioridade dada a uma ou outra disciplina, em função da formação dos professores modulados e da distribuição da carga horária de trabalho em sala de aula, no coletivo de professores.(p.31)

A proposta de projetos que a prefeitura de Goiânia defende foi discutida e apresentada na primeira fase de reconstrução do projeto curricular da rede de ensino em 1997, quando se formou uma equipe multidisciplinar para construir um projeto de ação que atuaria junto aos alunos com defasagem de idade/série. A partir disso, outros projetos para o desenvolvimento do currículo foram inseridos: o projeto temático e o projeto de avaliação.

Na perspectiva de uma integração curricular, a proposta pedagógica organizava os conteúdos a partir de um tema geral “cidade e cidadania”, dividido em subtemas, em relação aos quais são apresentados conceitos fundamentais e conteúdos programáticos, com a finalidade de subsidiar as escolas e os professores na elaboração de projetos de trabalho, a partir de suas realidades.(p.31)

Neste trecho encontra-se o fundamento da organização do PPP proposto pela escola, mostrando que, enquanto organização do currículo prescrito, o PPP da escola atende às expectativas de organização da rede municipal de ensino. Do ponto de vista das referências utilizadas, esta organização aproxima-se às propostas de Hernandez e Ventura (1998), numa organização por projetos de trabalho, mas, ainda organizado por disciplinas, conforme direcionamentos determinados nos estudos para a elaboração do documento intitulado Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino- 2001-2004, após mais um círculo de debates na construção da proposta de ensino em Goiânia.

O referido documento propõe que a escola organize o currículo a partir de sua realidade, tendo como referência os objetivos relacionados por disciplina. Cabe ressaltar que a modulação dos professores nas escolas, especialmente no Ciclo II, era orientada de acordo com as áreas afins, conforme a Base Curricular vigente. **Na prática**, o desenvolvimento do currículo nas escolas assumia configurações diferenciadas conforme o profissional modulado, definido pela escola.(p.31 grifo nosso)

Neste trecho, percebe-se as dificuldades que profissionais e escola encontraram para saírem de uma construção tradicional de ensino, onde cada disciplina constrói sua prática, nem sempre articulando os conhecimentos, sendo o fazer do professor algo diferente do que era idealizado nos documentos oficiais. Pelas análises do capítulo a seguir, nos parece que tais problemas, “na prática” ainda não foram superados.

CAPÍTULO 3- ANÁLISE DOS PLANOS DO PROFESSOR E DAS AULAS

Foram observadas oito aulas em diferentes turmas do terceiro ciclo da escola, trabalhando com os conteúdos jogos e brincadeiras tradicionais, vôlei e futsal, segundo o Plano de Ação do professor. Considerávamos o ideal a observância de uma sequência de aulas na mesma turma e sempre no mesmo horário, mas, em função da dinâmica escolar, com muitos imprevistos, eventos (projetos, teatros, reagrupamentos, feriados, ausência de outros profissionais, aulas que “chocavam” no horário e outros), não foi possível realizar tal observação numa mesma turma para refletir sobre a sequência pedagógica dada ao conteúdo e as intervenções de alunos e professor. Por outro lado, uma diversidade de turmas a serem observadas também pode ser relevante para compreender a dinâmica que um mesmo conteúdo estabelece em diferentes sujeitos, gerando diversas possibilidades, de acordo com a característica de cada turma e interação desta com o conhecimento trabalhado, já que a dinâmica que se estabeleceu permitiu este tipo de análise.

Foram feitos registros escritos das aulas, procurando identificar as categorias da didática e sua relação ou não relação com o planejamento semanal, com o plano de ação anual e destes com os projetos propostos pelo PPP da escola, que são os eixos orientadores do trabalho do professor na escola. Trata-se do currículo moldado pelo professor e do currículo em ação, conforme as definições de Sacristán (2000). Além desses registros, optamos por realizar entrevista com o professor para encontrar dados que interessassem ao desvendamento, dentro das possibilidades, do problema levantado por este trabalho, ou seja, que contemplassem pistas para trilhar o caminho rumo a um apontamento inicial para a solução do problema aqui levantado.

