

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O IMPACTO DOS PCN NA PRÁTICA DOS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Aluna: LILIAN CRISTINA GRAMORELLI

Nº USP: 5.343.005

Orientador: Profº Dr. MARCOS GARCIA NEIRA

**Dissertação apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade São Paulo,
como parte dos requisitos
para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**São Paulo
2007**

“A quem, se não a vocês!”

Marcelo, pelo incentivo e parceria;
André, mesmo tão pequenino, compreendendo a importância do *tempo*!
Marcos, pela amizade e presença constante.

AGRADECIMENTOS

À Deus por permitir a realização de um sonho.

À família por ter tido o tempo roubado em muitas ocasiões.

Ao Prof^o Marcos G. Neira, pelo incentivo, carinho e orientação.

Aos professores José Cerchi Fusari e Suraya Darido, pela contribuição na construção do trabalho.

À Maria Emilia de Lima, por compartilhar os momentos desta jornada.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, pela interlocução nesse tempo de convivência.

RESUMO

No final da década de 1990 o Ministério da Educação publicou uma série de documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998 e 1999), com o objetivo de promover a implementação ou reorientação curricular no Brasil. Este trabalho teve como objetivos, compreender como os professores de Educação Física ressignificam suas práticas educativas face às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como, desvelar suas apropriações sobre as concepções da área, objetivos do componente, conteúdos de ensino, orientações didáticas e formas de avaliação propostos nesses documentos. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os temas relacionados à prática dos professores de Educação Física após a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual foi retomado o contexto de elaboração desses documentos oficiais, bem como, desvelou-se o processo pelo qual dialogaram com as concepções de ensino da Educação Física. Posteriormente, foi realizada a análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos Educação Física, a qual indicou proposições diferenciadas para as práticas pedagógicas dos professores quando comparadas àquelas historicamente construídas na área. A partir daí, foram eleitas quatro categorias que fundamentaram uma investigação etnográfica com professores atuantes no Ensino Fundamental. Os dados obtidos apontam para uma nova configuração das práticas em Educação Física escolar que passou a considerar conteúdos eleitos da cultura corporal e serem desenvolvidos nos seus aspectos conceitual, procedimental e atitudinal. A modificação no entendimento de avaliação nessa área de conhecimento também foi um fator importante, pois os participantes acenaram para uma concepção formativa integrada ao processo de ensino e aprendizagem, fato que se distancia dos simples testes físicos para mensurar e classificar alunos segundo padrões de desenvolvimento motor. A interpretação dos resultados permite constatar que as concepções e práticas dos professores investigados se aproximam com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que pode ser traduzido como influência desencadeada.

Palavras-Chave: Educação Física escolar – Parâmetros Curriculares Nacionais – Prática Educativa

SUMÁRIO	Página
1. INTRODUÇÃO	01
2. Revisão de Literatura	05
2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais	05
2.1.1. O Surgimento da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, 9.394/96	06
2.1.2. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais	09
2.1.3. Um oceano entre a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais	12
2.1.4. O contexto político, econômico e social de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais	22
2.2. O Componente Curricular Educação Física, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais	31
2.2.1. A Educação Física e a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96	31
2.2.2. A Educação Física e os Parâmetros Curriculares Nacionais	34
2.2.2.1. As concepções Teóricas de Educação Física mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais e alguns Intelectuais da Área	36
2.2.2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais e Cultura Corporal Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Educação Física, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental	42
2.2.2.3. Reflexões Sobre o Processo	44
2.3. A Questão da Formação de Professores na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais	46
2.3.1. A Formação Docente	47
2.3.2. Educação Física, Formação Docente e a Lei de Diretrizes e Bases	50
2.3.3. Educação Física, Formação Docente e os Parâmetros Curriculares Nacionais	52
3. Procedimentos Metodológicos	56
3.1. Instrumentos para a Coleta de Dados	56
3.1.1. Análise de Conteúdo	57

3.1.2. Grupo Focal	59
3.1.2.1. Sujeitos da Pesquisa	61
3.1.2.2. Local de Realização	63
3.1.2.3. A Coleta de Dados no Grupo Focal	63
3.2. Análise e Interpretação de Dados	67
3.2.1. Análise do documento PCN, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental- um olhar para a transformação	67
3.2.1.1. O Princípio da Inclusão e a Educação Física	69
3.2.1.2. Os Conteúdos	72
3.2.1.2.1. As Categorias de Conteúdos	73
3.2.1.2.2. Os Blocos de Conteúdos	74
3.2.1.2.2.1. Conhecimentos Sobre o Corpo	76
3.2.1.2.2.2. Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas	76
3.2.1.2.2.3. Atividades Rítmicas e Expressivas	78
3.2.1.3. A Avaliação	78
3.2.1.4. Reflexões sobre o Processo	83
3.2.2. Análise e Interpretação de Dados - Grupo Focal	85
3.2.2.1. Análise dos dados e a relação com o conceito de INCLUSÃO contido nos PCN – EF 3º e 4º ciclos	85
3.2.2.2. Os Conteúdos	89
3.2.2.2.1. Análise dos dados e a relação com o aspecto CATEGORIAS DE CONTEÚDOS presentes nos PCN – EF 3º e 4º ciclos	89
3.2.2.2.2. Análise dos dados e a relação com o aspecto BLOCOS DE CONTEÚDOS presente nos PCN – EF 3º e 4º ciclos	93
3.2.2.3. Análise dos dados e a relação com o aspecto AVALIAÇÃO presente nos PCN – EF 3º e 4º ciclos	97
4. Considerações Finais	101
5. Bibliografia	107
ABSTRACT	112

1. INTRODUÇÃO

“E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania de navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que não há ilha desconhecidas, Estão todas nos mapas. Nos mapas só estão as ilhas conhecidas.”

(José Saramago – O Conto da Ilha Desconhecida)

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”

(José Saramago - Ensaio Sobre a Cegueira)

A construção do caminho profissional é pautada numa eterna viagem em busca do não conhecido. O desconhecido torna-se objetivado na intenção de compreender o presente. Nesse sentido, sempre busquei, na minha trajetória profissional, alternativas e possibilidades de reflexões teóricas que pudessem dar pistas para qualificar a prática pedagógica por mim constituída.

Minha formação inicial em nível superior, se deu em Educação Física, em 1989 em São Paulo. Porém, foi precedida na Educação Básica pelo curso denominado *Magistério*, na primeira metade da década de 1980, também na cidade de São Paulo. Meus caminhos pela escola já estavam marcados! Dentre o amplo campo de possibilidades que a formação em Educação Física proporcionava: atuação em clubes, academias, hotéis e escolas, sempre tive a clareza que o espaço para minha ação educativa era na instituição escolar.

Compreendendo a importância da atualização dos estudos, procurei após a conclusão da Licenciatura em Educação Física, realizar um curso de pós-graduação, *especialização*, na área de Educação Física Infantil, em 1991, o que me propiciou um maior aprofundamento com as questões relacionadas ao desenvolvimento e aprendizagem infantil.

As indagações sobre Educação Física escolar tornavam-se, assim, questões também da escola, bem como, as questões da escola se relacionavam com as aulas de Educação Física. Uma

maior compreensão sobre o universo escolar se fazia necessário para desvelar questões da minha prática. Nesse sentido, busquei no curso de Pedagogia, em 1999, ampliar meu estofo teórico para dialogar com as questões da Educação Física, como também, posteriormente, participei do curso de pós-graduação *lato sensu* na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2002, cujo foco era a reflexão sobre a ação docente pós Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que vinha ao encontro de minhas questões sobre a prática educativa, a partir da Educação Física.

Ao dialogar com as questões teóricas dos cursos e aquelas postas pelas Reformas Educativas, pós 1996, percebi que na trajetória profissional como professora de Educação Física escolar, desde o final da década de 1980, nos diversos segmentos da Educação Básica, ministrava aulas pautadas numa concepção de ensino que ensejava a aptidão física e esportiva¹, cujo desenvolvimento das aulas privilegiavam o aspecto motor e o corpo mecânico desprovido de reflexão, tanto no espaço da docência como no espaço dos alunos.

Ao perceber que essas aulas não *respondiam* mais às necessidades dos alunos, pois muitos se desinteressavam e acabavam criando desculpas para não participarem, me questionei quanto ao porquê da não participação de todos os alunos e, também, ao porquê da estruturação das próprias aulas.

Foi através da rede de conhecimentos construídos no ato de estudar que a discussão teórica propiciou uma leitura mais acurada sobre minhas aulas e as práticas pedagógicas da área. Posso dizer que o *oceano* da teoria proporcionou um novo olhar para a prática, um olhar que permitia *ver e enxergar* os aspectos velados anteriormente.

Desta forma, com o olhar mais atento, a prática educativa suscitou mudanças, mas, por onde *navegar*? A escolha feita em 2001, foi dialogar com os pares da Educação Física da escola, formando um grupo de estudos, o que desencadeou um processo de *formação contínua em serviço*. Nas primeiras referências bibliográficas optamos pelo estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, como perspectivas de novos encaminhamentos para as aulas.

Poderia dizer que foi nesse período que *encontrei* o que seria futuramente o *problema* de minha pesquisa de Mestrado.

¹ As aulas pautadas nesse viés focam prioritariamente o aluno em seus aspectos físicos, reforçando a dicotomia corpo/mente tão presente na Educação Física. Sendo assim, os exercícios físicos, para melhoria de habilidades física e esportivas e os jogos esportivos, são atividades cotidianamente presentes nas aulas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontrei alguns indícios que fundamentavam possibilidades de mudanças na concepção da Educação Física escolar, algo já anunciado pela própria Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que vinculava Educação Física à proposta pedagógica da escola. Diante disso, apresentaram-se novos elementos na reflexão da ação docente, pois algumas questões pedagógicas apontadas e incorporadas por esses documentos - como a relação da Educação Física com a proposta pedagógica da escola, a apresentação de uma concepção crítica em Educação Física expressa na Cultura Corporal, entre outras - indicam contextos educativos diferentes do que experimentávamos para o processo ensino - aprendizagem.

Nesse sentido, compreender como os professores de Educação Física incorporam as questões dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, se tornou relevante em nosso olhar, nossa leitura, já que esses documentos expressam a preocupação com a organização curricular no Brasil e apontam, para a área, uma transformação na própria função social da Educação Física escolar.

Foram essas questões que me motivaram a *navegar no oceano* da Educação Física. Para essa empreitada, a *embarcação* escolhida foi a construção de um projeto de pesquisa que teve a intenção de desvelar as *ilhas desconhecidas* da prática docente na Educação Física escolar, pós Parâmetros Curriculares Nacionais; mal sabia que para esta viagem teria que levar *tripulação, instrumentos e muita vontade*.

Para o desenvolvimento desse projeto de pesquisa, tive a possibilidade de contar com a *tripulação* e os *instrumentos*: os encaminhamentos do professor orientador, as recomendações da banca examinadora do ato da qualificação, os textos e discussões proporcionados pelas disciplinas realizadas neste percurso, a participação e diálogo no grupo de pesquisa em Educação Física escolar na FEUSP, o que possibilitou o surgimento das reflexões contidas neste texto.

Sendo assim, descobrir qual seria a *ilha* da Educação Física que surgiu a partir do *maremoto* propiciado pela produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem sido o *leitmotiv* do meu trabalho acadêmico. Esta busca tem permitido reconstruir o processo de constituição dos documentos, dos debates sobre os caminhos da Educação Física escolar e porque não dizer, o diálogo com os profissionais da Educação Física escolar, que efetivamente poderão estar descobrindo *ilhas desconhecidas*.

Foram esses apontamentos que me levaram a procurar e a descobrir de que forma os Parâmetros Curriculares Nacionais influenciaram as concepções e práticas educativas dos professores de Educação Física.

2. Revisão de Literatura

2.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Este capítulo teve a intenção de elaborar algumas reflexões acerca do contexto de produção dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, documentos oficiais propostos pelo Ministério de Educação e Cultura do governo federal, publicados a partir de 1997. Para o enriquecimento desta análise, foi necessário recuperarmos para o debate o momento sócio-político e histórico no qual os documentos foram elaborados e publicados, como também, conhecer quais as principais questões apontadas por intelectuais no campo educativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos pelo MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar a implantação ou revisão curricular nos Estados e Municípios, pós Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, LDB 9.394/96, como apontou Ferraz (2001, p. S77), “*incentivando a discussão pedagógica nas escolas e servindo de material de reflexão para a prática de professores*”, sendo assim, a proposição oficial foi oferecer um material que fornecesse suporte teórico para a reflexão, com o objetivo de qualificar a prática pedagógica.

Para compreendermos o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, passamos a historicizar, com base em documentos oficiais, institucionais e análises teóricas, o debate que instituiu sua produção.

Na década de 1980, no fim dos governos militares (1964 - 1985), vivenciamos uma abertura para a democracia política que proporcionou expectativas de desenvolvimento nas várias instâncias sociais. Essa redemocratização do país perpassou pelo enfoque educacional, como notadamente apontaram Bonamino e Martínez (2002, p. 373),

No plano educacional, e apesar dos limites impostos ao retorno à institucionalidade democrática pela persistência do autoritarismo, a abertura política levou vários prefeitos e governadores de oposição ao governo militar e seus secretários de educação a procurarem impelir modificações no sistema educativo, que incluíam reformas estruturais e curriculares focalizadas na ampliação e melhoria da escola pública.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, onde ficaram impressos alguns pressupostos democráticos que estavam presentes na discussão do processo de redemocratização, sendo a declaração do Direito à Educação, conforme Artigo 208, um dos

significativos avanços conquistados como citou Oliveira (1999, p. 61), “...representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia”.

Nessa perspectiva, a Constituição assegurava o direito à Educação para o conjunto da população, garantindo através do Artigo 210, conteúdos mínimos que seriam desenvolvidos ao longo do processo escolar, sem, no entanto, apresentar detalhamento quanto à sua estruturação, organização e operacionalização desses conteúdos. A partir do texto constitucional “*serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*”. Poderíamos aventar para nossa reflexão, se naquele momento a Constituição já sinalizava a intenção de se constituir alguns parâmetros curriculares nacionais, em virtude de apontar para a necessidade de apresentar conteúdos mínimos e comuns na educação.

Portanto, o debate político educacional apresentava, desde a Constituição de 1988, a importância de se constituir um Plano Nacional de Educação, pois, até então, o Brasil não possuía um macroplanejamento no âmbito educativo que pudesse ter projeção para o futuro. Vale ressaltar que mais uma vez, a lei trazia para o debate a questão curricular e a obrigação de implantação dos conteúdos e currículos mínimos, sinalizando, assim, a necessidade de se construir uma nova *Lei de Diretrizes e Bases Nacional*.

2.1.1. O Surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96

A idéia de construir uma nova Lei de Diretrizes e Bases já se expressava em virtude que a LDB 4.024/61, já tinha sido objeto de alteração, pela promulgação da Lei 5.692/71, que reorganizava alguns aspectos da LDB.

Como já dissemos, a década de 1980 foi um período de abertura democrática, possibilitando, no contexto educacional, a articulação de algumas instituições e intelectuais para organização de um plano educativo nacional, com idéias mais progressistas. O educador Dermeval Saviani, importante analista da educação escolar, destacou-se por ter iniciado a elaboração sistemática das diretrizes e bases da educação nacional, pois em abril de 1988 apresentou na XI Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), um anteprojeto intitulado “*Contribuições à elaboração da nova LDB: um início*”.

de conversa”, publicado posteriormente no número treze da Revista da ANDE², a qual foi lançada em agosto de 1988, na V Conferência Brasileira de Educação (CBEs), tendo como tema central as diretrizes e bases da educação nacional.

Com base no Artigo 22 da Constituição de 1988 e utilizando como referência o texto de Saviani apresentado na ANPEd, o deputado Octavio Elísio apresentou na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei 1.258/88 sobre uma nova LDB. Posteriormente foi apresentado um substitutivo para esse projeto, através do deputado Cid Sabóia, que teve como coordenador o professor Florestan Fernandes e como relator o deputado Jorge Hage, substitutivo que fortalecia a defesa da escola pública.

Essa primeira etapa de construção do texto da LDB foi marcada pela centralidade do debate democrático, como sinalizou Fernandes (1999, p. 70), caracterizado pela participação de várias entidades, como: o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Conselho de Diretores das Escolas Técnicas e Agrícolas Federais (CONDITEC/CONDAF), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, as Instituições Federais de Ensino Superior, a Associação Brasileira de Escolas Católicas do Brasil, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior, entre outras, refletindo assim, um intenso embate de posições sobre os rumos da educação nacional. Tal característica é destacada por Vieira (1990, p. 98 e p. 100),

Contrariamente aos processos de encaminhamento da legislação anterior, onde por tradição o Executivo enviava ao Legislativo os projetos de seu interesse, no caso da educação na Constituinte e na nova LDB as coisas se passaram de modo diferente. Pela primeira vez na história educacional brasileira tem-se notícia de um projeto cuja origem situa-se no âmbito do próprio Legislativo e, mais do que isto, cujo conteúdo foi fortemente marcado por anseios de segmentos organizados da sociedade em torno de interesses educacionais.

Começa a tomar corpo no interior do Congresso a construção da LDB cidadã. Não de um projeto concebido por um grupo de especialistas iluminados, mas de um texto que tem uma marca coletiva sem precedentes na história da educação brasileira.

Podemos perceber que o texto da lei de Diretrizes e Bases denominada *cidadã* foi constituído em meio a um intenso discurso democrático que já estava em processo

² ANDE- Associação Nacional de Educação

anteriormente no debate que se instaurou em torno de propostas para o capítulo da educação na Constituinte de 1988. Como ilustrou Vieira (1990, p.98),

Com a eleição da Constituinte, a discussão se intensifica e assume proporções mais amplas. O Congresso é o palco para onde se dirigem as atenções e as pressões da sociedade civil organizada. Em outubro de 1988, quando é promulgado o novo texto constitucional, o debate sobre a nova LDB já fora deflagrado e incorporado ao cenário educacional. As discussões se realizam em moldes semelhantes àqueles visando o encaminhamento de propostas à Constituinte.

Portanto, quando foi promulgada a Constituição de 1988, a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases já estava posta. Teríamos nos documentos oficiais a efetiva representação da sociedade, como demonstrou Vieira (1990, p.101). *Configura-se então, segundo palavras do relator, um dos mais profícuos e eficientes processos de negociação e construção coletiva de um Projeto de que se tem notícia na Casa.*

Consideramos que o texto desta Lei de Diretrizes e Bases apareceu como resultado de um consenso estabelecido ao longo de um processo de construção, elaborado pela participação efetiva de instituições, intelectuais e representantes do meio educacional, imbuídos em discutir e elaborar um documento voltado para os interesses da maioria da sociedade, refletindo aspirações coletivas de uma educação de qualidade. Entretanto, não poderíamos deixar de registrar que o projeto também foi alvo de críticas, advindas de grupos com interesses conservadores e também do chamado grupo progressista.³

Podemos perceber que a tentativa de construir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional foi possível pelo contexto de abertura política que estava posto naquele momento. Portanto, todo o processo vivenciado pelos representantes refletia as vozes de diversas instâncias do país, sendo construída e legitimada passo a passo.

Entender este contexto histórico de intensos debates sobre os rumos da educação nacional implica compreender que o projeto de LDB denominada *cidadã*, por conta de em sua gênese expressar um contínuo embate e discussões dos diversos setores envolvidos, chegou a tramitar no Congresso, sendo aprovado na Câmara dos Deputados em maio de 1993. Mesmo assim, com todo esse processo em andamento, o contexto não impossibilitou o aparecimento de

³ A ANDES-SP critica o 2º substitutivo em seu XXI CONAD (Conselho Nacional das Associações Docentes) Aracajú, jun./1990 (Vieira, 1990, p. 101).

um novo texto, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro⁴, com anuência do governo Fernando Henrique Cardoso, cujo conteúdo desconsiderava o rico debate constituído até então.