Na análise do Plano de Ação anual do ciclo III para a Educação Física, no primeiro agrupamento do ciclo analisado observamos a presença dos conteúdos de jogos e brincadeiras e vôlei para o primeiro trimestre que vai desde o início do ano até a data de 30 de abril, além de assuntos como dinâmicas corporais, historização do corpo e seu papel na sociedade, breve

histórico da educação física, vôlei e sua função social. No trimestre seguinte, está previsto o trabalho com o conteúdo dança, procurando contemplar a dança africana, danças regionais, composições coreográficas e conceituação do conteúdo (o que é dança), além de temas como: o que é cultura, raízes africanas e elementos artísticos, preconceitos raciais e de classe. Por fim, no terceiro trimestre estão previstos os conteúdos/temas futsal, doping, esporte enquanto fenômeno sociocultural e temáticas como: esporte e razão social; esporte na vida cotidiana.

A mesma organização se repete nos agrupamentos H e I (oitavo e nono anos), acrescentando-se o conteúdo lutas no final do terceiro trimestre, isto é, a ser abordado apenas no final do ano letivo, de acordo com a proposta do professor.

As aulas analisadas contemplaram meados e final do primeiro trimestre e o início do segundo trimestre, mais precisamente, a primeira semana. Tivemos acesso a seis planos de aula semanais do professor, sendo que destes, a metade estava sem data prevista para aplicação, não sendo, portanto, possível identificar quando foram concretizados, uma vez que os mesmos não foram entregues no momento em que foram solicitados para acompanhamento das aulas, mas foram entregues num período posterior à pesquisa de campo. Este fato sugere que, quando as aulas foram observadas, não havia um plano semanal desenvolvido pelo professor devidamente registrado nos documentos de análise.

Com relação aos conteúdos presentes nos planos, estes se encontravam de acordo com o plano de ação anual elaborado pelo professor nos três primeiros planos de aula fornecidos para este trabalho. O conteúdo previsto e abordado foi jogos e brincadeiras e, de acordo com as observações das aulas, tinham um caráter meramente executor, onde a rotina era organizada da seguinte maneira: o professor reunia-se com os alunos em sala de aula e explicava como seria a brincadeira, passava no quadro a explicação da atividade e as regras a serem respeitadas, solicitando para que os alunos fizessem o registro do que era escrito e, em seguida, iam para o espaço escolar para vivência da mesma (pátio ou quadra poliesportiva). Como a duração das aulas na escola pesquisada é de duas horas, muitas vezes era proposto apenas uma atividade que logo se esgotava, pois não eram problematizadas as situações vivenciadas e as possibilidades de construção e reconstrução de novas formas de intervenção sobre os conteúdos e temas abordados, chegando, muitas vezes à perda de foco do objetivo da aula pois os alunos insistiam para “joga bola” assim que a proposta de intervenção do professor era cumprida. Este fato “jogar bola” foi uma fala recorrente nas aulas observadas,

revelando indícios de que a Educação Física, por parte dos alunos e diante do trato pedagógico que o professor dispensava à disciplina ainda se reduz a um mero fazer, restringindo seu campo ao conhecimento esportivo e massificado, tal qual é o futebol na cultura local, contrariando, inclusive, a proposta dos planos de aula e do plano de ação definido pelo professor no início do ano letivo. Sobre este fenômeno observado- a primazia de um conhecimento em detrimento de outros- é preciso deixar claro que a “preferência” dos alunos por um conteúdo não exime o professor de educação física de abordar outros conhecimentos uma vez que, de acordo com Soares (1992, p.42)

A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?