Em 1995, com o veto do Senado Federal ao substitutivo de Cid Sabóia, a comissão de educação do senado enviou para a Câmara Federal um único projeto que deveria ser votado; tal texto era o substitutivo do senador Darcy Ribeiro que apresentava como situação possível: ser rejeitado na íntegra ou aprovado com algumas alterações.

Pode-se afirmar que um arranjo político conduzido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso possibilitou a aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro, em 1996, ratificado pelo decreto presidencial, constituindo assim a segunda LDB, denominada Lei 9.394/96 que de certa maneira desconsiderou as demandas apresentadas por setores organizados da sociedade civil como: uma maior presença do Estado na organização da Educação escolar, fixação de metas para a Educação Nacional, a questão do financiamento, valorização do magistério, entre outras.

2.1.2. A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Retomamos o final de 1994, quando estava em curso o processo de tramitação dos dois textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para explanarmos o processo de elaboração do documento oficial que futuramente seria denominado Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme Moreira (1996), nesse mesmo ano, teve início o processo de elaboração para a versão preliminar do texto, onde foram convocados para tal empreitada estudiosos da educação brasileira e alguns representantes da Argentina, Chile, Colômbia e Espanha, visto que esses países já haviam experienciado mudanças curriculares para discutir as vantagens e problemas na organização e implementação de um currículo no âmbito nacional. A elaboração desta versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi mediada pela análise que o

⁴ Para compreendermos a possibilidade de haver dois projetos de lei em período concomitante sobre o mesmo tema, recorremos à Fernandes (1999, p. 76), *é possível, simultaneamente, Senado e Câmara, tramitarem projetos versando sobre o mesmo assunto. A partir do momento em que é concluído em uma das casas, o projeto ingressará em outra casa do Congresso Nacional, com prioridade, transformando esta casa em câmara revisora. Desta forma, a casa que concluir primeiro seu trabalho ficará com a palavra final sobre o projeto, pois antes de ir à sanção presidencial, um projeto de lei retorna à casa originária para apreciação das alterações nele introduzidas pela casa revisora.*

MEC encomendou à Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, em relação às diversas propostas curriculares oficiais existentes em todos os estados do Brasil, além de alguns municípios.

Nessa análise constatava-se que havia pontos em comum nas várias propostas curriculares estaduais como São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Poderíamos apontar que naquele momento, 1994, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais acolhia e refletia o debate curricular já existente em diversos pontos do país.

Segundo indicações de Moreira (1996, p. 10), em 1995, um grupo de professores, composto fundamentalmente por professores da Escola da Vila – instituição privada de Educação Básica situada na cidade de São Paulo, foi incumbido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a realização de tamanha tarefa, o grupo foi assessorado por César Coll - catedrático de psicologia educacional da Universidade de Barcelona e fortemente envolvido com a Reforma Educacional Espanhola dos anos 1990. No final desse mesmo ano, a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi concluída e distribuída para um grupo de professores a fim de que fossem realizadas análises do documento e emitidos pareceres, conforme descreve o mesmo autor (1996, p. 10):

No início de 1996, cerca de 400 professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação, receberam tal versão dos documentos para exame e parecer. Discussões com professores de diferentes estados do país, ocorridas a partir do primeiro semestre de 1996, têm também visado oferecer subsídios para a formulação e melhoria dos Parâmetros.

Sendo assim, oficialmente, a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi publicada em 1997⁵, com os documentos referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), em 1998⁶ os relacionados aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries), e em 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, elaborados por uma equipe diferente daquela que foi responsável pelos documentos do Ensino Fundamental e supervisionada pela Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica (SEMTEC), do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1999).

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais- (1ª a 4ª séries) Educação Física. *Iara Glória Areias Prado*- Secretaria de Educação Fundamental. *Walter Kiyoshi Takemoto*- Departamento de Política da Educação Fundamental. *Rosângela Marta Siqueira Barreto* - Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental.

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais - (5ª a 8ª séries) Educação Física. *Iara Glória Areias Prado* - Secretaria de Educação Fundamental. *Virgínia Zélia R. Farha* - Departamento de Política da Educação Fundamental. *Maria Inês Laranjeira* – Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental.

Parece-nos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, através do MEC, tiveram como objetivo subsidiar os currículos nas instituições de ensino, pautados nas intenções do governo em estabelecer um Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, ainda segundo Moreira (1999, p. 08), ao referir-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, sinalizou que “*O documento procura justificar a necessidade do estabelecimento de parâmetros curriculares para todo o país, utilizando-se do preceito constitucional que determina a definição de conteúdos mínimos*”.

Percorridas as etapas que possibilitaram a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos afirmar que o texto relativo ao Ensino Fundamental ganhou a seguinte formatação: *o documento introdutório, os temas transversais - Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo - e os documentos que incorporaram questões relacionadas aos diferentes componentes curriculares – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.*

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio propuseram a divisão dos conhecimentos escolares em três grandes áreas, com o objetivo de facilitar ações articuladas, tanto no interior de cada disciplina quanto entre cada uma das áreas e suas respectivas disciplinas, que foram escolhidas por critérios de proximidade temática, prática ou estrutural. Assim sendo, denominaram-se: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*, que organizam e interligam as disciplinas mas não as diluem ou eliminam (BRASIL, 1999).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio tiveram como objetivo dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização e a fragmentação, frente à interdisciplinaridade: *Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização*; BRASIL (1999, p. 13). Para isso, propuseram a reorganização por áreas de conhecimento e não pela multiplicidade de disciplinas, cada uma com sua especialização como componentes fechados em si próprios, de modo a facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade. Zabala (1998, p. 143), entende que interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir

da simples comunicação de idéias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

Podemos perceber, então, que os documentos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio tiveram algumas e importantes diferenciações, haja vista a formatação que receberam. Talvez, o fato de terem sido elaborados por diferentes equipes, a composta pela Secretaria de Ensino Fundamental e pela Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica (SEMTEC), ambas do Ministério da Educação e do Desporto, tenha sido definidor para a aquisição desse formato.

Retomando o propósito de contextualização histórica que possibilitou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos, à luz da análise realizada, que esses documentos tentavam ratificar algumas demandas que já estavam postas na LDB e na Constituição Federal.

Quando da promulgação da LDB 9.394 em 1996, o seu Artigo 9º, I, responsabilizou a União em “*elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios*”, e, “*em estabelecer diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, que norteariam os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum*”, ratificou os apontamentos sinalizados na Constituição Federal de 1988.

Portanto, é importante destacarmos que o surgimento do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁷ foi fundamental para se instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais, visto que, como citamos acima, a LDB 9.394/96, indicava o estabelecimento de diretrizes para a educação básica.

2.1.3. Um oceano entre a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Para descrevermos o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais é necessário apontarmos alguns fundamentos existentes no processo, que possibilitaram a sua implementação. Para isso, trazer para nossa discussão o surgimento do Conselho Nacional de

⁷ O Conselho Nacional de Educação (CNE), substitui o antigo Conselho Federal de Educação (CFE).

Educação e sua atuação quanto à relação com a instituição das Diretrizes Curriculares é fundamental.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado através da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, baseado nos preceitos legais, do Artigo 210 da Constituição Federal, de 1988, onde apontava a garantia dos conteúdos mínimos para a formação básica, e, do Artigo 9º, da LDB 9.394, de 1996, que estabelecia a necessidade de diretrizes para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que norteariam os currículos e conteúdos mínimos.

A lei que instituiu o Conselho Nacional de Educação procurou caracterizá-lo como órgão representativo da sociedade brasileira. Sendo assim, para a representação dos membros participantes do Conselho, foram nomeados membros da Câmara da Educação Básica e da Câmara da Educação Superior

Com o Art. 6º dessa mesma Lei (9.131/95), o governo aponta que *o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem*. Já no Art. 7º, aponta que o Conselho Nacional de Educação será composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, e que *terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional*. Além das atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação; é de competência do Conselho Nacional de Educação, como indica o Art.7º, parágrafo 1º:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;

f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;

g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Sobre a composição dos membros do Conselho, que integram a Câmara de Educação Básica e de Educação Superior, o Art. 8º aponta que o Conselho Nacional de Educação é composto por 24 conselheiros, com mandato de quatro anos, podendo ser reconduzidos por igual período. Está dividido em duas câmaras - com 12 membros cada - educação superior e educação básica. Nesse mesmo Artigo, parágrafo 1º, afirma que a escolha dos conselheiros que integram o CNE é feita mediante consulta às entidades da sociedade civil que estejam relacionadas às áreas de atuação das duas Câmaras. As entidades consultadas elaboram uma lista tríplice de nomes relevantes da educação, ciência e cultura, encaminhando-os ao MEC, juntamente com o *curriculum vitae* dos indicados. O MEC o submete, então, ao Presidente da República que escolhe e nomeia os conselheiros - para um mandato de quatro anos - levando em consideração a representatividade de todas as regiões do país.

As Câmaras de Educação Básica e Superior, segundo o Art. 9º, da Lei 9.131, emitem pareceres e decidem autonomamente os assuntos a elas pertinentes. Quanto às atribuições de cada uma delas, apontamos o que está descrito no parágrafo 1º, sobre a Câmara da Educação Básica:

a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;

b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;

d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;

e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;

f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação; g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica;

Em relação às atribuições da Câmara de Educação Superior, o parágrafo 2º aponta:

- a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;
- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;
- g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;
- h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior.

Nessa perspectiva, em 1998, foram instituídas pelo presidente da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que segundo o MEC/CNE constituem-se em um:

... conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Escolas Brasileiras dos Sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas.

Assim, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (do Ensino Fundamental), com o objetivo de assegurar nas propostas curriculares a formação básica comum nas escolas, para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar. Com a fixação obrigatória das diretrizes pelo Conselho Nacional de Educação em todo o território nacional, institui-se a não obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC. Como apontou Brito (1999, p. 21),

Os PCNs são visto pelo documento do CNE como um “norteamento” às escolas e como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação. Portanto, o CNE não rejeita os PCNs. Mas estes são enfocados como: 1) Uma proposta curricular dentre outras; 2) Uma proposta significativa, porém não obrigatória; 3) Uma alternativa às propostas curriculares dos estados e municípios. O que se pode afirmar portanto, é que só as Diretrizes Curriculares são orientações obrigatórias, que devem ser respeitadas pelas escolas, que deverão seguir também os conteúdos mínimos, ou a Base Comum Nacional, ainda a ser proposta em futuro próximo pelo MEC.

Desta forma, as diretrizes visam regulamentar a LDB, quando apontam uma *Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada*. A *Base Nacional Comum*, como sendo um conjunto de conteúdos mínimos obrigatórios das disciplinas escolares, articulados com aspectos da vida cidadã, e a *Parte Diversificada* que envolve conteúdos complementares, selecionados em cada instituição ou sistema de ensino. A *Parte Diversificada* dá possibilidades ao cotidiano escolar de levar em consideração a relevância social, as características da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, atrelando tais conteúdos à Proposta Pedagógica da escola.

Desse modo, através dos encaminhamentos da Constituição Federal, da LDB e da criação do CNE, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a organização do trabalho educativo nas escolas, teriam seu referencial mediado pelas diretrizes curriculares.

O MEC e o CNE foram os dois atores políticos responsáveis pela discussão das questões curriculares no Brasil, segundo Ludke (1998), citada por Bonamino e Martínez (2002, p. 374), sobre a competência atribuída a cada órgão

... caberia ao Conselho Nacional de Educação um papel consultivo e também deliberativo, de contraponto ao MEC, no sentido de ajudá-lo a ver sob diferentes ângulos suas propostas para a educação, possibilitando-lhe assim, uma aproximação maior da realidade nacional.

Dessa maneira a proposição dos parâmetros curriculares pelo MEC sofreu as influências do diálogo com as concepções de currículo e conteúdos mínimos contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) produzidas no interior do CNE. No entanto, é interessante ressaltarmos que o entendimento desses dois atores políticos não descarta alguns desajustes, pois quando os conselheiros do CNE tomaram posse⁸, a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais já tinha sido divulgada, portanto não havia para o CNE o que deliberar. Percebemos nos apontamentos de Bonamino e Martínez (2002, p. 375) que as lógicas apresentadas para estes dois órgãos não se entrelaçavam, pois, segundo os autores, a intenção do MEC

...era ver rapidamente os PCNs aprovados pelo CNE e efetivado pelos professores na rede de ensino e

... na lógica do CNE, o papel de órgão representativo da sociedade não lhe permitia ignorar que a comunidade científica educacional considerava imprescindível discutir a concepção geral dos PCNs e o conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento escolar, o processo de elaboração e divulgação dos parâmetros e as características das escolas e dos professores destinatários da proposta.

Como resultado de encontros e desencontros entre os órgãos, ficou caracterizado que a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais se daria em contrapartida a não obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como apontou Capela (1999, p.66), *portanto, os PCNs são as peças políticas conceituais propositivas não obrigatórias, ao passo que as DCNs, são deliberações obrigatórias de como deve operar o sistema do ensino fundamental*.

⁸ Pelas indicações da Lei 9.131/95, Artigo 6º, o Poder Executivo teria o prazo até noventa dias, a partir da publicação da lei - novembro/95, para instalação do Conselho. Portanto, os conselheiros tomaram posse no ano de 1996, quando o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares já estava em trâmite, estando a versão preliminar desses documentos pronta.

Poderíamos sugerir que no âmbito das relações entre MEC e CNE não houve uma estreita relação, ou ainda, que existiu um oceano entre esses dois atores políticos e sobre a questão curricular, apesar do embasamento *legal* para elaboração tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais terem sido mencionados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, os dois órgãos optaram por não interagirem, pois como também observamos, no quadro de referências bibliográficas dos dois documentos, não há qualquer menção de um ou outro. Como relatou Bonamino e Martínez (2002, p. 386) *Na tensão posta pela dimensão política da elaboração curricular, o CNE e o MEC acabaram por entrar num círculo vicioso de omissão mútua.*

Apesar do descompasso que marcou o início dos trabalhos do Conselho Nacional de Educação e a primeira publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, alguns pontos em comum permeavam os dois documentos, como: a formulação de alguns princípios básicos pertinentes às duas elaborações curriculares - os Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais pelo CNE - o compromisso com a formação básica comum, a construção da cidadania e o respeito à diversidade cultural.

Com base nesse breve histórico, podemos perceber que a discussão para instituição ou reorientação curricular, passa necessariamente pelos dispositivos legais postos na LDB, pelas indicações obrigatórias das Diretrizes Curriculares Nacionais e pelas referências dos conteúdos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O que vale ressaltar, é a possibilidade de dialogar criticamente com esses dispositivos legais, de criar e recriar os currículos nas escolas, construídos com as equipes pedagógicas e comunidade escolar, considerando suas necessidades e anseios expressas nos projetos pedagógicos.

Desta maneira, os Parâmetros Curriculares se constituíram como referências não obrigatórias, com o intuito de subsidiar a revisão ou implantação curricular no Brasil. No que se refere à sua gênese, segundo as proposições contidas na apresentação do documento introdutório (5^a a 8^aséries), aponta para a construção de uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes

estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula (BRASIL,1998b, p. 49). Assim,

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize, desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

O conjunto de proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresenta definições que servem de referências para o trabalho das diferentes áreas do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e ressalta também a relevância de se discutir, no espaço das instituições escolares e da sala de aula, questões da sociedade mundial e brasileira, como as relacionadas aos Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou outros temas que forem relevantes). Desta forma, os autores dos documentos, defendem a possibilidade de utilização dos Parâmetros Curriculares em quatro níveis de concretização, podendo perpassar como indicação para todo o sistema nacional brasileiro, podendo ser referência para as Secretarias de Educação, tanto de Estados como dos Municípios, como também podendo sinalizar alguns apontamentos para as instituições escolares construírem suas propostas pedagógicas ou curriculares, e ainda, ser mais um elemento de diálogo para o professor com a sua prática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento introdutório, (BRASIL 1997, p. 51), ao explicitar os quatro níveis de concretização das propostas curriculares que o documento possibilita, aponta como *primeiro nível de concretização* curricular o próprio conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pela Secretaria do Ensino

Fundamental (SEF) do MEC. Esse documento constitui referência nacional para todos os alunos do país, e por essa razão tem o potencial de formular os elementos curriculares- objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

Já o *segundo nível de concretização* apontado pelo documento, refere-se ao que ocorre na esfera dos Estados e municípios. Assim, os Parâmetros indicam que poderão ser utilizados como recursos para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas secretarias de educação, em processo definido pelos responsáveis em cada local.

O *terceiro nível de concretização* aponta a relevância da escola. Sendo assim, cada escola constrói a sua proposta curricular a partir dos referenciais oferecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O *quarto nível de concretização* é a realização do currículo no âmbito da sala de aula. *É quando o professor, segundo suas metas estabelecidas na fase de concretização anterior, elabora seu planejamento, adequando-o àquele grupo específico de alunos. É a realidade do processo ensino e aprendizagem nas salas de aula e nos demais espaços da escola e fora dela. Aquilo que os professores ensinam e aquilo que os alunos aprendem ou não aprendem.*

Nessa perspectiva, de construção curricular, cabe ao professor elaborar um programa que pode pautar-se nas proposições determinadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC. *A programação deve garantir uma distribuição planejada das aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução (BRASIL, 1997, p. 30).*

Apesar dos autores dos documentos indicarem que os Parâmetros são referenciais *abertos* e *flexíveis*, percebemos que esse discurso pode não se concretizar, pois se mantém uma estrutura hierárquica e centralizadora, representada pelos níveis de concretização curricular⁹. Parece-nos que não há diálogo entre a proposta, a escola e o professor, como construção

⁹ Vale ressaltar que após a publicação dos PCN, houve uma *corrida* das editoras para o *alinhamento* dos livros didáticos e paradidáticos com os documentos.

curricular em processo, pois a implementação e a concretização dos referenciais destes documentos é feita por uma *via de mão única*, sem a participação efetiva daqueles que colocaram em prática a proposta curricular.

Percebemos assim que os documentos podem não incentivar a construção coletiva constante das propostas curriculares nas escolas, num processo de permanente diálogo com os documentos, com os elementos teóricos, com o projeto pedagógico da escola, com a prática dos professores e com o contexto escolar.

Se tomarmos os referenciais de Kramer (1997), quando conceitua propostas pedagógicas ou curriculares¹⁰, podemos perceber que a autora faz uma analogia apontando que a proposta curricular é construída num *caminho* - não é um *lugar*, é um *caminhar* - , que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, poderíamos confrontar com os conceitos implícitos nos Parâmetros Curriculares. Pois, se a proposta dos Parâmetros se concretiza como um lugar, algo que já foi construído e publicado, servindo como *modelo*, a grandeza da construção curricular, que está no processo de elaboração, diálogo constante com as práticas e o contexto, pode ser perdida. O conceito que Kramer (1997, p. 21) traz, nos é fundamental para tentarmos relacionar a idéia de currículo pronto, estanque, ou, em processo contínuo de construção:

Uma nova proposta para a educação; um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade. Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. ...Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não- docentes, famílias e população em geral-, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória.

Sem a intenção neste momento de elaborar uma conclusão, mas de ressaltarmos elementos para nossa reflexão, parece-nos, segundo o que apontamos no texto - a função dos

¹⁰ A autora não diferencia propostas pedagógicas de propostas curriculares, em seu entendimento os dois conceitos são sinônimos.

Parâmetros Curriculares Nacionais e os conceitos utilizados por Kramer (1997) -, a existência de uma contradição na compreensão das formas de *construção curricular*. Se os documentos estão prontos, desde 1997, como os professores, as instituições escolares e as Secretarias podem manter um diálogo atualizado com as demandas do contexto educacional, se a construção curricular é um *caminho, um constante caminhar*.

Nessa perspectiva, os PCN podem caracterizar-se como um dos pontos de partida para a reflexão curricular das instituições escolares.