Esta comparação feita, dentro da obra na relação entre Educação Física (EF) e as demais disciplinas do Currículo se torna pertinente uma vez que, com o trato assim dispensado à EF reforça o pensamento reproduzido ao longo da história da mesma de que seu objetivo é apenas exercitar o físico. A diretriz curricular da prefeitura de Goiânia (2009, p.48) aponta que

A concepção de que a Educação Física escolar é apenas uma simples atividade prática obrigatória precisa ser superada. Para tanto, a corporalidade humana deve ser compreendida como conhecimento necessário à formação do educando, essencial para este perceber-se como indivíduo com liberdade de expressão, que estabelece relações com os outros e com seu próprio corpo.

Sendo um conhecimento universal e patrimônio da humanidade, é possível afirmar que não somente o futebol deve ser objeto de interesse e reflexões dentro da escola, mas outros conteúdos que fazem parte do acervo de expressões humanas também precisam ser apropriados pelos alunos de modo crítico e transformador, articulado com a realidade e concepção de mundo.

Aqui engendra-se um conflito entre a concepção de educação física na proposta da rede municipal de ensino e da escola, no plano de ação do professor e na prática desenvolvida, uma vez que, de acordo com a fundamentação aqui abordada, para o documento da Prefeitura (GOIÂNIA, 2009),

[...]as ações pedagógicas certamente deverão superar as práticas do fazer pelo fazer, para que sejam implementadas atitudes reflexivas, coletivamente construídas no ambiente educacional. A metodologia da Educação Física deve se basear no pensamento pedagógico crítico, estruturado por meio da ação-reflexão-ação em todo o processo pedagógico, na construção e reconstrução dos saberes. (p.48)

A abordagem, conforme citado na nota de rodapé do referido documento e na página supracitada, baseia-se na abordagem crítico-superadora de Soares (1992), mostrando outro aspecto do conflito entre os documentos e a prática desenvolvida no campo da Educação Física, pois, conforme foi observado nas aulas, a perspectiva do professor ainda aproxima-se da reprodução do conhecimento e não de uma prática transformadora, como espera-se da disciplina enquanto componente curricular fundamentada no que o documento supracitado propõe e com a organização em projetos de trabalho. Retomando a ideia de Souza Júnior (1999, p.3), um componente curricular

[...]traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que aliado a outros elementos desta organização curricular, visa contribuir com a formação cultural do aluno.

A formação cultural desenvolvida na prática do professor, no entanto, está ainda voltada para a manutenção do pensamento acrítico da realidade uma vez que, diante do que foi observado, a construção da sala de aula não se relaciona com o que foi planejado pelo próprio professor, com o PPP, com a Diretriz ou com a pedagogia de projetos. Sobre esta forma de organização (em projetos), o professor relatou que não compreende esta dinâmica, tendo uma visão de projeto restrita às ações que a escola propõe e não enquanto um modelo de organização curricular.

Os projetos que eu sei que tem aqui na escola é o projeto de dança e o coral. Eu não sei de outros não. Eu cheguei na escola tem pouco tempo, então não dá pra saber de tudo não, ainda estou conhecendo. Os projetos que eu sei são esses dois.(B.D.R)

No entanto, no questionário respondido pelo sujeito foi perguntado sobre o conhecimento que o professor tinha do PPP da escola e da forma que ela se organizava para o andamento do ano letivo e o mesmo respondeu que tinha lido o documento no planejamento coletivo realizado no início do ano, bem como nos primeiros planejamentos da disciplina pro ano letivo. O referido documento apresenta a proposta de organização em projetos, bem como os temas a serem trabalhados no decorrer do ano, como consta na página 49:

Ao organizar as atividades da escola dentro eixo temático anual Múltiplos Olhares para os valores Éticos e a Cidadania, consideramos o universo infantil, dando relevância aos processos de como a criança aprende e de como estimula-lá para que

possa desenvolver suas habilidades e competências. Dessa forma subdividimos o eixo temático anual em três unidades temáticas sendo a 1ª “Identidade”, a 2ª “Diversidade Cultural e o Respeito às diferenças” e a 3ª “Viver Saudável: Educar para Transformar”, conteúdos elencados estarão de acordo com as faixas etárias atendidas.

Destes apontamentos, levanta-se o seguinte questionamento: Se o professor não sabe o que é um projeto e quais são os desenvolvidos pela escola, como vai realizar a proposta? Constitui-se, em nossa limitada análise, porém à luz da bibliografia estudada, numa deficiência da prática escolar, pois o professor não consegue articular sua prática (currículo modelado) com o currículo prescrito, de acordo com Sacristán (2000), uma vez que as escolhas que o professor fez em sua prática nem sempre estiveram articuladas com a proposta de ensino. Se para este mesmo autor, o poder de decisão sobre o que será efetivado na rotina e prática escolar está nas mãos do professor (currículo em ação), observamos nesta análise que é um ponto de conflito na realidade pesquisada, já que a Educação Física não ocupa um espaço que contribui para o desenvolvimento do que é proposto nos documentos analisados: as escolhas do professor têm caminhado numa direção distinta à proposta de organização em projetos.

Quando questionado sobre o papel da EF dentro da escola, o professor afirma que “é uma disciplina como as outras e quem tem o seu espaço na escola”. No entanto, ao ser questionado quanto às intervenções da disciplina nos projetos desenvolvidos, ele afirmou que:

Não, eu não tenho nenhum projeto, só tem o de dança e o coral, que eu sei né? Ainda não tive oportunidade de trabalhar nos projetos mas eu sei que oportunidades não vai faltar, o ano tá só começando, tem muita coisa pela frente.

Ele não tem nenhum projeto, de acordo com a compreensão que o mesmo demonstrou sobre o conceito. O de ser uma atividade extra, realizada dentro da escola, com horários específicos.

No período de observação das aulas não foi possível presenciar situações de interação da Educação Física do ciclo III com outras disciplinas de acordo com a proposta de organização em projetos. As aulas resumiam-se a um fazer acrítico e instrumentista, sem qualquer reflexão e/ou avaliação ao final da aula. Sob este aspecto, o desenvolvimento do currículo em sua prática se contradiz ao que propõe a Diretriz Curricular da prefeitura de Goiânia e ao PPP da escola, tornando-se uma prática apenas de enfoque instrumental,

impedindo que, através de sua prática, a escola levante questionamentos sobre o modelo social onde se encontra. (LOPES, 2008)

Os planejamentos semanais garantidos ao professor durante o horário de trabalho foram destinados, segundo relato do mesmo e algumas observações, à pesquisa de conteúdos, de atividades e regras das atividades lúdicas que foram propostas nas semanas pesquisadas ou leitura de materiais informativos e registros de diários de classe. Não houve, neste período nenhuma discussão coletiva sobre o desenvolvimento dos projetos temáticos a serem abordados no período de andamento da pesquisa. Os planejamentos coletivos previstos no calendário escolar foi destinado à discussões de cunho organizacional para a Festa da Família do mês de maio e discussão de questões disciplinares e administrativas. No período analisado não houve discussões coletivas relativas à avaliação do projeto do primeiro trimestre e seus respectivos temas.

A proposta de trabalho apresentada no PPP da escola pode ser comparada à modalidade de organização curricular apresentada por Lopes (2008) denominada Currículo centrado nas disciplinas escolares, que tem raiz numa primeira tentativa de se romper com o currículo por competências, cujo objetivo era instrumentalizar os sujeitos, com vistas ao mundo produtivo. O currículo centrado nas disciplinas escolares parte dos pressupostos de que a disciplina escolar é um meio para que “a criança seja encorajada a utilizar a criatividade e a adquirir, simultaneamente, habilidades acadêmicas” (LOPES, 2008, p.74), onde as disciplinas escolares são meios para se atingir este fim e, segundo a autora, estas disciplinas devem ser as que tratem de temas como “problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação”. Nesta abordagem encontram-se as referências do método de projetos de Kilpatrick, já abordados anteriormente.