Os apontamentos que fizemos neste texto perpassam pelas idéias já postas na Constituição Federal de 1988, relacionadas à proposição dos conteúdos mínimos para todo o território nacional; como também pelo contexto de elaboração do texto da LDB 9394/96, na indicação de um Plano Nacional de Educação e o estabelecimento de diretrizes educacionais, que fossem referência para os currículos e os conteúdos mínimos no Estado nacional; pelo contexto da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais como tentativa do governo de subsidiar a implementação ou reorientação curricular no país; e ainda pela criação do Conselho Nacional de Educação e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sendo assim, consideramos necessário buscar mais elementos para nossa reflexão, compreendendo que todos esses processos que descrevemos ao longo do texto ocorreram num contexto social, político e econômico no qual, não somente os discursos, mas principalmente as ideologias neoliberais estiveram presentes. Desta forma, a concretização de todas as ações que descrevemos, sofreram influências, direta ou indiretamente, do contexto neoliberal.

2.1.4. O contexto político, econômico e social de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Para compreendermos o contexto político, econômico e social no qual o país estava imerso durante a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário entendermos o conceito de neoliberalismo e suas intervenções nas políticas públicas do Estado Nacional, bem como no campo educacional.

Para isso, recuperamos alguns apontamentos de intelectuais que debatem o tema, primeiramente numa perspectiva *macro*, definindo o neoliberalismo e suas ideologias, e, posteriormente, numa perspectiva *micro*, do campo educacional brasileiro.

O termo neoliberalismo, segundo Therborn (1995), pode ser entendido como um conjunto particular de receitas econômicas e programas políticos que começaram a ser propostos nos anos 70, inspiradas nas obras de Milton Friedman e Friedrich Hayek, que causaram mudanças nas relações institucionais entre o *mercado* e o *Estado* e entre as *empresas* e os *mercados*, definindo o processo que refletiu uma transformação estrutural na história do capitalismo. Podemos dizer, conforme Frei Betto (2005), que o neoliberalismo é o novo caráter do velho capitalismo, pois este aponta que a economia é regida pela *mão invisível* do mercado. *O capitalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo a força de trabalho. O neoliberalismo o reforça mercantizando serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação, fornecimento de água e energia, sem poupar os bens simbólicos...*

Assim, está presente a idéia de que o mercado é o único instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais e que o setor público (o Estado) é responsável por toda crise que vivemos, é a base teórica e ideológica do neoliberalismo. Os seus representantes procuram mostrar que o Estado é ineficiente, e por outro lado, o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade¹¹.

Além do Estado ser assistencialista e responsável pela crise, os neoliberais apontam outros culpados - os sindicatos. A existência de sindicatos fortes nacionais e organizados em função de grandes setores de atividades, os quais defendem um interesse geral e a construção de direitos sociais, é na perspectiva neoliberal, um entrave ao desenvolvimento de mecanismos de competição individual que garantem o progresso social.

A explicação da crise pelos neoliberais é que o Estado é ineficiente para gerenciar as políticas públicas, sendo assim, afirmam que a democracia é um sistema político que permite aos indivíduos desenvolver uma capacidade de livre escolha, sendo que o mercado é o local que permite e potencializa essa capacidade individual.

No campo educativo, Gentili (1996) afirma ser necessário compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica, através de estratégias culturais que promovem novas construções de significados, em reformas concretas nos aspectos econômico, político, jurídico e educacional. Portanto, o discurso neoliberal contém propostas políticas que deveriam reorientar também as reformas educacionais nas sociedades

¹¹ Neste contexto, equidade é entendida como a responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. (Freitas, 2004)

contemporâneas, já que segundo esse viés, os sistemas educacionais enfrentam uma grande crise de eficiência.

A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares”. (p. 04)

Portanto, no discurso neoliberal está posto o caráter ineficiente do Estado em administrar as políticas públicas educacionais, cuja centralização e intervenção estatal só dificultam a qualificação do sistema educativo. Apresenta-se então, um novo enfoque gerencial que busca a qualidade desse sistema, eficiente e produtivo que perpassa pela qualificação dos professores, das escolas e a melhor distribuição dos recursos internos. Para o neoliberalismo, os sistemas educacionais enfrentam uma crise, não de democratização, mas uma *crise de gestão*, pois o sistema é mal administrado, e isso é o que possibilita o alto índice de analfabetismo funcional, evasão escolar e repetência.

Sendo assim, percebemos que o discurso neoliberal tem a intenção de buscar a *qualidade total*, conceito transposto do campo empresarial para o educacional, que regule a organização educacional com eficiência e produtividade, transferindo a educação da esfera política para a esfera de mercado. Silva (1996, p. 120) aponta que a concepção de *qualidade total é inapelavelmente particular, interessada e politicamente enviesada* e atende pelo nome de “Gerência da Qualidade Total”, onde é visto *a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa*. Na reflexão de Rios (2001, p. 72),

O Programa de Qualidade Total,¹² que teve seu início em empresas do Japão, na década de 50, e traz uma proposta denominada “novo paradigma” em administração, tem sido implantado em organizações do mundo inteiro. As palavras de ordem do Programa são: eficiência, controle, competitividade. Procurando ir além da administração de caráter taylorista, que privilegiava a produtividade centrada na qualidade do trabalho, instala-se a palavra de ordem da qualidade... É principalmente na segunda metade da década de 80 que o Programa de Qualidade Total se instala no Brasil, ganhando espaço em diversas organizações empresariais e estendendo-se às instituições escolares... ..Desloca-se o eixo do debate sobre a qualidade do ensino como direito dos cidadãos para uma articulação com as questões associadas à produtividade e à competitividade.

Para o neoliberalismo, a função social da escola passa a ser a transmissão de habilidades e competências ao aluno para que este possa instrumentalizar-se e inserir-se

¹² Grifo da autora.

competitivamente no mundo do trabalho, portanto a função da escola fica subordinada às necessidades do mercado. Nesse sentido, Rios (2001, p. 65) aponta a necessidade de revitalizar os significados dos conceitos de *competência* e *qualidade* na educação, de ir contra o caráter ideológico do discurso da competência e da retórica da qualidade, pois isso significa trazer, para os sujeitos sociais e suas relações, *as idéias e os valores que parecem ter sido deslocados para o espaço de uma racionalidade cientificista, de uma suposta neutralidade, em que os homens se encontram reduzidos à condição de objetos sociais e não sujeitos históricos.*

Na visão neoliberal, é preciso estabelecer mecanismos de controle e avaliação da *qualidade*, tanto do ponto de vista *macro* da educação – órgãos responsáveis pelas políticas públicas -, quanto do ponto de vista *micro* – das instituições escolares. É necessário articular e subordinar a produção escolar às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Para Gentili (1996), o estado neoliberal criou estratégias que contribuem para a implementação de sua ideologia:

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional.

Nessa mesma perspectiva, Silva (1996, p. 131), afirmou que a “Gerência da Qualidade Total” (GQT), *Ao se concentrar em técnicas e procedimentos de medição, em finalidades e objetivos educacionais estreita e comportamentalmente definidos, a GQT tende a fixar esses comportamentos e identidades hegemônicos como norma.*

Portanto, as instituições de ensino devem ter seus resultados julgados, e, para isso, eles precisam ser avaliados. É necessário saber se elas são *empresas produtivas*, pois o receituário neoliberal possui um conceito próprio e específico de *qualidade*.

Sendo assim, no contexto de transferência de conceitos do campo empresarial para o educacional instituído pelas idéias neoliberais, os sistemas de avaliação educacional no Brasil, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), foram empregados como formas de conhecer os resultados educacionais do país. Segundo indicações

do Instituto Nacional de Pesquisas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acontece desde 1990 e é composto por dois processos distintos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é sistêmica e aplicada a uma amostra aleatória de estudantes da rede pública e privada e tem como objetivo a avaliação amostral de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, nas séries 4ª e 8ª do ensino fundamental, e na 3ª série do ensino médio, e, a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANREsc), mais extensa e detalhada, que levantará informações sobre o desempenho em leitura e matemática de cada uma das escolas urbanas de 4ª e 8ª séries da rede pública brasileira.

Recentemente, o governo cria mais um sistema de avaliação, desta vez, para crianças de seis a oito anos, denominado de “*Provinha Brasil*” que será um instrumento de aferição do desempenho escolar implantado nos municípios e Distrito Federal, com adesão voluntária. É através do Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, e a assinatura da Portaria Normativa nº 10, em 24 de abril de 2007, que se institui essa *Avaliação de Alfabetização*¹³, a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Ela tem como objetivos, segundo o Artigo 2ª dessa Portaria:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Com a Provinha, o MEC pretende verificar se os alunos da rede pública são efetivamente alfabetizados aos oito anos. Se isso não ocorrer, segundo orientações expressas pelo governo, serão criadas as condições para corrigir o problema, com aulas de reforço. A meta do MEC é que nenhuma criança chegue à quarta série do ensino fundamental, aos nove ou aos dez anos, sem domínio da leitura e da escrita, como ocorre hoje em muitos municípios.¹⁴

¹³ Dados disponíveis no portal- www.portal.mec.gov.br

¹⁴ Fonte: www.portal.mec.gov.br

Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, e se caracteriza por ser um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo de possibilitar uma referência para que cada cidadão possa fazer sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, além de possibilitar ou complementar o processo seletivo de acesso ao ensino superior ou mercado de trabalho.

Existe ainda o sistema de avaliação instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, denominado SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que foi criado em 1996, com a intenção de verificar o rendimento escolar dos alunos nas habilidades em Leitura e Matemática nas diferentes séries e períodos da educação básica, como também, através dos resultados, fornecer subsídios e estatísticas para identificar possíveis fatores que interferem nesse rendimento. Participam dessa avaliação, as escolas urbanas e rurais do estado de São Paulo, como também as escolas municipais e privadas que aderirem ao sistema. Alguns pontos interessantes nesse sistema de avaliação, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), merecem ser ressaltados: a seleção dos conteúdos que são avaliados estão fundamentados nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP/SEE, nos Parâmetros Curriculares Nacionais- e no que de fato ocorre no sistema de ensino paulista; outro ponto é quanto à devolução dos resultados para as escolas, feita através de uma série de informes e relatórios a tempo de serem utilizados na etapa do planejamento escolar; os resultados também reorientam no plano macro, as políticas públicas educacionais como também no plano micro, no interior de cada instituição escolar, como aponta a SEE/SP,

Os resultados do Saresp constituem importantes instrumentos de monitoramento do ensino. Eles subsidiam a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da Educação no Estado de São Paulo. Reorientam também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ação, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.

O Saresp permite também que os alunos e suas respectivas famílias, ao tomar ciência dos aspectos positivos e negativos da escola, participem de forma mais efetiva de sua gestão, e que a sociedade civil obtenha elementos que lhe possibilitem melhor acompanhar, fiscalizar e demandar os serviços educacionais oferecidos à população.

Existe ainda, um programa de avaliação internacional comparada denominado *Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA* -, que tem a intenção de produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em se pressupõe o término da escolaridade básica na maioria dos países. Esse programa, que acontece a cada três anos, pretende avaliar até que ponto os alunos aprendem conhecimentos que lhes possibilitem participar efetivamente da sociedade.

No Brasil, esse estudo é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, sendo estruturado da seguinte forma:

A amostra do PISA é definida com base no Censo Escolar. O Inep define os estratos para a amostra e a seleção é feita pelo Consórcio Internacional que administra o PISA. A escolha dos alunos é realizada por meio eletrônico, de forma aleatória, sendo sorteados 25 alunos de cada uma das escolas selecionadas para participar da avaliação. Nas duas primeiras edições do PISA a amostra brasileira permitiu identificar apenas resultados por região, embora fosse desejável obter resultados por estado, possibilitando estudos comparativos com alguns resultados do SAEB.¹⁵

Com o intuito de tecermos relações com os conceitos e reflexões promovidas por este texto, é interessante retomarmos o parágrafo 1º, Artigo 9º, da Lei 9.131/95, que indicou como competência da Câmara da Educação Básica, alguns objetivos referentes à necessidade de diagnosticar os problemas e apontar soluções, bem como, analisar e emitir pareceres sobre os resultados de avaliações dos diferentes níveis de ensino, perpassando a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Ensino Médio e Tecnológico. Sendo assim, a organização dos diversos sistemas de avaliação que demonstramos, estariam embasados no texto desta Lei.

Não há como desvincular todos esses ideais de avaliação em educação com os ideais inculcados no discurso neoliberal. Parece-nos que a implementação desses tipos de organização para avaliar a educação no país relaciona-se com um tipo de avaliação empresarial, pois o que é fundamental nesse campo, é a mensuração do rendimento. Interessa-nos pensar, no campo educacional, sobre: o que avaliar? A instituição, os professores, os alunos, os conhecimentos produzidos? Será que estes sistemas escolhidos como instrumentos metodológicos estão

¹⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep- Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências- www.pisa.oecd.org.

coerentes com o que se acredita em educação de qualidade, ou estão mais próximos do conceito de qualidade advindo do campo empresarial, portanto do discurso neoliberal?

Na perspectiva de Apple (2004), o neoliberalismo é a favor de uma cultura centralizada e um controle sobre o saber, é a favor de um currículo nacional, de um retorno a uma cultura comum e de avaliações dos alunos feitas nacionalmente. O autor alerta que, para que o neoliberalismo tenha sucesso, é preciso primeiro que algumas políticas neoconservadoras sejam implementadas no Estado, de modo que este possa se estabelecer como dominante. Nesse discurso há a necessidade de se garantir os padrões educacionais, de garantir testes que são efetivos na mensuração da educação.

Vale pensarmos sobre a questão: os sistemas de avaliação, a constituição de um currículo comum e a intenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Se esses documentos se constituem como referências não obrigatórias na implementação ou reelaboração curricular no país, estariam as diferentes formas de avaliação dos sistemas de ensino pautadas nas indicações dos Parâmetros? Sendo assim, os conceitos de *parâmetro* e *referência* inclusos na proposição dos documentos perdem o sentido, já que a avaliação elaborada num contexto contaminado com a ideologia neoliberal concentrar-se-á em determinados objetivos, conteúdos ou, ao menos, concepções sobre as áreas do conhecimento que segundo os Parâmetros não são obrigatórios. Mas se todos aqueles elementos não estiverem sendo concretizados nas práticas dos professores nos diversos sistemas de ensino (estadual e municipal) como referência, os resultados, após a aferição na avaliação unificada serão insatisfatórios, demonstrando nessa lógica de raciocínio, a má qualidade educacional do município, do estado ou do país.

Considerando a implementação dos sistemas de avaliação num contexto neoliberal, podemos sugerir como hipótese, baseada nos referenciais que demonstramos ao longo deste texto que o sistema de avaliação se caracteriza como uma das formas de *medir a qualidade* educacional do país. Entretanto, é interessante pensarmos se os dados estatísticos que esses sistemas produzem reorientam as ações e intervenções nas reformas das políticas educacionais brasileiras, delineadas pelo discurso neoliberal através do Banco Mundial¹⁶, ou como apontou um dos objetivos do SARESP, podem ser interessantes para subsidiar novas propostas ou,

¹⁶ Na década de 60, o Banco Mundial definiu os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo, enfatizando à necessidade de criar *padrões de eficiência nos sistemas de ensino* e na gestão de recursos financeiros (Fonseca, 1995).

mesmo, a reorganização das propostas existentes de forma a resultar na efetiva qualificação das práticas educativas.

Quando falamos em agentes exteriores nos referimos às instituições internacionais que, de certa forma, reorientam as políticas públicas dos países em desenvolvimento, como é o nosso caso, conforme as considerações de Caparroz (2003, p. 311):

A implementação desta política educacional conta tanto com o financiamento, quanto com as orientações e determinações de instituições supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO), que vêm ditando regras mundiais, fundamentadas na concepção neoliberal, para as políticas educacionais, regras que devem ser seguidas e cumpridas para a obtenção de recursos para a área educacional.

Tomaremos o Banco Mundial pela importância de sua atuação que foi a instituição que definiu as diretrizes para empréstimos que foram utilizados no setor educacional. Após a década de 1990, segundo Fonseca (1995, p. 171), o Banco Mundial coordenou a Conferência Internacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia, e, a partir deste evento, passou a *elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras*.

Desta Conferência, foi produzida a Declaração de Nova Delhi, na qual o então Ministro da Educação, Murilo Híngel, assumiu um importante compromisso frente aos grandes países capitalistas internacionais, assinando um acordo que fez surgir o primeiro plano estratégico para a educação nacional denominado Plano Decenal de Educação (1993 - 2003) que, posteriormente a esse período, norteou ações políticas que foram incorporadas ao texto aprovado da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo —, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Tendo em vista o quadro atual da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL. 1997, p. 11)

Percebemos que tanto a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, que foi tão rapidamente aprovada desconsiderando grande parte dos consensos construídos no debate democrático que constituiu o texto da LDB *cidadã*¹⁷, como a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram instituídos no período correspondente à vigência do Plano Decenal de Educação (1993- 2003), e tiveram a intenção de incorporar dispositivos e reorientações do Banco Mundial.

É nesse cenário, de âmbito macro, internacional, e micro, nacional, que os Parâmetros Curriculares Nacionais -, foram instituídos, propiciando uma gama de críticas que colocaram em questão a reflexão curricular do país.

2.2. O Componente Curricular Educação Física, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais

2.2.1. A Educação Física e a Lei de Diretrizes e Bases, 9.394/96

Buscamos em nossa análise refletir sobre as relações existentes entre a Educação Física Escolar e a nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, 9.394/96, com o objetivo de tentar mapear as repercussões desta lei no ensino da Educação Física. Porém, para nossa compreensão, é necessário historicizar os principais apontamentos que os documentos oficiais anteriores fizeram em relação à Educação Física, como a LDB 4.024/61, a Lei 5.692/71 e o Decreto 69.450/71.

A Lei 4.024/61, no Artigo 201 indicava a obrigatoriedade da prática da *Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior*. Segundo os apontamentos de Castellani Filho (1998, p. 06), essa Lei expressava o contexto do momento, pois era necessário um *adestramento físico* para a formação de um corpo produtivo, forte e saudável que se submetesse ao trabalho fabril sem questionamentos, já que o Brasil centrava-se no processo de industrialização como modelo econômico em substituição ao modelo agrário.

¹⁷ O termo LDB cidadã, foi utilizado para definir o primeiro texto de proposição para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado na Câmara dos Deputados primeiramente pelo deputado Octavio Elísio, dada a forma democrática que se estabeleceu no processo de construção desse texto.

A Lei 5.692 de 1971, que fixava orientações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 e referia-se ao 1º e 2º graus conferindo à Educação um caráter tecnicista mediante o incentivo à preparação da força de trabalho para o sistema produtivo, marcando a profissionalização do ensino de 2º grau e estendendo a obrigatoriedade da educação dos 7 aos 14 anos. No tocante à Educação Física, no seu Artigo 7º, estabelecia: *Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.*

A obrigatoriedade da Educação Física foi determinada por essa lei e normatizada pelo Decreto 69.450 de 01/11/71, quando no Artigo 2º apontou: “*A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino*”.

Observamos, portanto, a consideração da Educação Física como *atividade*, conforme apontaram Sousa e Vago (1997, p. 129), e que *por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.*

Esse Decreto indicava a caracterização dos objetivos para o ensino de Educação Física dividindo-os nos diversos níveis de ensino como no ensino primário (hoje Ensino Fundamental - 1º e 2ª ciclos), desenvolvimento de hábitos higiênicos e melhoria da aptidão física, da 5ª série ao então 2º grau (hoje Ensino Médio), aprimoramento e desenvolvimento das potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, bem como a instituição de hábitos saudáveis, e, para o ensino superior - o papel de complementar os objetivos anteriores conjuntamente com a prescrição de práticas que levassem à manutenção da saúde e hábitos sadios.

Refletindo o contexto político do período - ditadura militar – havia determinados objetivos cívicos e morais que permeavam todos os segmentos da Educação. O detalhamento foi tão profundo que estipulava o tempo e a distribuição semanal das aulas, a composição de turmas e os espaços destinados à prática das aulas.

Ao analisarem as características que a Educação Física adquiriu como resultado desse processo, Neira e Nunes (2006, p. 114), sugerem que a Educação Física imposta pela Lei 5.692/71 e pelo Decreto 69.450/71 passou a destinar um espaço específico para o corpo no currículo escolar.