Outra divergência aqui se pode considerar no que diz respeito ao papel da Educação Física na escola organizada por projetos de trabalho, pois a prática do professor em sala de aula não esteve em consonância com a proposta de organização da escola (PPP) e nem frente às diretrizes curriculares que regulamentam o trabalho da rede de ensino pesquisada. Quando questionado sobre o que entendia sobre a organização do currículo em projetos dentro da escola, o professor entrevistado assim relatou

Os projetos acontecem toda semana, com as professoras responsáveis, né? Assim, eu não sei muito não porque eu não estou envolvido, é mais o pessoal

da dança e do coral. O que eu posso dizer é que são esses dois que a escola tem.

Na visão do professor, projetos de trabalho são apenas ações específicas desenvolvidas dentro da escola, que não se articulam com os saberes das disciplinas obrigatórias do currículo. O entrevistado não compreende esta forma de organização enquanto um desenvolvimento do conhecimento escolar, que partem dos princípios psicológicos oriundos das expectativas dos alunos e que orientarão a construção de perspectivas críticas do Currículo (LOPES, 2008).

Esta visão equivocada dos projetos, aliada à falta de continuidade da formação docente e de discussões coletivas sobre a construção do saber dentro da escola que envolva toda a comunidade escolar é um entrave a ser superado para se ter uma educação física transformadora, ou, pelo menos, em consonância com as propostas dos documentos analisados. Muitos aspectos de ordens política, sociais, profissionais e culturais, no entanto, determinam que esta situação seja ainda encontrada com frequência no meio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por causa de grandes dificuldades e de inquietações geradas a partir de reflexões no contexto escolar vivenciado na Prefeitura de Goiânia, ao longo de três anos, foi que este trabalho teve a possibilidade de surgir. A mistura de elementos como formação acadêmica, dinâmica escolar, dificuldades e conflitos na realidade escolar foram o alimento para culminar na construção deste trabalho. Com esta pesquisa, procurou-se investigar uma realidade específica, através de um estudo de caso, que teve como objetivo geral: Compreender qual é o lugar da Educação Física numa escola da Rede Municipal de Ensino de Goiânia onde o currículo está organizado por projetos de trabalho. Como objetivos específicos foram propostos: Identificar e analisar a concepção de educação física dos documentos legais da educação; Analisar a concepção de integração curricular. (pedagogia de projetos); Analisar a prática pedagógica proposta pelos professores de Educação Física da Instituição pesquisada. Os passos adotados para perseguir estes objetivos foram: Análise documental: PPP da escola; Proposta da Rede Municipal de Ensino; Plano de ensino de educação física do professor; Entrevista com o professor de Educação Física disponível na instituição pesquisada e o plano de Aula do professor de Educação Física.

Pelo caminho aqui trilhado e pelos documentos analisados, nossa reflexão converge para o fato de que a concepção de educação física dos documentos legais da educação (LDBEN e Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Prefeitura de Goiânia) apresentam definições semelhantes do ponto de vista da participação desta disciplina na educação básica: ela é um componente curricular obrigatório e necessário para a formação do sujeito esperado pela escola e deve trazer consigo e em sua organização, contribuições relevantes à formação do indivíduo de acordo com a proposta da escola e não alheio a esta, mas em corresponsabilidade com as diferentes áreas do conhecimento no trabalho pedagógico.

A concepção de integração curricular está ainda em processo de construção dentro da escola pesquisada, uma vez que a proposta inicial era organizar os conteúdos a partir de um tema central e, deste tema, construir outros que iriam orientar o alcance dos objetivos relacionados a este tema central. A finalidade desta organização é fornecer subsídios aos professores e comunidade escolar para construir seus “projetos de trabalho, a partir de suas

realidades” (GOIÂNIA, 2009, p.31). Os projetos de trabalho são defendidos por autores como Hernandez e Ventura, (1998) onde a organização em projetos tem vínculo com uma perspectiva de conhecimento globalizado, onde tais conhecimentos não estão dispostos rigidamente e/ou em disciplinas isoladas para um grupo de alunos homogêneos. Estes autores defendem a ideia de que

[...] a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (p.61).