No que se refere às tarefas educativas, pode-se verificar a participação dos alunos em testes físicos, a responsabilidade dos professores pela descoberta de talentos esportivos, a aferição da aprendizagem em função do desempenho motor, configurando a Educação Física como espaço para “mexer-se” a qualquer custo.

Podemos dizer que por meio destes documentos, a prática de Educação Física escolar se caracterizou pelo desenvolvimento de princípios ligados ao esporte, ressaltando o mais ágil, o mais forte e o mais apto fisicamente, promovendo por essas práticas, a disciplinarização dos corpos, como lembraram Sousa e Vago (1997), *uma educação física como celeiro de atletas*.

Com a instituição da LDB 9.394/96, ficou estabelecido no Artigo 26, que a Educação Física ... *integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no curso noturno*. Com a promulgação dessa lei, o Decreto 69.450/71 foi extinto e, portanto, a responsabilidade pela normatização do ensino de Educação Física passou a ser do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Ao analisar a Educação Física na perspectiva da LDB 9.394/96, Castellani Filho (1998, p. 22), alertou que, finalmente pelos *textos legais*, essa área de conhecimento libertou-se da visão biológica, desta forma afirmou: *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*.

A Educação Física, portanto, foi denominada *componente curricular* no texto da LDB 9.394/96, e, vale lembrar, foi reconhecida como *área de conhecimento* através da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Como mencionado anteriormente, o Conselho Nacional de Educação, em 1998, normatizou a indicação de conteúdos mínimos obrigatórios das áreas de conhecimento, através da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de assegurar nas propostas curriculares a formação básica comum nas escolas. Para isso, implementou uma Base Nacional Comum obrigatória e uma Parte Diversificada a todo sistema educacional do país. Ressaltamos que a Educação Física, reconhecida no Decreto anterior como *atividade*, passou a ser reconhecida como *área de conhecimento*.

No tocante às relações entre a Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Física, vale recuperarmos para o debate a questão da inserção da área como *componente curricular*

obrigatório – e não mais como *atividade* – como também a questão da avaliação da aprendizagem inseridos no texto.

Com o estabelecimento da Educação Física como componente curricular na Educação Básica, incluiu-se essa área de conhecimento na Educação Infantil contemplada no Referencial Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998c), enquanto que no Ensino Superior, a decisão de incluir o componente ficou a critério das universidades e faculdades. Já a questão da avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicaram a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais, diferentemente do que até então vigorava, os testes de aptidão física e a frequência dos estudantes às aulas. Como já foi visto, a normatização da avaliação ficou a critério das instituições ou sistemas de ensino.

2.2.2. A Educação Física e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como vimos, foram elaborados com a intenção de subsidiar a implementação ou reorientação curricular no país, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96. Assim, na década de 1990, os documentos referentes à área de Educação Física foram publicados e organizados da seguinte forma:

- O primeiro documento relacionado à Educação Física, foi publicado em 1997, e refere-se ao primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), e segundo ciclo (3ª e 4ª séries), do Ensino Fundamental;
- O documento seguinte, publicado em 1998, refere-se ao terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) e ao quarto ciclo (7ª e 8ª séries), do respectivo segmento escolar;
- Já os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio foram publicados em 1999, sendo compostos de um único documento.¹⁸

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, novos referenciais apareceram para a organização do currículo de Educação Física, sinalizando, portanto, informações, conteúdos e estratégias diferenciadas que foram recomendadas para as práticas dos

¹⁸ Com a intenção de retomar o debate sobre a questão curricular no Ensino Médio, foram produzidos, em 2001 os PCN em ação, em 2002, os PCN(+), a partir da Secretaria da Educação Básica – Departamento de Políticas do Ensino Médio - e em 2006 os documentos denominados *Orientações Curriculares do Ensino Médio*.

professores. Vale lembrar, que esses documentos estão em vigência até hoje, pois, no âmbito nacional da Educação Básica não foram produzidos documentos substituindo-os.

Desta forma, torna-se importante distinguirmos que referenciais são esses, e de que maneira tais “Parâmetros Curriculares” dialogam com diferentes abordagens e concepções teóricas existentes na Educação Física escolar.

Todavia, antes de enveredarmos para a retomada do debate entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física, expressamos a necessidade de apreender como as diversas abordagens e concepções teóricas da Educação Física escolar foram se constituindo no intervalo entre a Lei 5.692/71 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, como também dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Neste contexto histórico a Educação Física, enquanto área de conhecimento acadêmico, é marcada por um debate que apresenta uma dicotomia entre o *corpo* e a *mente*, que para Bracht (1999, p. 71), tal oposição aparece tanto nas teorias voltadas para a construção do conhecimento na área, como também nas reflexões direcionadas para os processos de aprendizagens da disciplina escolar. Para o autor, o distanciamento dos debates no interior da disciplina, e a hegemonia dada ao corpo, sejam num processo de domesticação ou de conformação, expressavam mais as necessidades e ideologias existentes no referido período;

O corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil).

São as diversas visões de *corpo* produzidas no âmbito da área de referência, que condicionaram a ação docente na escola, como apontou Faria Filho (1997, p. 52), citado por Bracht (1999, p. 72),

Assim como a escola “escolarizou” conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas de corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada. Esse aspecto reveste-se de importância, uma vez que o tratamento do corpo na EF sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar.

Desta maneira, várias concepções e abordagens teóricas foram se construindo e se fortalecendo na Educação Física. Até a década de 1970, a reflexão pedagógica na área, sinalizava para intervenção educativa sobre o *corpo*, sustentado-se em reflexões apropriadas da

Biologia. O discurso sobre a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento integral dos alunos, era visto em decorrência da idéia de um pleno *desenvolvimento da aptidão física e esportiva*.

Na década de 1980, a área contou com o chamado movimento renovador da Educação Física brasileira quando, através do diálogo com as ciências sociais e humanas, colocou em cheque o paradigma da *aptidão física e esportiva* e da própria função social da área de conhecimento. Esse movimento, de questionar a escola e o papel da disciplina na sociedade foi denominado *corrente crítica ou progressista*.

Resultantes desse processo, de embates e debates sobre as concepções teóricas da Educação Física, têm várias abordagens que convivem até hoje com as práticas escolares, percebidas pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais:

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que aproxima das ciências humanas. Embora contenham enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998a, p. 22)

Assim, podemos notar que a existência de várias concepções e abordagens na Educação Física: desenvolvimentista, psicomotricidade, renovação do paradigma da Aptidão Física, construtivista, crítica, formaram um manancial de perspectivas do qual foi o ponto de partida para a construção do novo referencial, pensado pelos organizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

2.2.2.1. As Concepções Teóricas de Educação Física interpretada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e por alguns críticos

Recuperado o percurso de constituição da Educação Física no período proposto, permite-nos apontar que, a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área não se deu num vazio teórico e sim, num oceano de perspectivas teóricas que exigiam uma embarcação específica. É esta embarcação, Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeu quais foram os interlocutores e quem sabe até, os condutores de uma nova Educação Física escolar, o que implicou inicialmente, numa leitura das diversas concepções e abordagens de uma maneira

peculiar. Diante disto, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram por diversas ilhas existentes na Educação Física, até chegar, se chegar, a uma ilha desconhecida.

A primeira ilha visitada pelos Parâmetros é a *abordagem desenvolvimentista* que perdura até hoje nas práticas dos professores, cuja base teórica é a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, onde a idéia é oferecer experiências de *movimento* para contribuir com o desenvolvimento normal da criança, Neira e Nunes (2006, p. 114), apontam que,

A perspectiva desenvolvimentista do currículo da Educação Física constituiu-se em uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para o desenho curricular.

Já nos apontamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p. 25), a abordagem desenvolvimentista compreende a Educação Física como disciplina que,

... deve propiciar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido pela interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e às exigências do cotidiano, ou seja, corresponder aos desafios motores.

A psicomotricidade é outra paisagem que segundo os documentos, apresenta-se como o primeiro movimento (teórico) mais articulado após a década de 1970, em contraposição aos modelos anteriores. Essa perspectiva foi um discurso que penetrou no contexto escolar, validado por diretores, coordenadores e professores, pois permitiu uma integração da Educação Física com a proposta pedagógica da escola nos primeiros anos da educação básica, sendo valorizado por apresentar práticas pedagógicas enfatizando o processo de aprendizagem não mais vinculada aos gestos técnicos. (BRASIL, 1998a)

Tal abordagem entende que a Educação Física pode contribuir com as aprendizagens de outras áreas de conhecimento, acreditando que o movimento motor seja um mero instrumento para novas aprendizagens. Autores como Neira e Nunes (2006, p. 112) acreditam que essa abordagem teve...

... a intenção de desatrelar a Educação Física da já experimentada perspectiva esportiva, a psicomotricidade mostrava-se atenta à interdependência entre os domínios do comportamento (o psicomotor, o afetivo-social e o cognitivo). Assim a psicomotricidade propunha um currículo que formasse as estruturas de base para as tarefas educacionais (e da vida).

Mesmo tendo um respaldo de outros setores do cotidiano escolar, a psicomotricidade recebeu críticas por não apresentar conteúdos específicos da área, servindo como disciplina *auxiliar* nas aprendizagens dos alunos, como sinaliza Bracht (1999, p. 79), *Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares.*

Ao refletir sobre as diferentes concepções do objeto¹⁹ da Educação Física escolar, em relação às duas abordagens que ressaltamos até aqui – desenvolvimentista e psicomotora - Bracht (1996, p.15) aponta:

As duas definições (construções) do objeto da Educação Física tratadas até aqui (biologia/psicologia do desenvolvimento) permitem ver o objeto não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural e universal, portanto não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciências na qual vão sustentar suas propostas.

Neste oceano da Educação Física, existe ainda a ilha da *renovação do paradigma da Aptidão Física* que tem por objetivo a Educação para a saúde. Bracht (1999, p.79), ao descrever sobre as propostas pedagógicas em Educação Física indica que “*essa proposta revitaliza a idéia de que a principal tarefa da Educação Física é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde*”.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999, p. 156), ressaltam que uma Educação Física atenta não pode deixar de eleger a educação para a saúde, pois alegam a existência de uma incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento (BRASIL, 1999), sendo assim, apontam para a retomada da vertente voltada para a Aptidão Física e Saúde.

Se a Educação Física é um oceano, pode-se ainda perceber no horizonte do período analisado (1971 – 1996), a existência da ilha, como da abordagem *construtivista* citada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, 3º e 4º ciclos, onde a ênfase da construção do conhecimento se dá, a partir da interação do sujeito com o mundo, nesta proposta ocorre o mérito de levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998a, p.24).

¹⁹ O autor refere-se à “objeto”, ao “saber” específico de que trata a disciplina curricular Educação Física.

Percorrido essas paisagens, podemos aventar que as propostas abordadas até aqui têm em comum, o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, pois na organização epistêmica da área, não se percebe esboçado uma problematização do papel da Educação Física na escola e na sociedade, corroborando assim com a manutenção do *status quo* instaurado no contexto social.

Na década de 1970 e 1980, muitos professores buscavam qualificação em programas de pós-graduação, tanto no Brasil quanto no exterior, isso fez com que a Educação Física incorporasse o debate que era influenciado pelas ciências humanas – movimento denominado Renovador. Segundo Bracht (1999, p. 78),

o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação e em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

Toda essa discussão possibilitou o aparecimento das teorias críticas de currículo tanto na Educação quanto na Educação Física, como é o caso da *abordagem crítico-superadora*, que se baseia fundamentalmente, segundo Bracht (1999, p.79), na pedagogia Histórica Crítica Social dos Conteúdos, formulada por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, estando consubstanciada no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, de um coletivo de autores publicados em 1992.

Nesta proposição o objeto da Educação Física seria a cultura corporal, tendo como elementos integrantes dessa cultura os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e a mímica. O objetivo nessa abordagem é que, ao desenvolver esses conteúdos, o aluno conheça, sistematize, amplie e aprofunde os conhecimentos relacionados à esses elementos, bem como propõe o estudo de suas historicidades, englobando inclusive os aspectos contraditórios que os constituíram.

Outra abordagem existente nesta paisagem da Educação Física é a chamada *crítico-emancipatória*, que tem Elenor Kunz como principal articulador, influenciada pelas idéias de Paulo Freire, propondo que o objeto de estudo deveria ser a cultura corporal, tematizando assim os elementos pertencentes a essa cultura corporal de movimento, de modo que os alunos pudessem inserir-se nela, analisando e agindo criticamente. A proposta de Kunz, segundo Bracht (1999, p. 80), *parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo.*

Quanto às *teorias críticas*, os Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ensino Fundamental, apontam em um sub-item intitulado *abordagens críticas*, um texto que não distingue as diferenças e a proposição *crítico superadora* e *crítico emancipatória*, indicando que a Educação Física nessa abordagem, trata de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal de movimento, e ainda:

...levanta questões de poder, interesse e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre como se ensinam e como se aprendem esses conhecimentos, mas também sobre as suas implicações valorativas e ideológicas, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. (BRASIL, 1998, p. 25)

Para nós, as abordagens que se inserem nas teorias progressistas ou críticas de Educação Física, têm como objetivos formar cidadãos políticos, que possam analisar e criticar autonomamente os elementos que fazem parte da cultura corporal podendo entender que o seu objeto de estudo é a cultura corporal. Segundo Bracht (1999, p. 81), ao analisar as teorias críticas em relação às não críticas, relatou:

Vale ressaltar que as propostas buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acrícos da indústria cultural.

Notamos assim, a diversidade de propostas teóricas que expressam a complexidade de perspectivas de Educação Física. Sendo assim, o governo brasileiro, através do MEC, ao elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta diversas tendências na área de Educação Física e faz a opção por uma das propostas para se fundamentar teoricamente. Na perspectiva de Neira e Nunes (2006, p. 119), os Parâmetros Curriculares Nacionais são publicados no final da década de 1990, no *rastro das teorias críticas do currículo*, pois indicam que,

É a preocupação com o pleno exercício da cidadania, destacado pelos critérios para decisão de conteúdos e valorização do patrimônio de conhecimentos de cada localidade expressos na proposta para a Educação Física, que nos permite classificar este desenho curricular como uma perspectiva crítica delineada nos seus objetivos para o componente.

Podemos desta forma afirmar que na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental há uma apropriação do conceito de cultura corporal,

acenando a opção dos documentos pela fundamentação da área de Educação Física nesse conceito, isto é, numa visão crítica de educação e currículo.

Já nos documentos do Ensino Médio, recupera-se o fim proposto pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que entende que algumas das finalidades específicas desse segmento são: aprofundar os conhecimentos já adquiridos no Ensino Fundamental, preparar para o trabalho e para a cidadania, desenvolver a autonomia intelectual e do pensamento crítico. Assim, aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, pressupõe-se aprofundar conhecimentos relacionados à cultura corporal. Vale ressaltar que ao produzir novos documentos de Educação Física para o Ensino Médio, (2001 PCN em Ação; 2002 PCN (+) e 2006 Orientações Curriculares do Ensino Médio), a Secretaria da Educação Básica deixa a impressão de que o debate não está fechado, isto é, a questão da cultura corporal necessita de uma maior e melhor sistematização.

Se pensarmos por esse viés, os documentos do Ensino Médio entendem a Educação Física inserida nas teorias críticas, entretanto é prudente refletir sobre as mesmas indicações dos documentos quando apontam a necessidade da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde.

Notamos, portanto, que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do Ensino Fundamental e do Ensino Médio podem apresentar algumas contradições referentes à compreensão das teorias de Educação Física, assim os três documentos - do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – indicam:

- O documento referente à Educação Física do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental, traz a Educação Física como *cultura corporal*, sem mencionar as demais abordagens (BRASIL, 1997, p. 25);
- O documento referente à Educação Física do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental indicam várias abordagens, mas nota-se a influência da abordagem crítica, entendendo a Educação Física como *cultura corporal de movimento* (BRASIL, 1998a, p. 26);
- O documento referente à Educação Física relacionada ao Ensino Médio retoma a Aptidão Física e Saúde (BRASIL, 1999, p. 157) apontando a necessidade de se adotar essa tendência por demandas da sociedade atual, mas paralelamente,

anuncia que o aluno do Ensino Médio *deve possuir sólidos conhecimentos sobre a cultura corporal* (BRASIL, 1999, p. 159).

Em vista desse quadro e pela importância conceitual que a discussão assume para a área de conhecimento, é que focaremos a cultura corporal e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Pois se queremos compreender como as práticas escolares dos professores de Educação Física incorporam as proposições dos Parâmetros, é necessário detalharmos o que os documentos apresentam, incorporando também suas possíveis contradições.

2.2.2.2. Parâmetros Curriculares Nacionais e Cultura Corporal

Segundo o que apresentamos no texto, podemos dizer que, os Parâmetros Curriculares Nacionais se fundamentam na proposição das teorias críticas de currículo, por entenderem que a tematização dos elementos incluídos na cultura corporal – os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes – e sua historicização, possibilita a elaboração de um currículo que favorece a construção de conhecimentos dos alunos no sentido de problematizar, dialogar e transformar a sociedade na qual estão inseridos, ratificando assim a inclusão dessa concepção nas teorias críticas.

Em relação à cultura corporal, o documento indica (BRASIL, 1998a, p. 29),

Entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Desta forma, é válido para nossa investigação o desvelamento dessa possível apropriação, uma análise acurada de como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do Ensino Fundamental, dialogaram com essa concepção de ensino, nos documentos da área de Educação Física: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental; 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Educação Física, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental**

O documento da área de Educação Física, relacionado ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, entende a Educação Física como cultura corporal:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural – e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal. (BRASIL, 1997, p. 25)

Além de compreender a cultura corporal como concepção adotada, aponta que os conteúdos que devem ser desenvolvidos nessa abordagem são: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, pois acredita que esses elementos têm em comum a representação corporal, de diversas culturas humanas. O documento também indica que essa abordagem também pode contribuir para o exercício pleno da cidadania,

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos, o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque. (BRASIL, 1997, p. 28)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais neste ciclo, ao elegerem a cultura corporal como concepção teórica de ensino enfatizam a contribuição desta área, Educação Física, para o desenvolvimento do exercício da cidadania, ressaltando que as proposições fundamentam-se nas teorias críticas de currículo. Portanto, a intenção dos documentos é de suma importância para a Educação Física, na medida que esta busca uma identidade própria, que não se sustente no anexo a outras disciplinas escolares.

- **Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Educação Física, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física relacionada ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental indicam várias tendências pedagógicas para a construção do currículo em

Educação Física, apontando resumidamente a abordagem desenvolvimentista, psicomotora, construtivista e crítica, Na visão de Rodrigues (2002, p.144), a apresentação de várias abordagens, indica,

A presença de uma tendência eclética nos PCNs pode ser identificada a partir do momento em que eles se alimentam de doutrinas dos mais variados matizes, como é o caso do conceito de construtivismo destacado no documento introdutório. Os PCNs sustentam oposições díspares e antagônicas, como as várias abordagens sobre o objeto de estudo da educação física.

Percebe-se que o documento produzido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) descreve no item intitulado *A Educação Física e a Cultura Corporal de Movimento*, a necessidade de se construir uma nova proposta curricular nesta área de conhecimento que contribua para o desenvolvimento da cidadania, tentando romper com a visão biológica de corpo destituída do contexto cultural, social e político.

A Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal de movimento, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos. (BRASIL, 1998a, p. 26)

No entanto, é necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, decorrente deste referencial conceitual, e caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal. Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que se considerem também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos. (BRASIL, 1998a, p. 29)

Como podemos observar, o texto desses documentos apresentam novas abordagens em relação ao documento anterior, na tentativa de ampliar a discussão sobre a Educação Física e ratificam a opção pela abordagem crítica, ressaltando a cultura corporal de movimento como possibilidade de se construir um currículo a favor do desenvolvimento da cidadania crítica.

2.2.2.3. Reflexões sobre o Processo

Após o levantamento de aspectos relevantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física no Ensino Fundamental, e a questão da Cultura Corporal, situamos contradições tanto no que diz respeito ao modo de produção nos referidos segmentos, como

quando comparados entre si, tornando sua apropriação pelo cotidiano escolar uma questão polissêmica, que de certa forma, apontará para a problemática da formação de professores.