Neste trecho encontra-se o fundamento da organização do PPP proposto pela escola, mostrando que, enquanto organização do currículo prescrito, o PPP da escola atende às expectativas de organização da rede municipal de ensino. Do ponto de vista das referências utilizadas, esta organização aproxima-se às propostas de Hernandez e Ventura (1998), numa organização por projetos de trabalho, mas, ainda organizado por disciplinas, conforme direcionamentos determinados nos estudos para a elaboração do documento intitulado Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino- 2001-2004, após mais um círculo de debates na construção da proposta de ensino em Goiânia.

O referido documento propõe que a escola organize o currículo a partir de sua realidade, tendo como referência os objetivos relacionados por disciplina. Cabe ressaltar que a modulação dos professores nas escolas, especialmente no Ciclo II, era orientada de acordo com as áreas afins, conforme a Base Curricular vigente. **Na prática**, o desenvolvimento do currículo nas escolas assumia configurações diferenciadas conforme o profissional modulado, definido pela escola.(p.31 grifo nosso)

A prática da instituição pesquisada, no entanto, apresentou a configuração de disciplinas que, a princípio, pelo pouco alcance deste trabalho, foram trabalhadas isoladas, pois, pelas observações realizadas não foi possível identificar nenhum momento em que a educação física se relacionou com outras áreas do conhecimento para construir o saber a partir da proposta de trabalho em projetos. Para identificar se esse foi um entrave da educação física ou de todas as demais disciplinas propostas, seria necessária outra investigação mais profunda desta realidade, pois este trabalho não tem alcance e dados necessários para realizar esta afirmação e nem se propôs a isso neste momento. O sujeito pesquisado demonstrou em sua fala não conhecer a pedagogia de projetos proposta pela rede de ensino e pela escola em seu

PPP, mesmo tendo relatado ter tido conhecimento do seu conteúdo nos primeiros planejamentos. Esta falta de clareza quanto ao que significa a pedagogia de projetos fez com que sua prática se tornasse desconexa com os temas propostos pela organização escolar no tempo pesquisado.

Diante do que foi exposto e presenciado nesta pesquisa, a educação física da escola pesquisada, que está organizada a partir de uma proposta de ensino por projetos de trabalho, ocupa um lugar de pouca contribuição para o desenvolvimento dos projetos definidos coletivamente. Sua prática ainda se restringe ao saber-fazer, visando competências como “atenção, memorização e respeito às regras”, como foi possível observar em alguns planos de aula do professor, como objetivo das atividades. Tais elementos são necessários, mas não devem se constituir enquanto fins da educação física enquanto componente curricular num espaço organizado por projetos de trabalho.

É preciso tornar claro quais são as intenções, características e fundamentos da proposta de integração curricular, ou pedagogia de projetos de trabalho para todos os professores que estarão envolvidos nesta organização para que esta proposta dê, de fato, bons resultados para além do papel, isto é, do campo das formalidades. Quando o profissional conhece o que está sendo proposto, as possibilidades e o que se pretende alcançar com sua intervenção, aliada às condições de trabalho que se precisa ter para que esta pedagogia se efetive, o conhecimento pode se tornar um grande atrativo e um diferencial para se superar as dificuldades que a realidade escolar enfrenta para superar o ensino tradicional.

Consideramos, enfim, como ponto de partida para superar essa lacuna que existe entre a prática do professor e a proposta da instituição ao se trabalhar em forma de projetos que haja uma maior discussão, debates e reflexões sobre o que cada área de conhecimento tem a contribuir, como se relacionar com outras áreas no espaço escolar, através de momentos específicos para isso. Além desse espaço, faz-se necessário dar condições de tempo, recursos e espaço para a interação das áreas e construção do conhecimento.

A partir das reflexões geradas com este trabalho, será preciso muito suor e intervenções para abrir novos horizontes à área de educação física no espaço escolar, mais formação continuada com e para todos os demais profissionais envolvidos com a dinâmica escolar, não apenas os professores, mas contemplando também pais, funcionários

administrativos e administradores, pois, em nossa reflexão, essa proposta precisa de condições e apoio para se realizar. Um só professor que desejar trabalhar em projetos, ou que conhecer como se articula o conhecimento nessa perspectiva não será capaz de criar um campo fértil de intervenção pedagógica. Da mesma forma, se um professor desconhecer a proposta e/ou se recusar a trabalhar sob tal proposta, criará focos de tensão e entraves que inviabilizarão a proposta de ensino, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIL, editora. *Revista Nova Escola. Todas as leis da educação*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/todas-leis-educacao-447961.shtml>> Acesso em 10/04/2013.

ALVES, W.- *A organização do trabalho pedagógico na formação continuada em Educação Física escolar: para além do paradigma conservador*. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 9 - N° 64 - Setembro de 2003. Disponível em:<C> acesso em 03/10/2012

ANDRÉ, M.E.D.A- *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP. Papyrus, 6ª edição, 2001. Série Prática Pedagógica.

BRASIL - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 dedezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Brasília, DF, 1996.Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2013

_____ *Estatuto da Criança e do Adolescente*.Lein. 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2013

_____ *Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias.Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2013

_____ *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*.Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2013

_____ *Emenda Constitucional Nº 53, De 19 De Dezembro De 2006*. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2013

_____ *Lei No 10.172, De 9 De Janeiro De 2001*.Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2013

_____ *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundode Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de

dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 de abril de 2013

DUARTE, R.- *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), n. 115, p. 139-154, março/ 2002 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>> acesso em 11/11/12.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda-*Dicionário da Língua Portuguesa* 1986

FREITAS, L.C- *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 1995.

GOIÂNIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano*. Prefeitura de Goiânia, Departamento de Ensino, Centro de Formação dos Profissionais em Educação, 2009.

GONÇALVES, N.- *Estudos Culturais e currículo multicultural: contribuições para reflexão do currículo na escola*. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 15 - Nº 147 – agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd147/estudos-culturais-e-curriculo-multicultural.htm>> acesso em 31/07/2012

_____. *Estudos Culturais e Currículo Multicultural: validando as vozes dos alunos*. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 17 - Nº 170 – Julho de 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd170/curriculo-multicultural-validando-as-vozes-dos-alunos.htm>> acesso em 11/11/2012

MAFRA, J.(org)-*Razões Positivas Da Educação Decroliana E Sua Inserção No Brasil*, in: DUBREUCQ, F.- Jean Ovide Decroly. Editora Massangana. Coleção Educadores- MEC. 2010

MICHAELIS: *Dicionário da Língua Portuguesa online*. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=componente>> acesso em 04/03/13.

NEIRA, M.G- *A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física*. Goiânia, Revista Pensar a Prática 11/1: 81-89, jan/jul. 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. In: _____. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, C.L. et al- *Metodologia do Ensino da Educação Física*. Cortez Editora. São Paulo, 1992.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. *O lugar da pesquisa no currículo da formação inicial dos professores de Educação Física, 2010. f.132*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M- *O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular?* Publicado em CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória, 2001, v.vol. 1, p.81-92.

TRIVIÑOS, A. N. S- *Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas, 1987.

VEIGA, I.P.A. (org)- *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. 15ª Ed. Campinas, Ed.Papirus, 2002.

VENTURA, P.R.V.-*Currículo E Prática Pedagógica Da Educação Física- Pensar a Prática* 4: 67-80, Jul./Jun. 2000-2001

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento de métodos*. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005