No âmbito dos documentos relacionados ao Ensino Fundamental, o aspecto que nos chama a atenção, está relacionado às diferentes abordagens e teorias e a forma como o texto conceitua as abordagens. Caparroz (2003, p. 315), afirma que,

Nos PCN de educação física do primeiro e segundo ciclos não há consideração a quais tendências e abordagens o documento se refere; já os PCN de educação física do terceiro e quarto ciclos é feita menção às abordagens “psicomotora”, “construtivista”, “desenvolvimentista” e “críticas”. Entretanto, a discussão sobre essas abordagens não ultrapassa os limites de uma menção a elas. Não há discussão aprofundada do que representa política e pedagogicamente cada abordagem.

Segundo a opção realizada pelos documentos, em relação à descrição das abordagens de forma resumida, vê-se claramente a intenção de não apresentar uma discussão aprofundada, sobretudo no que representa política e pedagogicamente cada uma das abordagens. Presume-se que os autores compreendem que esse não era o *espaço* para tal discussão.

Outro ponto que notamos está relacionado aos conceitos de *cultura corporal*. No documento do 1º e 2º ciclos, entende-se a Educação Física como *cultura corporal*; no documento do 3º e 4º ciclos, entende-se a Educação Física como *cultura corporal de movimento*. Porém, ambos documentos apresentam o desenvolvimento com os elementos presentes na cultura corporal relacionados aos esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas como também o conhecimento sobre o corpo. Portanto, subentendemos que os dois conceitos são sinônimos perante os documentos.

No âmbito dos documentos do Ensino Médio, a concepção de ensino não se apresenta de forma clara sobre o que venha ser o caminho da Educação Física e a sua relação com a cultura corporal, de tal maneira que possibilite aos professores, de fato, um subsídio para reorientação curricular.

Já quando relacionamos os documentos entre os dois segmentos – Ensino Fundamental e Médio - não encontramos pistas que fornecessem subsídios para propostas de construção curricular; isso se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos, quando o documento aponta a necessidade de superar a ênfase na Aptidão Física para o rendimento padronizado, e no documento do Ensino Médio quando sugere a Aptidão Física

como alternativa viável para romper com o aquilo que o documento enseja – com a atividade física e esportiva.

Podemos pensar se, o conceito de Aptidão Física a ser entendido de forma diferenciada não se deve ao fato de, no processo de elaboração dos documentos, a responsabilidade ficou a cargo de dois órgãos diferentes – Secretaria do Ensino Fundamental e Secretaria do Ensino Médio, sendo ambas pertencentes à Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação – portanto há indícios que não houve diálogo entre as equipes decorrendo desta, diferentes interpretações. E proposições para Educação Física.

Após o levantamento de alguns aspectos de relevância e contradições dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Cultura Corporal, gostaríamos de registrar que, apesar de um possível descompasso dos documentos entre si, nos diversos níveis de ensino, e a relação deste com a área de Educação Física, especificamente com os professores, concordamos com Bracht (1999, p. 81), quando afirma que,

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa das escolas e especificamente da EF.

Deste modo, adotar a Educação Física a uma concepção crítica de Educação não é tarefa fácil, pois demanda uma mudança do que até então a área vinha se constituindo. Nesse enfoque, temos que analisar como os professores se apropriam deste novo contexto curricular.

Assim, a questão da formação docente nos parece ser fundamental para desvelarmos como as práticas escolares ressignificam e recontextualizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, todo seu oceano de possibilidades.

2.3. A Questão da Formação Docente na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Pensando na citação de Saramago, em o *Conto da Ilha Desconhecida*, quando o barqueiro saiu em busca da ilha desconhecida, podemos associar ao professor que se depara com ilhas desconhecidas no seu caminhar, e é convidado a encontrá-las e a explorá-las. O modo

como fará essa exploração, dependerá muito das experiências adquiridas anteriormente e da formação que teve.

É sabido que o percurso formativo de um professor é influenciado por inúmeras experiências eminentemente vinculadas ao seu universo cultural, por exemplo: a classe social de origem do sujeito educador; sua trajetória vivida ao longo da escolarização básica e universitária; a forma pela qual se deu seu ingresso e experiências no magistério, a oportunidade de formação contínua quer sejam institucionalizada ou não; as condições objetivas de trabalho; seu compromisso com a causa da educação, enfim, um conjunto inumerável de aspectos que, quando somados interferem na constituição do *ser professor*.

Embora esses componentes mereçam a devida atenção dos estudos e análises acadêmicos, acreditamos que no caso da presente investigação seja a formação docente inicial ou continuada o elemento de relevância significativa para a transformação do professor e de suas práticas pedagógicas, pois amplia sua rede teórica para dialogar com o meio que está inserido, transformando-se e transformando seu espaço profissional.

Sendo assim, é válido pensarmos como os documentos legais – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais - entendem a formação de professores e talvez assim, encontrarmos pistas para entender como se dão as práticas escolares frente a esses documentos.

Portanto, é fundamental trazermos algumas questões do processo histórico da formação docente, para posteriormente analisarmos como a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem esse processo.

2.3.1. A Formação Docente

As reformas educativas no final do século XX, em diferentes países, apontaram para a necessidade de direcionar o olhar para a formação docente e compreender a expressão *professor reflexivo* como um conceito teórico, sobretudo num contexto de valorização da formação e da profissionalização de professores.

Deste modo, o conceito de professor reflexivo que apareceu no Brasil na década de 1990, através de idéias de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra²⁰, foram sistematizadas pelo professor português Antonio Nóvoa, como também por Isabel Alarcão disseminando a problemática da formação docente e a importância do professor reflexivo no universo educativo brasileiro.

Tal perspectiva demanda pensarmos numa nova epistemologia da prática profissional, como localiza Pimenta (2005), ... *encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas substituições de incerteza e indefinição*. Um professor reflexivo não se forma na fôrma, e sim, dialogando, investigando as situações singulares que o cotidiano escolar apresenta - como os saberes escolares e as experiências dos alunos, como fundantes para a ação desse professor.²¹

A própria formação inicial deve proporcionar subsídios que amplie o repertório teórico que favoreça a leitura dos diversos contextos presentes no ato educativo. Assim, em relação à formação inicial em Educação Física, Gallardo (2003, p. 14), aponta que,

com a proliferação de faculdades no Brasil, tem acentuado a formação de novos professores de forma “descuidada”, amparada ainda no “eixo paradigmático da aptidão física e do esporte, conflitante com a evolução dos estudos apresentados sobre uma nova Educação Física escolar.

Desta maneira, muito das demandas da formação inicial são abandonadas²² e, indiretamente repassadas para a formação contínua, portanto, esta passa a ter um papel fundamental na qualificação das investigações das práticas escolares. Como lembra Carvalho e Simões (2002, p. 178), ... *pensar a formação do professor significa pensá-la num determinado continuum de formação inicial e contínua e que a formação é, na verdade, autoformação e processo coletivo de troca de experiências e práticas*.

Existe uma multiplicidade e heterogeneidade de termos que permeiam o conceito de formação contínua, que são apropriados e reapropriados constantemente. Podemos ressaltar dentre outros: *formação continuada, em serviço, em exercício, requalificação profissional,*

²⁰ Espanha: Pérez-Gomez, Contreras, Sacristán e Coll. Portugal: Nóvoa e Alarcão. Estados Unidos: Schön e Zeichner. Inglaterra: Elliot e Stenhouse.

²¹ Sabemos que as idéias de Schön favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre temas pertinentes a formação docente, inclusive ausentes nas reflexões de Schön.

²² Como exemplo podemos citar a formação docente em cursos de Licenciatura Curta.

reciclagem e até mesmo *treinamento*. O interessante desse universo conceitual é pensarmos que fenômeno de formação docente apresenta concepções que estão veladas, impressas nos diferentes termos e que de certa maneira expressam características contextualizadas socialmente, historicamente e temporalmente. Um breve histórico poderá nos fornecer algumas pistas para compreender a origem do conceito de *formação contínua*.

Nunes (2000, p. 55) nos lembra que o conceito de *formação contínua* foi desenvolvido a partir do conceito de *educação permanente*, no final da década de 50, pela necessidade da qualificação do adulto para inserção no crescente processo de industrialização, vigente na época. Vale lembrar que no mesmo contexto as expressões *educação não formal*, *continuada e recorrente* foram utilizadas contendo o mesmo significado.

Já em 1960, segundo Lima (2001, p.34), um representante no Brasil a serviço da UNESCO- Pierre Furter- deixou fortes influências sobre educação permanente, que entendia como a *forma de repensar e de fazer uma reformulação crítica da ação pedagógica*.

Em 1970, a UNESCO divulga concepções de Educação permanente que traz à tona a *necessidade do preparo do professor e do cuidado permanente sobre sua formação* - que para Lima (2001, p. 38) na citação de Fusari (1997, p.40), prestaram grande contribuição ao debate nacional sobre a formação do professor no Brasil.

Ainda na década de 70, o que permeava a formação de professores, era o ensino técnico, o treinamento, a capacitação, a reciclagem, reflexo do próprio momento tecnicista da época. Somente na década de 80, com um movimento crítico posto no quadro educacional, é que se questionou a incorporação acrítica desses modelos. Surgiram assim, publicações e um grande número de temas referentes à educação, entre eles a formação contínua de professores.

Na década de 90, a formação contínua tem papel central, como apontaram Carvalho e Simões (2002, p. 174),

o repensar da formação contínua tem se revelado como uma das demandas mais importantes dos anos 90, inclui, nesse âmbito, a discussão sobre identidade profissional do professor e sua construção como sujeito historicamente situado, e, nessa construção, a mobilização dos saberes da docência.

Portanto, foi necessária uma formação contínua mais crítica, reflexiva, distante de modelos de treinamento e agentes multiplicadores descontextualizados, mas que se baseassem nos saberes docentes, na sua práxis, numa constante reflexão entre a observação, a experiência e seus conhecimentos, numa perspectiva de professor pesquisador de sua própria prática.

Lima (2001, p. 30), definiu a formação contínua como: *articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis*. Desta forma, a formação contínua em serviço acena para uma alternativa de valorização qualitativa na formação docente, direcionada ao desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que entendemos *em serviço*, não àquela formação relacionada apenas ao *locus*, mas àquela articulada ao contexto institucional, social e histórico que o professor está inserido.

Diante do percurso conceitual em que se deu o fenômeno da formação acreditamos ser necessário ressignificar os conceitos de professor, de escola e de especialistas; privilegiar a instituição escolar como espaço de formação sem deixar de favorecer outros espaços; focar no projeto político pedagógico a possibilidade de mediar a formação individual e coletiva dos profissionais, como maneira de possibilitar ao docente um aporte para o diálogo com as proposições das reformas educativas.

A questão da formação de professores no Brasil implicou e implica numa articulação entre as concepções que sustentam as políticas públicas, os programas e projetos que são gestados nelas, as ações que são realizadas no cotidiano escolar, e as pesquisas nas universidades, como partes de um todo que precisa ser articulado.

Desta maneira, recuperar historicamente, a questão da formação docente permitiu articular algumas questões apresentadas para a formação docente com a Lei de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física escolar, buscando desvelar elementos de compreensão e avanços para esta área de conhecimento e seus docentes.

2.3.2. Educação Física, Formação Docente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Em relação à Educação Física podemos perceber que até a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, a lei que vigorava para a Educação era a 5.692/71, sendo o Decreto 69.450/71, fundamental para a Educação Física, definia a concepção da área, indicando seus objetivos, conteúdos e a forma de avaliação para o ensino, enfatizando a tendência para o desenvolvimento da aptidão física e da prática esportiva influenciada por valores estabelecidos no período militar.

O papel do professor de Educação Física, mais se aproximava de um professor *executor de tarefas*, que ensinava, sobretudo, habilidades técnicas e esportivas. Portanto, podemos considerar que a formação inicial do professor era aprender essas técnicas para poder repassá-las aos seus alunos, e a formação contínua, em forma de cursos de treinamento e capacitação, era realizada fora da instituição e do contexto escolar com o objetivo de propiciar a aprendizagem dos professores com novas técnicas, para que estes tivessem mais conteúdos para ensinar aos alunos.

Na perspectiva de Gallardo (2003, p. 23), as orientações para os professores de Educação Física vinham através de manuais, com conteúdos a serem desenvolvidos, sem proporcionar uma reflexão sobre a prática desenvolvida:

O Governo Federal editava tais manuais que de certa forma acabavam engessando as aulas de Educação Física Escolar. Naquele modelo, os conteúdos e estratégias de ensino vinham de forma programada, não dando espaço à reflexão, o que induzia o professor ao comodismo das ações e reflexões pedagógicas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, alguns aspectos se tornam relevantes na questão da formação docente. São eles:

- apontar uma inovação quando indica no Artigo 62 que *a formação de docentes para atuação na educação básica deve ser realizada em nível superior*;
- ressaltar a importância da formação contínua e em serviço, apontando no Artigo 61, Inciso I, *a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço*;
- indicar no Artigo 67, que os sistemas de ensino *deverão assegurar o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim*, e,
- no Inciso V, desse mesmo Artigo os sistemas de ensino devem garantir *o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*.

Interessante ressaltar que com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em relação à Educação Física, possibilitou aos professores a fazerem parte, a integrarem-se ao movimento pedagógico proposto para o cotidiano escolar. Podemos levar em consideração que o mesmo professor de Educação Física, até então *ficava do lado de fora da escola*, teoricamente

e praticamente, passou a fazer parte de um construto coletivo, possibilitado pela necessidade de integrar-se à proposta pedagógica da escola.

Assim, o professor de Educação Física é chamado – pelas indicações legais- a fazer parte do processo de reflexão *na e da* escola e, mais do que nunca, a construção do *professor reflexivo* e a necessidade da *formação contínua em serviço* batiam à porta da Educação Física.

2.3.3. Educação Física, Formação Docente e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Assim, a publicação desses documentos teve a intenção de contribuir com a formação docente e atualização profissional, propiciando subsídios para as discussões e desenvolvimento não apenas de uma Educação Física mais qualitativa, mas também de um novo projeto educativo das escolas. (BRASIL, 1998b)

Na perspectiva de Gallardo (2003, p. 23), os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma diferença significativa em relação aos manuais de conteúdos propostos na década de 1970, *Os conteúdos ali levantados são sugestões que possibilitam ao professor um ponto de partida para outros conteúdos, mesmo considerando seus pontos contraditórios e negativos.*

Assim, podemos localizar nos documentos, algumas proposições relacionadas tanto à formação do professor, quanto às orientações para suas práticas pedagógicas. Diante disto, descrevemos a seguir, como os documentos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais se apropriam dessas questões:

No *documento introdutório*, um item denominado *Os Professores e sua Formação*, apresentam alguns dados estatísticos sobre a distribuição dos professores entre as escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Indica que há um sensível aumento (14,4%) quanto ao número de professores com ensino superior completo, retomando a afirmação do texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, onde no prazo de dez anos os professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental terão que possuir formação em nível superior.

Ainda no documento introdutório, são apresentados os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e apontamentos para uma prática pedagógica que proporcione aprendizagens significativas para os alunos, assim, a organização das atividades, seus objetivos e a seleção de conteúdos tomam papel fundamental nas práticas escolares.

No documento relacionado ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental –Educação Física, há indicações dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Nas orientações didáticas, percebemos expressões como: *o professor deve intervir (p. 84); o professor deve localizar quais competências (p.84); o professor deve criar situações (p. 87 e 88); o professor deve interferir (p. 88); o professor pode questionar (p.89)*. Pensando no universo do sistema educativo brasileiro, será que os professores têm a formação necessária (tanto inicial quanto contínua) para transpor essas indicações para suas práticas?²³

No documento relacionado ao 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental-Educação Física, também são incluídos os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e as orientações didáticas. Acrescentou-se ao texto, as diversas abordagens em Educação Física, como vimos em tópicos anteriores. Novamente indagamos se os professores de todo o território nacional possuem a formação necessária para transcender as questões teóricas, transposição de um viés teórico para a prática que implica num consistente domínio sobre o debate da Educação Física.

Quanto à proposição dos documentos do Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos – o item *Ensinar e Aprender em Educação Física* permite ressaltar três dimensões que esses documentos deram aos conteúdos – conceituais²⁴, procedimentais²⁵ e atitudinais²⁶ – na tentativa de romper com privilégio, dado historicamente aos conteúdos procedimentais na área de Educação Física. Assim, optaram por apresentar os conteúdos separados em conceituais, procedimentais e atitudinais: *é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel, não somente dos conteúdos de natureza conceitual – que têm sido tradicionalmente predominantes, mas também dos de natureza procedimental e atitudinal*.

Acreditamos que, é fundamental considerar e avaliar as três dimensões dos conteúdos podendo significar um avanço para a área de Educação Física, que implica pensar na formação

²³ Pontuamos que, em parte, são essas questões que norteiam nossa pesquisa de campo.

²⁴ Para Zabala (1998, p.42) os conteúdos conceituais se referem ao conjunto de fatos, objetos, símbolos que têm características comuns. Os documentos PCN (1998, p.73) definem a categoria conceitual como fatos, princípios e conceitos.

²⁵ Para Zabala (1998, p.43), *um conteúdo procedimental – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim*. Já os PCN (1998, p. 73) definem como aqueles conteúdos ligados ao fazer.

²⁶ O termo conteúdos atitudinais para Zabala (1998, p. 46), *engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas*. Definição que corrobora com as indicações dos PCN (1998, p.73): *são aqueles ligados à normas, valores e atitudes*.

de professores e suas práticas pedagógicas. Desta forma, observamos a importância da formação docente no cotidiano das práticas educativas.

Se pensarmos nas formas de apreensão e transposição dos documentos para as práticas escolares, e, associarmos ao modo como se deu o processo de elaboração dos documentos, alguns pontos – ilhas – emblemáticos podem ser encontrados. Quanto ao processo de elaboração dos documentos, Caparroz (2003, p. 328), afirma que,

O Ministério da Educação não convocou ou convidou a área de educação física para participar da construção dos PCN e, sim, uma parcela desta, restrita ao meio acadêmico, que estava mais em consonância com os pressupostos epistemológicos que sustentaram os PCN e com o ideário neoliberal da política educacional.

E quanto à divulgação dos documentos, Darido *et al* (2001, p. 28), aponta:

A intenção da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC era a de que todos os professores da rede pública do país recebessem o conjunto de documentos, o que acabou não ocorrendo. Como os documentos foram enviados para as escolas, e não para as residências dos docentes, muitos acabaram ficando sem os exemplares. O número exato de professores que receberam os documentos não foi divulgado, de toda forma, muitos foram agraciados.

Podemos perceber na perspectiva desses dois autores, que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se constituíram com a participação efetiva dos professores, sendo assim, é possível que nem todos os conheçam ou compreendam suas intenções, pois a forma como foi elaborado e socializado para os professores não garantem a concretização de suas proposições. A questão que problematizamos é pensar como os professores se apropriam dessas referências, que não foram produzidas por eles, se levamos em conta a questão da formação contínua em serviço. Nesse contexto, Caparroz (2003, p. 327), afirma,

... que condições o professorado tem para se apropriar e dominar criticamente o que é produzido academicamente? Como ele se relaciona com esta produção e com as orientações normativo-curriculares para construir sua autoridade e autoria docente? O professorado tem que grau de autonomia (ou é submisso) em relação a estas?

A questão da formação de professores no Brasil implicou e implica numa articulação entre as concepções que sustentam as políticas públicas, os programas e projetos que são gestados nelas, as ações que são realizadas no cotidiano escolar e as pesquisas nas universidades, como partes de um todo que, precisa ser articulado, como ponto de partida para a superação de questões postas no meio educacional.

Percorrer os documentos permite-nos perceber, que estes pressupõem a figura de um tipo de professor, que somente as análises de micros situações das práticas docentes podem revelar a presença, ou não, desses profissionais. Vale ressaltar, que esse é o intuito que motivou nossa pesquisa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O texto a seguir, tem como objeto de estudo, identificar as possíveis influências das inovações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

O procedimento metodológico que optamos percorrer tem na pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, um itinerário que permite a maior apreensão na coleta e na interpretação dos dados. Na perspectiva de André (1995, p. 41), esse tipo de pesquisa se caracteriza fundamentalmente por:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica possibilitará *olhar, ver e reparar* se as proposições para as práticas dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental se relacionam e incorporam as intenções propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a). Para verificar as apropriações ou não pelas práticas docentes do ideário pedagógico defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elegemos o 3º e 4º ciclos - correspondente ao Ciclo II do Ensino Fundamental – como a etapa da Educação Básica que será focalizada na presente investigação.

Delineamos o caminho metodológico, considerando como objetivos dessa pesquisa:

- Compreender como os professores de Educação Física ressignificam suas práticas educativas face às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Desvelar as apropriações que os professores de Educação Física fizeram das concepções de área, objetivos do componente, conteúdos de ensino, orientações didáticas e formas de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.1. Instrumentos para a Coleta de Dados

Para a coleta de dados, utilizamos a **análise de conteúdo documental** dos “Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Física, 3º e 4º ciclos que, apropriadamente, permitiu elaborar o

instrumento para coleta de dados junto aos participantes do estudo, por meio de **um Grupo Focal**’.

Acreditamos que esses instrumentos puderam nos auxiliar na coleta de dados de maneira que realizamos um movimento investigativo que possibilitou interpretar, como também desvelar, problemas e avanços no cotidiano da Educação Física face às indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Diante disso, após a coleta de dados, verificamos:

- Em que medida a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais ensejou pistas para uma nova prática educativa?
- As práticas dos professores de Educação Física alinham-se aos pressupostos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais?

3.1.1. Análise de Conteúdo

Num primeiro momento de nossa coleta de dados, fizemos uma análise de conteúdo do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais, de Educação Física, 3º e 4º ciclos*. Tínhamos como objetivo, encontrar proposições que, de alguma maneira, apresentassem inovações para a prática pedagógica em Educação Física escolar com relação ao que foi historicamente constituído pela área.

Quanto à técnica de análise de conteúdo, Franco (2003, p.23) indica que, *Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas*.

Sendo assim, por meio de uma cuidadosa leitura do documento, buscamos *indícios* que possivelmente desvinculavam as aulas de Educação Física do anterior viés em busca da melhoria da aptidão física ou dos aspectos psico-biológicos presentes na trajetória histórica do componente. Nossa análise permitiu desvelar propostas onde a dicotomia corpo-mente não estava presente; que colocavam a Educação Física como um componente curricular integrado ao construto coletivo da escola e que alentavam para uma ação didática onde as aprendizagens fossem construídas pelos alunos de forma significativa.

Quanto à análise documental, André (1995, p. 28), aponta que *os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e*

completar as informações coletadas através de outras fontes. Foi nessa perspectiva que nesse primeiro momento focamos os documentos e posteriormente realizamos o encontro com o Grupo Focal.

Para a investigação documental, fizemos uma pré-análise, como indica Franco (2003, p. 43):

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a buscas iniciais de intuições, primeiros contatos com os materiais, mas tem como objetivos sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. Geralmente, esta primeira fase possui três incumbências: a *escolha dos documentos*, a serem submetidos a análise; a formulação de *hipóteses e/ou objetivos*, e a elaboração de *indicadores* que fundamental a interpretação final.

A partir da pré-análise, encontramos pistas que forneceram uma nova configuração para as aulas de Educação Física, o que possibilitou construir indicadores que nos permitiram formular quatro categorias de análises para submeter à discussão com o Grupo Focal. Tanto para a análise como para a posterior eleição das *Categorias* utilizamos como embasamento às reflexões contidas em nossa revisão de literatura que nos possibilitou *ver/reparar* alguns aspectos relevantes contidos no material. Franco (2003, p. 25) indica que:

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionada a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações.

Utilizamos o *critério léxico* para a eleição das Categorias, pois segundo Franco (2003, p. 51) este é um critério de categorização que classifica as palavras segundo seu sentido. Para a análise documental, não elegemos categorias *a priori*, elas se constituíram após diversas idas e vindas do material de análise à teoria, que na compreensão da autora,

As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc. (p. 54)

Desta forma, durante a análise dos documentos PCN, elegemos quatro categorias que vinham de encontro à nossa primeira intenção - encontrar novas proposições metodológicas para as ações didáticas dos professores de Educação Física:

- O conceito de **INCLUSÃO**;

- O desenvolvimento do trabalho pedagógico relacionado às **CATEGORIAS DE CONTEÚDOS**;
- A inserção de **BLOCOS DE CONTEÚDOS** que deverão ser desenvolvidos ao longo do trabalho pedagógico do professor no Ensino Fundamental e;
- O conceito de **AValiação**.

Quanto à escolha das categorias, Franco (2003, p. 59) aponta que um dos principais requisitos para a eleição da categoria é sua *pertinência*:

A pertinência: Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.

Desta maneira, chegamos às categorias consideradas relevantes que nos forneceram *pistas* para elaborar os instrumentos para coleta de dados que permitiram encontrar as respostas às nossas questões de investigação.

3.1.2. Grupo Focal

Utilizamos a técnica de coleta de dados com o Grupo Focal por perceber a contribuição que esta técnica daria a nossa pesquisa. Segundo Gatti (2005, p. 11),

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Nesse sentido, essa técnica para coleta de dados nos permitiu perceber as reflexões, concepções e entendimentos dos professores de Educação Física acerca das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, pudemos apreender como os participantes interpretam o documento, seus conhecimentos, experiências e possíveis transposições para suas práticas pedagógicas.

Para a composição do Grupo Focal a ser pesquisado, alguns critérios foram considerados para que a coleta de dados fosse significativa. Na perspectiva de Gatti (2005), o grupo:

Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. (p. 17)

Visando abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas. (p. 22)

Nessa perspectiva, alguns professores foram previamente contatados e receberam uma carta-convite para participação do encontro. Como não se recomenda, segundo Gatti (2005) dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa, fizemos o convite aos professores para um *debate sobre os saberes da “Educação Física Escolar”*²⁷, sem adiantar qual seria a temática do encontro. Utilizamos como critérios para seleção do grupo, professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental e que de alguma forma, tiveram acesso aos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja em aulas na pós-graduação, seja pela aprovação em concurso público para professores do Estado que exigia por meio da sua bibliografia, conhecimentos sobre o documento.

A adesão dos professores foi voluntária. Participaram da reunião os sete professores informantes, a moderadora, o observador e um professor convidado. Utilizamos para registro do trabalho, a gravação em áudio e em vídeo, bem como preparamos um material²⁸ que havíamos preparado anteriormente para suscitar o debate entre os professores.

A função do moderador no grupo é facilitar o diálogo entre os participantes sem intervenção afirmativa ou negativa, sem emitir opiniões ou conclusões de forma direta. É contribuir para que o grupo desenvolva a comunicação, como recomenda Gatti (2005, p. 09),

Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita seus pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectiva diante da problemática para qual foi convidado a conversar coletivamente.

²⁷ A carta-convite enviada aos professores encontra-se no anexo I.

²⁸ O material constou de excertos dos PCN, 3º e 4º ciclos, Educação Física, (BRASIL, 1998a) conforme anexo II; excerto do documento *PCN+ Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2002), conforme consta o anexo III; dois modelos de Avaliação conforme anexos IV e V, como também dois trechos de aulas que apontamos a temática no corpo do texto, no item 3.1.2.3.

3.1.2.1. Sujeitos da Pesquisa

O grupo foi composto de sete professores de Educação Física que atuam na Educação básica no Ensino Fundamental, sendo quatro do sexo masculino e três do feminino. No intuito de se ter um melhor conhecimento das características dos participantes, solicitamos que os professores ao final do encontro do Grupo Focal, preenchessem um questionário que nos fornecesse alguns dados para nossos registros²⁹.

Quanto à faixa etária:
<ul style="list-style-type: none"> • 72% (5 professores) possuem entre 25 e 30 anos • 28% (2 professores) possuem mais de 30 anos
Quanto ao tempo de atuação na Educação Física escolar:
<ul style="list-style-type: none"> • Tempo menor que dois anos - 28% (2 professores) • Entre 2 e 5 anos - 43% (3 professores) • Entre 5 e 10 anos - 14% (1 professor) • Mais de 10 anos – 14% (1 professor)
Quanto ao segmento de atuação³⁰:
<ul style="list-style-type: none"> • Na Educação Infantil - 14% (1 professor) • No Ensino Fundamental - 100% (7 professores) • No Ensino Médio – 43% (3 professores)
Quanto à natureza da instituição escolar em que atuam:
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Pública – 57% (4 professores) – atuam em Escolas da Rede Estadual e 1 professor concomitante com a Rede Municipal, todos aprovados em Concurso Público • Escola Privada- 43% (3 professores)
Quanto à proposição pela instituição onde os professores atuam acerca de horários coletivos de trabalho (Reuniões Pedagógicas/Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – Jornada Especial Integral – JEI):

²⁹ O modelo da ficha encontra-se no anexo VI. Os registros foram realizados em maio de 2007.

³⁰ Existem professores que atuam em mais de um segmento.

<ul style="list-style-type: none"> • 100% (7 professores) responderam que a escola oferece esses encontros
Participação dos professores nesses encontros:
<ul style="list-style-type: none"> • 72% (5 professores) declararam que participam dos encontros • 28% (2 professores) declararam que não participam dos encontros
Quanto à formação do professor: cursos de pós-graduação, especialização:
<ul style="list-style-type: none"> • 72% (5 professores) declararam que possuem especialização em Educação Física Escolar • 14% (1 professor) está cursando especialização em “Introdução à Educação com Enfoque Sociológico” • 14% (1 professor) não respondeu

Como aspectos referentes ao estudo, pudemos observar que a maioria dos informantes (72%) atua há mais de dois anos, fato que, no nosso entendimento, impossibilitaria o desconhecimento da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, 57% foram aprovados em Concurso Público para ingresso no Magistério Público Estadual em 2005, onde os documentos constavam na bibliografia.

Outra característica que os dados apontam e que também legitima a participação desses professores no estudo foi à frequência aos cursos de extensão/especialização na área de Educação Física Escolar (72%), da qual subentendemos uma grande probabilidade dos participantes terem tido contato com os documentos.

Não podemos deixar de ressaltar que 72% dos professores participam de encontros coletivos na escola, ocasião em que, muitas vezes, a discussão perpassa sobre questões curriculares. Sendo assim, os PCN podem ter sido objeto de estudo nas instituições onde os professores trabalham.

Portanto, ao apresentar essas características, acreditamos que seus posicionamentos acerca das diversas questões levantadas expressariam de alguma forma reflexões e concepções de Educação Física influenciadas pelas temáticas constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ressaltamos o fato de que ler ou estudar os documentos não se constitui em elemento essencial para que seus conteúdos sejam apreendidos. Há razões para crer que esse grupo, por meio de diversas oportunidades formativas como cursos de graduação recentes, cursos de

extensão e pós-graduação e os momentos de formação contínua no interior das escolas, as temáticas presentes nos documentos tenham sido desenvolvidas e apropriadas pelos informantes.

3.1.2.2. Local de realização

Para a realização do encontro, Gatti (2005) recomenda que o lugar deve favorecer a interação entre os participantes. Nesse sentido, realizamos o encontro em um Sábado à tarde, em uma sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo e, organizamos as cadeiras em semi-círculo a fim de que os participantes pudessem interagir no debate sem qualquer centralidade da moderadora.

O momento foi gravado em áudio e vídeo. Para o início do encontro, explicitamos que todas as informações colhidas seriam de total sigilo e tinham como único fim, a coleta de dados para questões referentes à Educação Física escolar. Ficava assegurado então, a não identificação dos participantes na pesquisa.

Após aproximadamente duas horas de debate, encerramos a coleta de dados e conversamos com os depoentes para averiguar se possuíam algum indício do que se tratava a temática do encontro. Como fato interessante, ressaltamos que os professores não associaram as discussões aos PCN, foi então que dialogamos sobre a pesquisa e terminamos com um breve momento de confraternização.

3.1.2.3. A coleta de dados no Grupo Focal

Para iniciarmos o encontro, após as apresentações individuais, propusemos uma atividade com o **objetivo de criar um ambiente propício para o debate**, no qual os professores pudessem se sentir à vontade para expor suas idéias, concepções e opiniões sobre a Educação Física escolar. Selecionamos alguns trechos dos PCN³¹.

Para nosso auxílio durante as discussões, tínhamos planejado algumas questões problematizadoras que utilizamos como guia para *provocar* o debate:

³¹ Vide anexo II.

- *A partir da leitura dos trechos abaixo, qual a proposição apresentada para a Educação Física escolar?*
- *Vocês concordam com a conceituação proposta?*
- *O que seria então “tarefa” da Educação Física escolar?*
- *Qual(is) deve(m) ser o(s) objetivo(s) da Educação Física escolar?*
- *Vocês têm algo a dizer sobre os conteúdos apresentados no texto? (cultura corporal; os elementos jogos, lutas, danças, ginásticas...)*
- *O que vocês diriam sobre a relação Educação Física escolar X exercício crítico da cidadania?*

Com o objetivo de perceber a concepção dos participantes sobre a Educação Física, apresentamos um outro trecho³² dos PCN, pois acreditávamos que com essa *provocação*, apareceriam questões referentes à *inclusão, categorias de conteúdos e avaliação*, que são aspectos que selecionamos como categorias *à priori* para a coleta de dados com o Grupo Focal. Para esse momento utilizamos como guia para a discussão:

- *O que vocês acham do trecho apresentado?*
- *Você concorda com as proposições apresentadas no texto?*
- *Olhando para sua prática pedagógica, quais são os pontos de aproximação e distanciamentos em relação às idéias apresentadas?*
- *Como os professores desenvolvem em suas aulas o conteúdo esporte? Em qual perspectiva? (relacionado à melhoria da Aptidão Física, desenvolvimento motor, ou, contribuindo para o exercício crítico da cidadania).*

Por compreender que nesse momento os participantes já estavam mais familiarizados com a dinâmica e à vontade, propusemos a assistência a um fragmento de uma aula de Educação Física com o objetivo de mobilizar posicionamentos teóricos e metodológicos pessoais diante da problemática da *Inclusão* nas aulas de Educação Física.

³² Vide anexo III. Lembramos que durante as discussões com o Grupo Focal, não informamos que os trechos se relacionavam aos PCN.

O trecho selecionado do vídeo apresenta a problematização de um jogo de handebol que teve lugar em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, onde “os que jogam bem” excluíram os “que jogam mal”. No trecho selecionado, a intervenção do professor visou promover uma reflexão sobre a participação de todos no jogo.

Com a finalidade de *suscitar* a discussão, empregamos o seguinte questionamento como orientação para o debate:

- *Qual a opinião de vocês com relação à postura do professor do vídeo?*
- *A competição deve fazer parte das aulas?*
- *Como tratar os alunos que comumente não vencem?*
- *Em relação à sua ação docente, como você trata a questão dos educandos que são considerados menos habilidosos para a prática esportiva?*
- *Qual a relação entre “jogar bem” x Educação Física.*
- *Qual a proposição sobre as aulas de Educação Física escolar e o conceito de inclusão?*

Na seqüência, apresentamos um outro fragmento de aula, a fim de desvelar a compreensão dos professores sobre os conteúdos de ensino, tanto sobre as *Categorias de Conteúdos* apontadas nos PCN - Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais - como em referência aos *Blocos de Conteúdos*.

O vídeo retratava o desenvolvimento de um conteúdo conceitual (Cálculo da Zona Alvo) em uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, caracterizando uma “aula teórica”.

Após os participantes terem assistido ao vídeo, provocamos a discussão sobre os seguintes aspectos:

- *Para vocês esse tipo de aula de Educação Física escolar é comum?*
- *Que aspectos diferenciados lhes chamam mais atenção em relação a uma aula e a Educação Física escolar?*
 - ✓ *aula teórica;*
 - ✓ *utilização de caderno;*

- ✓ *desenvolvimento de conteúdos conceituais;*
- ✓ *aula fora da quadra;*
- ✓ *dar “voz” aos alunos.*
- *A aula que vimos apresenta o desenvolvimento de conteúdos conceituais. O que vocês entendem por conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais nas aulas de Educação Física escolar?*

Outro conceito que elegemos como categoria *à priori* e sobre o qual provocamos os posicionamentos dos depoentes, foi a *Avaliação*. Para coletarmos dados sobre as concepções dos professores quanto a esta categoria, entregamos-lhes dois instrumentos de avaliação empregados por um professor de Educação Física³³. Um deles (Proposta “A”) consistia em uma prova final e, o outro, (Proposta “B”), continha registros de observações de uma professora acerca do trabalho desenvolvido em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, contendo avaliação diagnóstica e formativa.

O objetivo da atividade foi compreender qual a concepção dos professores acerca da *Avaliação* em Educação Física escolar, se possuíam uma *visão quantitativa*, com objetivo de mensurar, medir, atribuir um valor às aprendizagens dos alunos, ou, uma *visão qualitativa* – conforme a proposta nos PCN - que possibilita uma intervenção sobre a prática em uma perspectiva processual no sentido de facilitar a observação do aluno no seu processo de construção de conhecimento.

A intenção foi promover uma discussão para tentar compreender como os professores compreendem a *Avaliação* em Educação Física escolar. Sendo assim, fomentamos a discussão com as seguintes questões:

- *Como vocês costumam realizar a avaliação? Quais os instrumentos que utilizam: Testes físicos, provas escritas, observações, trabalhos de pesquisa...*
- *Qual a opinião de vocês sobre os modelos de avaliação?*
- *Quais são os pontos positivos e problemáticos da proposta “A”?*
- *O que vocês têm a dizer sobre os trechos grifados no texto da proposta “B”?*

³³ Vide anexos IV e V.

- *Quais são os pontos positivos e problemáticos da proposta “B”?*
- *Que concepção de avaliação está implícita nos trabalhos?*
- *Concluindo, para que serve a avaliação em Educação Física escolar?*

Foi então, a partir dessas problematizações, com as categorias eleitas *a priori* – *Inclusão, Categorias de Conteúdo, Blocos de Conteúdo e Avaliação* - que coletamos os dados para nossa interpretação.

3.2. Análise e Interpretação dos Dados³⁴

3.2.1. Análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental³⁵ – *um olhar para a transformação*

Este tópico do trabalho tem como objetivo a análise do documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, 3º e 4º ciclos, produzido pelo MEC, em 1998. A partir desta análise, buscamos investigar alguns aspectos que sinalizam mudanças para a prática pedagógica na Educação Física escolar quando confrontados com os referenciais conhecidos sobre os diversos aspectos que envolvem a ação didática no componente.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, 3º e 4º ciclos, permitiu identificar em suas proposições algumas questões relevantes de ordem epistemológica e metodológica.

Nesse processo, observamos, inicialmente, que o documento é constituído de duas partes, sendo que a primeira apresenta:

- *A Síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental;*
- *A Caracterização da área* com um resumo das influências e tendências pedagógicas presentes na Educação Física em sua constituição histórica; além de uma leitura sobre a relação da área com os Temas Transversais;

³⁴ A transcrição do Grupo Focal encontra-se no anexo VII.

³⁵ O documento refere-se ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, compreendendo o segmento de 5ª a 8ª séries.

- A descrição de Orientações didáticas no item *Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental e*
- *Objetivos gerais para o ensino fundamental*, proposto para o trabalho pedagógico na área.

Já na segunda parte, constatamos:

- A menção no item *Educação Física para terceiro e quarto ciclos*, dos critérios de seleção para os conteúdos, como também, discriminados os *Blocos de Conteúdos* a serem desenvolvidos ao longo do ensino fundamental;
- A presença de alguns princípios que nortearão o trabalho pedagógico como: *Diversidade, Autonomia e Aprendizagem Específica* incluídos no item *Ensinar e Aprender no terceiro e quarto ciclos*;
- As proposições para a organização do trabalho pedagógico que implicarão na construção de *Objetivos, Conteúdos, Formas de Avaliação e Orientações Didáticas* relacionadas ao projeto pedagógico das instituições escolares e aos contextos sociais existentes.

A partir da revisão bibliográfica empreendida acerca da Educação Física escolar, como também do debate a respeito do contexto e do processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, percebemos que alguns pontos sinalizam para uma nova configuração e organização da ação pedagógica dos professores de Educação Física. Em nossa análise, três aspectos merecem destaque devido às suas características inovadoras com relação ao que consistia a cultura construída do componente:

- O *Princípio da Inclusão*;
- Os *Conteúdos*, distribuídos em *Categorias de Conteúdos* e *Blocos de Conteúdo*;
- A sistemática de *Avaliação*.

O **Princípio da Inclusão** e as **Categorias de Conteúdos** são apresentados (BRASIL, 1998a, p. 19) como *princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental* cuja proposição inclina-se à reflexão e discussão da prática pedagógica na Educação Física. Os **Blocos de Conteúdo** são apresentados como conhecimentos a serem ensinados no decorrer do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Já a **Avaliação** está inserida no item *Aprender e*

ensinar Educação Física no ensino fundamental (ibidem, p. 58 e 59), e busca problematizar o que, para quem e como ensinar, como também apresenta os instrumentos necessários à avaliação e sua utilidade no trabalho pedagógico da área.

Vale ressaltar que os documentos apresentam questões interessantes e relevantes, no entanto, nossa análise pessoal permitiu destacar estes que foram discutidos, e, por entendermos que indicam uma nova postura frente à tarefa educativa da Educação Física, teceremos sobre eles algumas considerações.

3.2.1.1. O princípio da Inclusão e a Educação Física

Ao ressaltar o *Princípio da Inclusão*, entendemos que o texto apresenta uma contribuição inovadora para reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Física ao propor que:

A sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação têm como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência (BRASIL, 1998a, p. 19).

Percebe-se na proposição apresentada uma ênfase para a participação de *todos* os alunos, independente das habilidades técnicas e/ou esportivas que possuam. Neste item, a concepção da ação pedagógica esboçada nos PCN sugere que os alunos participem do processo ensino aprendizagem por meio de vivências relacionadas aos elementos da cultura corporal de movimento como também, construam conhecimentos a partir delas, atrelando o *pensar ao fazer*.

Parece-nos que os PCN defendem o rompimento com a dicotomia corpo/mente tão presente na trajetória da Educação Física. Nesse ponto concordamos com a análise de Darido *et alli* (2001), para quem:

A história da Educação Física no Brasil sugere que, mesmo dentro do contexto escolar, sempre houve a seleção dos mais aptos em detrimento dos inaptos, propiciando a exclusão de muitos alunos do contexto da cultura corporal de movimento. Assim, entendemos que a intenção dos PCNs, ao propor o princípio da inclusão, foi a de vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão, o que infelizmente ainda não ocorre na maioria das aulas de Educação Física nos diferentes segmentos (p. 20).

Ao largo do documento, o mesmo princípio é ratificado por meio da idéia de que é necessário repensar o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física:

No entanto, é necessário superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado³⁶, decorrente deste referencial conceitual, e caracterizar a Educação Física de forma mais abrangente, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal. Atualmente, a análise crítica e a busca de superação dessa concepção apontam a necessidade de que se considerem também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo de pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos (BRASIL,1998a, p. 29)³⁷.

Para uma melhor compreensão da importância do *Princípio da Inclusão*, recuperamos os debates constituídos na área após a produção de alguns documentos oficiais, como as Leis 4.024/61, 5.692/71 e no Decreto 69.450/71, ocasião na qual o discurso oficial sinalizava para uma Educação Física que privilegiava as habilidades motoras, e diante disso, mostrava-se inclinada aos alunos que já chegavam à escola fisicamente aptos.

Na Lei 4.024/61, de certa maneira, em função do contexto histórico e político do período, cuja ênfase sobre o desenvolvimento econômico apontava para a necessidade de consolidação de um processo de industrialização, demandava a constituição de um trabalhador capacitado tecnicamente para atender esta nova configuração do mundo do trabalho, o que ensejou a reconfiguração da Educação Física em prol da busca de um corpo produtivo. Castellani Filho (1998, p. 05), ao comentar a Lei 4.024/61 ressalta que:

A necessidade do adestramento físico [...] estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto, obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática – sim, dela, pois não se cogitava de uma Educação Física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica na atividade física...

Desta forma, a Lei 4.024/61, sinalizou a obrigatoriedade da prática da Educação Física pautada nos princípios da aptidão física, privilegiando assim, alunos portadores de habilidades físicas e motoras, em detrimento daqueles que não possuíam tais habilidades. Podemos

³⁶ Nota do autor do documento: Tradicionalmente, a “aptidão física” é um conjunto de capacidades, tais como força, resistência e velocidade, que o indivíduo deveria ter para estar apto a praticar atividades físicas. O “rendimento padronizado” diz respeito às metas de desempenho corporal que todos os alunos, independentemente de suas características, deveriam atingir.

³⁷ O texto ao tratar do conceito *corpo* como elemento socioculturalmente construído, pretere a idéia de *organismo* no sentido fisiológico (p. 29).

considerar que os alunos menos *aptos fisicamente* eram sumariamente excluídos das aulas, pois não apresentavam o *rendimento* físico esperado.

Já a Lei 5.692/71 também indicava essa obrigatoriedade para a Educação Física nos *currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus*, sendo regulamentada pelo Decreto 69.450/71. Este decreto apontava para a Educação Física um viés de *atividade*, além de detalhar alguns procedimentos em relação às aulas, como: a questão do gênero, o espaço para a prática, a distribuição semanal dessas aulas, o tempo e os objetivos dentre outros, indicava assim, a importância de uma Educação Física *desportiva*, como sinaliza seu Art. 2º, “A *educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino*”.

Por conseguinte, tanto a Lei 5.692/71 como o Decreto 69.450/71 apresentaram para a prática da Educação Física uma perspectiva que se caracterizava pelo desenvolvimento de princípios ligados ao esporte, sobressaindo-se assim, o mais ágil, o mais forte e o mais apto fisicamente, excluindo das aulas àqueles que não atendiam a essas expectativas.

Ao comentar sobre a inclusão nas aulas de Educação Física, Darido *et alli* (2001, p. 19), consideram que,

... a exclusão das práticas de atividades físicas dos menos habilidosos, dos “gordinhos”, dos portadores de necessidades especiais, dos que usam óculos, das meninas em determinados esportes, entre outros, são exemplos que mostram a extensão da complexidade do problema.

Portanto, é neste período - início da década de 1960 até final da década de 1990 - com essas referências legais que a Educação Física foi se constituindo cotidianamente na escola, a partir das influências do contexto mais amplo da sociedade.

Porém, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, uma nova perspectiva é apontada para a área, quando o legislador integra a Educação Física à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da Educação Básica, mais tarde, reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como *área de conhecimento*. Castellani Filho (1998, p. 23) posiciona-se de forma interessante sobre esse aspecto por entender que:

... sua integração à proposta pedagógica da escola amplia-lhe os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções que hoje granjeiam em seu interior se manifestarem objetivamente, na ação pedagógica concreta.

Percebemos assim, que o *Princípio da Inclusão* sob o qual a ação didática da Educação Física deverá pautar-se, coloca em xeque a anterior valorização da aptidão física com respaldo das ciências biológicas e que por décadas influenciou a área, sobretudo nos textos oficiais, contribuindo para uma certa formatação na ação pedagógica dos professores. Essa postura foi abandonada pela legislação educacional brasileira atualmente em vigor e reforçada com a publicação dos PCN.

Sendo assim, se considerarmos o posicionamento oficial é na passagem do século XX para o século XXI que se abre caminho para a construção de novas práticas pedagógicas na Educação Física, práticas essas que privilegiem a formação integral do aluno – seus aspectos físicos, sociais, afetivos, culturais e políticos – e que abandonem o viés das ciências biológicas, consubstanciadas no *paradigma da Aptidão Física*, pela proposição de práticas que articulem o trabalho desenvolvido na Educação Física com a Proposta Pedagógica da escola. Desta maneira, a participação *de todos* os alunos nas aulas torna-se viável, independente de suas *capacidades físicas* e de seu *rendimento esportivo*.

Ressaltamos que a elaboração dos PCN deu-se com a intenção de subsidiar a implementação ou reorientação curricular do país. Desta maneira, explicita-se uma tentativa de modificar o antigo viés da *aptidão física*, incorporando uma nova idéia de Educação Física.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física. (BRASIL, 1998a, p. 15)³⁸

Assim, pela análise empreendida, consideramos o *Princípio da Inclusão* contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, terceiro e quarto ciclos, uma contribuição inovadora para a reflexão sobre as práticas pedagógicas em Educação Física.

3.2.1.2. Os Conteúdos

Fiéis à intenção que motivou nossa investigação, em considerar que os PCN apresentam propostas curriculares para a Educação Física que de certa maneira, rompem com o

³⁸ Este trecho também está descrito nos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, primeiro e segundo ciclos, 1997, p. 15.

que historicamente foi constituído por essa área de conhecimento, entendemos que existem algumas proposições acerca dos *conteúdos* que merecem nossa análise.

3.2.1.2.1. As Categorias de Conteúdos

Um aspecto abordado nos PCN e que demonstra uma mudança nos paradigmas anteriores, é a reflexão acerca das **Categorias de Conteúdos**: *Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes)* (p. 19).

O documento propõe que os conteúdos em Educação Física sejam desenvolvidos nas suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, apontando:

... uma valorização dos procedimentos sem restringi-los ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes, incluindo procedimentos de organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento entre outros. Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades, somam-se reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. E, finalmente, os conteúdos de natureza atitudinal são explicitados como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante si e o outro. (BRASIL, 1998a, p. 82)

Se considerarmos, conforme o anteriormente exposto, que a Educação Física já possuiu como objetivo o *adestramento físico* para a formação de um corpo produtivo, forte e saudável, indicado na LDB 4.024/61, ou o que apontou o Decreto 69.450/71, sugerindo que a Educação Física priorizasse as atividades físicas e desportivas, dada a responsabilidade pela descoberta de talentos esportivos, podemos imaginar que os conteúdos historicamente vinculados à área, aproximam-se da categoria dos denominados conteúdos procedimentais, ou seja, o *saber fazer*.

Acreditamos que, em decorrência da proposição de novas categorias de conteúdos para a Educação Física, são apresentados novos elementos que subsidiam a transformação não somente das aulas e do processo de ensino e aprendizagem na área, mas também dos seus objetivos. Para isso, constatamos na análise dos PCN, a sinalização da necessidade de rever conteúdos, objetivos, metodologias empregadas e formas de avaliação. É esta perspectiva de uma nova configuração para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar que sinaliza uma tendência de ruptura com o que vinha sendo a ação didática na área.

Darido *et alli* (2001), ao analisarem as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, entendem que a proposição das *categorias de conteúdos*, denominada pelos autores de dimensões dos conteúdos, representou avanços no pensar sobre a Educação Física escolar. A respeito desse tópico, relatam:

Na prática concreta de aula significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com estes conhecimentos, deve saber quais os benefícios de tais práticas, porque se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras. Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas. (p. 21)

Deste modo, podemos considerar que a prática pedagógica dos professores, segundo a proposição dos PCN, requer um *saber fazer*, atrelado à reflexão sobre esse *saber fazer*. Como exemplo, citamos: por muito tempo se trabalhou com o conteúdo esporte somente na categoria procedimental (*saber fazer*), esse tema, na ótica dos PCN, poderia ser desenvolvida³⁹, dentro das três categorias dos conteúdos, como:

- *Conteúdos conceituais* - o que devemos saber sobre esse esporte, quais os conceitos, fatos e princípios que estão relacionados ao tema, como eles se constituíram ao longo do tempo;
- Na categoria dos *conteúdos procedimentais*, entende-se que os alunos vivenciarão as práticas corporais relacionadas ao tema proposto, sem o compromisso da performance, podendo inclusive criar e recriar outras práticas corporais a partir da vivência desta;
- Com a categoria dos *conteúdos atitudinais*, fica explícito que valores e atitudes devem constituir-se em objetos de ensino e aprendizagem com o mesmo *status* que os conceituais e procedimentais. No exemplo relacionado ao esporte, cabe analisar não somente a postura do aluno nas aulas, mas dialogar, refletir e discutir as atitudes e os valores explícitos e implícitos relacionados à modalidade em questão.

3.2.1.2.2. Os Blocos de Conteúdos

³⁹ O mesmo exemplo que utilizamos para o esporte, pode ser transferido aos outros elementos da cultura corporal: jogos, lutas, danças, ginásticas...

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física do 3º e 4º ciclos apresentam também os *Blocos de Conteúdos*, demonstrando uma nova configuração para a distribuição e organização dos saberes na área. Assim consta:

Os conteúdos estão organizados em três blocos, que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental. A distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos estão relacionados com o projeto pedagógico de cada escola e a especificidade de cada grupo. A característica do trabalho deve contemplar os vários níveis de competência desenvolvidos, para que todos os alunos sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades para troca e enriquecimento do próprio trabalho. Dentro dessa perspectiva, o grau de aprofundamento dos conteúdos estará submetido às dinâmicas dos próprios grupos, evoluindo do mais simples e geral para o mais complexo e específico ao longo dos ciclos. (BRASIL, 1998a, p. 67 e 68).

Como se pode notar, recomenda-se claramente a articulação dos conteúdos de ensino com o projeto pedagógico das instituições escolares, corroborando, portanto, com as proposições da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Os blocos foram assim distribuídos:

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

Vale lembrar que a escolha dos conteúdos apresentados no documento se deu a partir dos critérios: *Relevância Social, Características dos alunos e Especificidades do Conhecimento da Área*. Acerca disso, os PCN explicitam:

- *Relevância social*: foram selecionadas as práticas da cultura corporal que têm *presença marcante na sociedade brasileira* (BRASIL, 1998a, p.67).
- *Características dos alunos*: a adoção deste critério visou garantir a consideração dos contextos regionais e do respeito às individualidades dos alunos;
- *Especificidades do conhecimento da área*: garantir que as metodologias disponíveis nesta área possam garantir as aprendizagens de conhecimentos para os alunos acerca das práticas da cultura corporal de movimento.

Desta forma, os conteúdos “*esportes, jogos, lutas e ginásticas*”, “*atividades rítmicas e expressivas*” e “*conhecimentos sobre o corpo*” poderão ser desenvolvidos nas dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Percebemos assim que na proposta oficial o trato pedagógico atribuído aos conteúdos se modificou se compararmos com as indicações legais anteriores. (LDB 4.024/61 e Decreto 69.450/71), ao apresentar novos conhecimentos e

diferentes dimensões para sua focalização nos currículos escolares. Dentre os conteúdos sugeridos, merece destaque o bloco *Conhecimentos sobre o corpo* pelo seu caráter inovador.

3.2.1.2.2.1- Conhecimentos sobre o Corpo

Este bloco sugere reflexões que, até então, não haviam sido contempladas (ao menos com esse enfoque) em outras propostas curriculares oficiais. *O corpo é compreendido não como um amontoado de partes e aparelhos, mas sim como um organismo integrado, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc.* (BRASIL, 1998a, p.68). Como se nota, a visão de *corpo* apresentada, mostra uma visão integradora do *corpo-mente* e inserida num contexto cultural e social, que condiciona e é condicionada pelo meio.

Nesse bloco de conteúdos figuram os aspectos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, entretanto, estes necessitam estar atrelados concomitantemente às atividades contextualizadas das práticas corporais desenvolvidas nos outros blocos. O objetivo é que o aluno, ao realizar essas práticas, consiga compreender seu próprio corpo e as alterações sofridas durante e após as atividades físicas, bem como *gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma* (BRASIL, 1998a, p 68).

Pode-se notar que para a construção desses novos conhecimentos, são necessárias ações didáticas diferenciadas e, para tanto, deverão ser propostas atividades pedagógicas que potencializem a aprendizagem não somente dos conteúdos procedimentais, mas também, conceituais e atitudinais que, até então, não eram considerados, ao menos oficialmente, como objetos de estudo e ensino da Educação Física escolar. Esta intenção é apresentada da seguinte maneira:

Estes conteúdos são abordados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, isto é, o aluno poderá, estimulado por suas sensações e de posse de informações conceituais sistematizadas, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades (BRASIL, 1998a, p. 69).

O corpo como sede de sensações e emoções deverá ser contemplado como conteúdo, de modo a permitir a compreensão da dimensão emocional que se expressa nas práticas da cultura corporal e a percepção do corpo sensível e emotivo por meio de vivências corporais, como jogos dramáticos, massagem etc (BRASIL, 1998a, p. 70).

3.2.1.2.2.2. Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas

Neste bloco são apresentados vários conteúdos, compreendidos como pertencentes à cultura corporal de movimento – esportes, jogos, lutas e ginásticas - que de certa maneira, inovam o fazer pedagógico da área, pois extrapolam o simples desenvolvimento dos conteúdos procedimentais (*fazer*) relacionados aos esportes.

Ao mencionar que *incluem-se neste bloco as informações históricas sobre as origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, e a valorização e apreciação dessas práticas* (BRASIL, 1998a, p.71). Podemos notar que as categorias de conteúdos conceituais e atitudinais também estão presentes, o aluno somente poderá conhecer, valorizar e saber apreciar determinados elementos da cultura corporal, se em seu processo de aprendizagem for possível construir e sistematizar conhecimentos que oportunizam a construção de um olhar e alguns saberes relacionados a tais práticas.

Portanto, neste bloco, além de sugerir novos conteúdos a serem contemplados nas aulas, são apresentadas novas formas de desenvolvê-los, o que apresenta mudanças para as ações pedagógicas dos professores da área.

3.2.1.2.2.3. Atividades Rítmicas e Expressivas

Neste bloco de conteúdos incluem-se as manifestações da cultura corporal que têm como característica quer a presença de ritmos, sons e música, quer a ênfase na dimensão expressiva - danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Destacamos este *bloco* por sinalizar uma forma diferenciada de tratar estes conteúdos, pois, até então, as propostas curriculares contemplavam, por exemplo, o tema *dança* destituído de seu contexto. Eram apenas reproduções coreografadas, geralmente para eventos freqüentes em algumas instituições escolares - Festa Junina, Dia das Mães, Dia dos Pais...- sem qualquer outra preocupação com a ampliação de conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento.

Num país em que pulsam a capoeira, o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado, entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de que a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998a, p. 72)

Esta preocupação aponta para a pluralidade cultural existente no país com relação às atividades rítmicas, sinalizando que o conteúdo a ser selecionado para as aulas deve levar em consideração o respeito ao contexto social no qual a escola está inserida:

Os conteúdos deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Sem dúvida alguma, resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, principalmente por meio das pessoas mais velhas, é de fundamental importância. A pesquisa sobre danças e brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais completo (BRASIL, 1998a, p. 73)

Nesse sentido, os PCN apresentam novas proposições para as ações didáticas, considerando o contexto no qual se inserem as instituições escolares, tornando as produções culturais relacionadas às atividades rítmicas e expressivas objeto de ensino e aprendizagem.

3.2.1.3. A Avaliação

Consideramos a reflexão sobre avaliação contida no documento de suma importância para esta investigação, pelo fato de que as proposições para este campo presentes na LDB 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentam uma ruptura com relação ao historicamente instituído na Educação Física escolar, seja nos documentos oficiais como: a LDB 4.024/61, a Lei 5.692/71, ou até o Decreto 69.450/71, seja ainda, nas indicações da literatura da área.

Considerando que o processo de ensino aprendizagem na Educação Física se constituiu basicamente pela presença de conteúdos procedimentais, relacionados comumente às habilidades físicas e esportivas, podemos aventar que as formas de avaliação existentes não poderiam desconsiderar esses aspectos. O próprio documento (BRASIL, 1998a, p. 28) ressalta que, *tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física ficaram restritos aos conceitos de corpo e movimento - fundamentos do seu trabalho – aos seus aspectos fisiológicos e técnicos*. Nesse sentido, o uso de instrumentos avaliativos estava associado aos procedimentos de:

- Executar determinados exercícios físicos, muitas vezes mensurados através de testes de *Aptidão Física*;
- Realizar com destreza os fundamentos específicos dos esportes;

- Jogar “bem” os esportes ensinados;

A partir do desempenho dos alunos nos quesitos acima – com frequência, em mais de um – o professor atribuía as menções aos alunos ou, em muitos casos, apenas a frequência às aulas ou o “bom comportamento” eram utilizados como critérios centrais para a avaliação na Educação Física.

Desta maneira, a concepção de avaliação era marcada por um enfoque quantitativo, através da mensuração e estratificação dos mais *aptos* e dos *inaptos*. Por conseguinte, a presença de testes físicos procurava medir e atribuir valores a determinadas qualidades físicas, como: força, agilidade, equilíbrio e resistência. Por outro lado, a presença, o uso de uniformes e as atitudes dos alunos no decorrer das aulas, eram submetidos a um juízo de valor absolutamente arbitrário e sem qualquer vínculo com os conteúdos de ensino, como apontaram Mattos e Neira (2000, p.23),

A avaliação nas aulas de Educação Física tem buscado, freqüentemente, o atendimento às normas burocráticas da instituição e é atribuída, geralmente, levando-se em consideração a “presença” do aluno nas aulas, o uso de trajes adequados à prática e, quando muito, o resultado da execução de movimentos. Essa postura avaliativa indica a desconsideração da reflexão a respeito do papel que a avaliação assume enquanto elemento constitutivo de um projeto pedagógico. O professor termina por desvincular a ação pedagógica do seu processo de avaliação, preocupando-se mais com símbolo utilizado do que com a representação daquele índice em termos de aprendizagem do aluno.

A idéia de medida, transmitida por essa concepção de avaliação, precisa ser, a todo custo, descaracterizada.

É interessante constatar que a ênfase nos aspectos quantitativos não foi procedimento exclusivo da área de Educação Física. A avaliação tinha a função de medir quanto os alunos se apropriaram dos conhecimentos, sendo assim, o foco da avaliação eram os conteúdos e não o progresso de construção e desenvolvimento dos alunos. A avaliação, como indicam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 300), apresentava-se por meio de técnicas objetivas, predominantemente durante os anos 60 e 70: *A preocupação pela objetividade na medição de resultados educativos... com a conseqüente proliferação dos testes, prestaram à educação parâmetros, para julgar a avaliação e realizá-la com a intenção de que fosse uma tecnologia precisa...*

A literatura sobre as práticas escolares demonstra como esses aspectos permearam a área educacional, conforme apontam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 298):

Na linguagem cotidiana se atribui ao verbo *avaliar* o significado de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou apontar valor, atribuir o valor a alguma coisa. A operação avaliar algo ou alguém consiste em estimar seu valor não-material. Na prática cotidiana dominante, o significado de avaliar é menos polissêmico: consiste em classificar os alunos/as – e aplicar provas para obter informações a partir das quais se atribuirão essas classificações.

Ao refletir sobre o caráter quantitativo e selecionador, presente na avaliação, Zabala (1998, p. 197) afirma que a função escolar sempre foi *seletiva e propedêutica*, por conta disto, *se dá prioridade a uma clara função sancionadora: qualificar e sancionar desde pequenos aqueles que podem triunfar nesta carreira até a universidade*. Desta forma, a função da avaliação era de classificar, mensurar e produzir valores que representavam os resultados das aprendizagens.

No que se refere à Educação Física, Castellani Filho (1998, p. 06), ao reportar-se às interpretações da LDB 4.024/61, indica que era necessário *o adestramento físico* para a formação do corpo produtivo, forte e saudável, para responder às novas demandas daquele contexto, o aspecto seletivo e classificatório da avaliação quantitativa era necessário.

Já na Lei 5.692/71 e no Decreto 69.450/71, estava presente um caráter tecnicista da Educação, sendo necessárias formas de avaliação que pudessem mensurar a capacidade de aprendizagem dos alunos e apresentar resultados, sobretudo dos conteúdos relacionados aos esportes. É nesse sentido que os testes físicos se tornaram boas estratégias para medir e atribuir valor às aprendizagens *físicas* dos alunos em Educação Física. Neira e Nunes (2006, p. 114), apontam que nesse período, a função do professor de Educação Física no ato de avaliar era descobrir *talentos esportivos e aferir a aprendizagem em função do desempenho motor*. Parece-nos que o viés seletivo e o aspecto quantitativo incluso nas proposições das aulas e da avaliação desencadearam práticas de exclusão dos alunos em relação às aulas de Educação Física, como indicam Soares *et alli* (1992, p. 98), sobre essas questões da avaliação na Educação Física:

... as preocupações principais têm recaído nos métodos e técnicas usadas, criando-se testes, materiais e sistemas, estabelecendo critérios com fins classificatórios e seletivos. Essa ênfase tem servido para confundir e ocultar importantes reflexões sobre avaliação, reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática que a mesma assume na escola. Isso consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão, a expulsão dos alunos, principalmente daqueles oprimidos da classe trabalhadora.

Apenas com a LDB 9.394/96 um enfoque diferenciado no que tange à avaliação é oficialmente apresentado, já que no Artigo 24, cuja ênfase é a organização da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, surge uma nova configuração para o conceito de avaliação. No

inciso V, a legislação indica *que a verificação do rendimento escolar observará* alguns critérios, dentre os quais destacamos o item “a”: *a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.*

Podemos afirmar que a concepção de avaliação, como também o significado existente na LDB 9.394/96, aponta para aspectos qualitativos, ou seja, quando a Lei dá ênfase a *avaliação contínua e cumulativa, a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos*, e ainda, *a promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais*, ratifica a proposta de uma avaliação que pode oferecer instrumentos valiosos para intervenção nas aprendizagens dos alunos, rompendo assim, com a idéia de uma Educação Física que seleciona segundo critérios de habilidades físicas e esportivas.

Essa perspectiva é reafirmada na proposição apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física sobre a *avaliação*:

A predominância das intenções avaliativas ocorrerá dentro de uma perspectiva processual, ou seja, facilitará a observação do aluno no processo de construção de conhecimento. Essa avaliação contínua compreende as fases que se convencionou denominar diagnóstica ou inicial, formativa ou concomitante e somativa ou final. (BRASIL, 1998a, p.58)

No documento, aparecem denominações como: *avaliação diagnóstica ou inicial, avaliação formativa ou concomitante e avaliação somativa ou final*, favorecendo assim, a idéia de que a avaliação pode ser integrada ao **processo** de ensino aprendizagem.

Para os PCN de Educação Física – 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998a), a *avaliação diagnóstica ou inicial* fornecerá os dados para a elaboração de um projeto de desenvolvimento dos conteúdos, tendo em vista os conhecimentos prévios do aluno. Segundo Zabala (1998, p. 199), a avaliação é um processo em que sua primeira etapa se denomina *avaliação inicial*, e tem como função proporcionar *referências para definir uma proposta hipotética de intervenção, a organização de uma série de atividades de aprendizagem... possibilitará o progresso dos alunos*. Para Hadji (2001, p. 19), a *avaliação diagnóstica ou inicial* é denominada *prognóstica*, onde:

A avaliação precede a ação de formação... na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica têm a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos...

Na denominação *formativa*, o documento (BRASIL, 1998a, p. 59), sugere que a avaliação ocorra *junto ao processo de ensino e aprendizagem, fornecendo dados importantes para o ajustamento das ações educativas, possibilitando a tomada de decisões quanto à continuidade do programado ou da necessidade de alteração.*

Corroborando com essa idéia, Hadji (2001, p. 19) propõe que a avaliação *formativa* deva ocorrer *no meio da ação educativa*, ou seja, que ela possa *contribuir para a regulação das atividades de ensino* e favoreça um replanejamento das atividades. Nessa perspectiva, Zabala (1998, p. 200), aponta que a *avaliação formativa*, denominada por ele *reguladora*, deve possibilitar uma nova adequação dos planos e atividades conforme *as respostas dos meninos e meninas a nossas propostas.*

Quanto à *avaliação final ou somativa*, o texto analisado refere-se aos instrumentos que pretendem avaliar o final do processo de aquisição de um conteúdo. No entendimento de Hadji, (2001, p. 19), a *avaliação final* pode ser denominada *cumulativa*, e *tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas.* Já na conceituação de Zabala (1998, p. 200), a *avaliação final* é aquela que se refere aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos, e acrescenta que a *avaliação somativa* ou ainda *integradora*, é entendida como:

... um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (avaliação inicial) manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo.

Percebemos na proposta oficial um certo alinhamento com as indicações dos autores acerca da intenção de favorecer uma avaliação que considere o caminho percorrido pelos alunos em suas diferentes aprendizagens, e, fazer com que, através dos instrumentos utilizados para a avaliação, seja possível perceber quais eram os seus conhecimentos prévios e o quanto eles avançaram em suas aprendizagens. O documento ressalta ainda que:

... a avaliação deva ser de utilidade, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo (BRASIL, 1998a, p. 58).

Portanto, com o contexto pós-LDB (9394/96) e dos PCN, a avaliação passa a integrar o processo de ensino aprendizagem e ser uma etapa desse processo, pois auxilia o professor a pensar e planejar a ação didática, como também pode servir de subsídio ao aluno para compreender sua situação no processo de suas aprendizagens. Na perspectiva de Gimeno

Sacristán e Pérez Gómez (1998), a avaliação é o processo que dá ênfase ao diagnóstico da aprendizagem e que está a serviço do conhecimento e suas necessidades, devendo servir tanto para os alunos ampliarem seus esquemas de pensamento, como também para apresentação de diferentes procedimentos metodológicos que possibilitem formas de aprendizagens significativas.

Diante disto, é necessário refletirmos como essa concepção de avaliação, que deve permear todo o processo educativo na Educação Física, rompe com uma prática avaliativa historicamente compreendida como um momento de mensuração e quantificação das transformações na performance dos alunos, percebida também por Soares *et alli* (1992, p. 98):

A partir de dados obtidos da observação sistemática das aulas de Educação Física verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar aluno para competições e apresentações tanto dentro da escola, quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação e reprovação, ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc., bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motoras”, “qualidades física”, ou, simplesmente, não é realizada.⁴⁰

É a compreensão deste contexto presente no documento que enseja um novo olhar sobre o conceito de *avaliação na Educação Física*, perdendo o caráter de seleção e estratificação dos mais aptos, e passando a enfatizar a necessidade de diversos instrumentos no processo de ensino aprendizagem na perspectiva de subsidiar a melhoria das aprendizagens dos alunos, como também das práticas pedagógicas dos professores.

3.2.1.4. Reflexões sobre o Processo

Quando nos propusemos a analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, 3º e 4º ciclos, objetivávamos perceber o que efetivamente os documentos apresentariam para a área de Educação Física que possibilitasse uma diferenciação nas práticas educativas dos professores.

Comprendemos através da revisão de literatura, que muitas das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física encontram-se permeadas com as influências dos textos indicativos das Leis e dos próprios contextos de seus tempos. Foi nessa perspectiva que se

⁴⁰ Lembramos que no contexto analisado, estava em vigência as indicações legais da Lei 5.692/71 e o Decreto 69.450/71

constituiu *o fazer* nessa área, que quase sempre privilegiou os aspectos físicos dos alunos, em detrimento de uma formação mais complexa para a vivência em sociedade.

Em nossa análise, destacamos o *Princípio da Inclusão*, as questões relacionadas aos conteúdos, seja na perspectiva de seleção daqueles que serão desenvolvidos com os *Blocos de Conteúdos*, ou ainda, relacionado às *Categorias de Conteúdos*: procedimentais, atitudinais e conceituais. Não podemos deixar de ressaltar o olhar diferenciado sobre a *Avaliação* que o texto analisado apresenta para a área de Educação Física. Nesse sentido, é possível afirmar que este conjunto de proposições apresenta indícios de que novas configurações para a tarefa educativa da Educação Física são, ao menos oficialmente, desejadas e sugeridas.

3.2.2. Análise e Interpretação dos dados - Grupo Focal

3.2.2.1. Análise dos dados e a relação com o conceito de INCLUSÃO contido nos PCN – EF 3º e 4º ciclos

Após organizarmos os dados recolhidos e analisarmos a categoria INCLUSÃO, podemos tecer algumas considerações:

Na análise do documento PCN – Educação Física, 3º e 4º ciclos – desenvolvida anteriormente apontamos que o princípio da *inclusão* é um aspecto relevante para a contribuição inovadora da prática pedagógica em Educação Física. Sendo assim, destacamos alguns tópicos que evidenciam essa mudança:

- Relevância na participação de todos os alunos, “*por meio da participação e reflexão concretas e efetivas*” (BRASIL, 1998a, p. 19). Entendemos que há a compreensão de que os alunos podem participar das aulas, não somente com a idéia de “movimento”, mas também, a partir de procedimentos como pesquisa, debate, análise de vídeo, reflexão e problematização sobre o tema da aula, promovidos pelo professor;
- Abandono da idéia de *desempenho* atrelado à *eficiência física e motora*;
- Superação da dicotomia *apto/inapto* enquanto formas de valorização do aluno portador de maior habilidade física;
- Superação da ênfase na Aptidão Física para o rendimento padronizado nas aulas de Educação Física, e, em contrapartida, ressalta o respeito às individualidades dos alunos;
- Apontamentos para a formação integral do aluno, *relacionando aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais* (BRASIL, 1998a, p. 29), que tende a superação da visão apenas biológica do aluno (ênfase no *corpo físico* e menosprezo nas *atividades da mente*).

Desta forma, ao analisarmos os dados recolhidos com o grupo focal a partir de depoimentos tecidos sobre excertos de aulas que se referiam a contextos de INCLUSÃO, percebemos que a idéia de que todos os alunos participem na aula é muito forte, ou seja, as falas apontam que, mesmo com um número elevado de alunos na turma, é necessário promover

atividades que propiciem a **participação de todos**, sendo que essa inclusão também pode ser objeto de reflexão com o grupo, como indicaram:⁴¹

(P7) “O que a gente pode fazer para conseguir que os 40 alunos joguem?”

(P1) “Então por que só os 25 participam e não todos?”

(P2) “A gente acha que todos devem participar;”

(P7) “Se a gente propõe um jogo que um está aparecendo mais que o outro, vamos propor determinadas regras para que essa situação seja superada;”

(P5) “Se eu vejo que a atividade que eu dei está destacando um aluno, eu tento criar mecanismos pra dificultar pra ele e permitir pros demais;”

(P2) “Eu não obrigo a jogar, eu faço participar de outra forma;”

(P1) “A Educação Física escolar tem que ser pra todos;”

Outro ponto que nos chama a atenção nos discursos dos professores referente à INCLUSÃO, é a questão do **respeito à individualidade** dos alunos:

(P3) “Eu acho que tem que respeitar o que é cada um na individualidade;”

(P3) “Eu acho que tem diversas maneiras de estar inserido dentro da cultura da prática;”

(P1) “Mas normalmente eu sou a favor do diálogo sempre;”

(P1) “A maioria das vezes, eu não jogo como deve ser jogado” (o professor faz referência à mudança das regras do jogo para favorecer a inclusão dos alunos);

(P4) “Eu sempre quis aula mista;”

(P7) “Você vai utilizar mecanismos para alcançar objetivos... .. tomando cuidado com as experiências passadas” (dos alunos);

(P4) “Aluno não falava, na mesa redonda, na roda de conversa, depois de seis meses, você deu toda ferramenta pro cara, aí ele melhorou.”

Percebemos também, um terceiro aspecto nesta categoria que permite-nos pensar na contribuição inovadora das práticas pedagógicas em Educação Física, que está atrelada aos conceitos de **alunos aptos/inaptos**:

⁴¹ Denominaremos P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 para designar os professores do grupo.

(P4) “*Você tem crianças ali com habilidades, enquanto outras não têm habilidades, é importante que você entenda isso e monte estratégias que disponibilizem que as crianças possam fazer a atividade;*”

(P4) “*Depende muito do professor, do planejamento, não enfatizar práticas que o apto vai se sobressair;*”

(P1) “*Se não a gente tem uma exclusão natural, os “bons” participam os “bons” são os melhores;*”

Como podemos notar nos discursos dos professores sobre a *inclusão*, apresentam-se três idéias principais - *ênfase na participação de todos os alunos nas aulas, o respeito à individualidade dos alunos e a superação da ênfase dada aos alunos aptos em oposição ao que se considerava inaptos* - que nos permite dialogar com o conceito de INCLUSÃO presente nos PCN - EF 3º e 4º ciclos, como também com reflexões presentes em nossa revisão de literatura.

Diante disto, retomamos alguns aspectos contidos em nossa pesquisa e que retomam as indicações de documentos legais anteriores aos PCN.

Pela Lei 4.024/61, como indicou Castellani Filho (1998, p. 06), a Educação Física era voltada para o *adestramento físico*, contribuindo para um corpo produtivo, forte e saudável, no qual as questões relacionadas à aptidão física e corpo físico sinalizavam uma única forma de conceber a Educação Física. Portanto, cabe-nos ressaltar que a ênfase ao aluno *mais apto fisicamente* era uma constante no cotidiano das aulas, e, conseqüentemente, o fator *exclusão dos menos aptos fisicamente* permeava o dia-a-dia da Educação Física.

Com o embasamento legal da Lei 5.692/71 e da normatização das aulas, através do Decreto 69.450/71, que a Educação Física passa a ser *atividade*, responsável em *aprimorar, através de suas técnicas, as forças físicas, morais, psíquicas e sociais do educando*, como lembraram Sousa e Vago (1997, p. 129). Sendo assim, o cotidiano das aulas propiciava a formação do *atleta*, valorizando o desempenho físico e a eficiência motora, o “mexer-se” a qualquer custo.

É na compreensão que a Educação Física escolar é: **um componente curricular** que deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, como propõe a LDB 9.394/96; **área de conhecimento**, com indicações de conteúdos mínimos obrigatórios presentes na Base Nacional Comum das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998; e **área de conhecimento que introduz**

e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, esportes, danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998a, p.29), na perspectiva dos PCN – EF, que identificamos a mudança de paradigma da área de Educação Física escolar.

Segundo os apontamentos que fizemos no decorrer do texto, podemos afirmar que nas indicações desses documentos, sobretudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, há uma tentativa de promover novas práticas pedagógicas em Educação Física, de maneira que os conteúdos procedimentais, traduzidos em execuções motoras, sejam apenas um dos fatores presentes no processo ensino e aprendizagem.

Acreditamos assim, que a mudança de paradigma que citamos, está embasada nas indicações da LDB 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, 1998, e nos PCN – EF (1997, 1998, 1999), pois aparece a proposição que a área de Educação Física deve contribuir para a formação integral do aluno, favorecendo o desenvolvimento de todas as suas dimensões- cognitivas, afetivas, sociais...

Desta forma, não se objetiva formar alunos fisicamente aptos, ou atletas, ou desenvolver capacidades físicas que auxiliem no desempenho e eficiência motora. A Educação Física escolar vista por esses documentos, pretende contribuir, como as demais disciplinas da escola, com a formação do indivíduo que possa inserir-se na sociedade, de maneira que consiga atuar como *cidadão*, consciente de seus direitos e deveres, e acima de tudo, saiba posicionar-se frente os diversos contextos da sociedade.

Sendo assim, a Educação Física escolar pautada nas indicações dos PCN – EF, apresenta objetivos que vão além de práticas esportivas e motoras descontextualizadas, podendo desta maneira, fazer a diferença na formação integral do aluno e na construção social do *cidadão*.

Ao relacionarmos essas reflexões com os discursos apresentados pelos professores no Grupo Focal, percebemos que:

- Os professores ao planejarem suas atividades, levam em consideração as diferenças existentes entre seus alunos, há o respeito às diferentes individualidades;

- Os professores se mostraram flexíveis quanto à mudança de atividade na aula para favorecer a participação de todos os alunos, não apenas favorecendo aqueles que se mostravam *mais aptos*;
- Os professores compreendem que os alunos podem participar nas aulas, de diferentes formas, não apenas com atividades relacionadas ao *movimento (saber fazer)*.

Diante desses apontamentos, podemos considerar que o princípio da INCLUSÃO advogado pelos Parâmetros Curriculares de Educação Física mostra-se presente nas reflexões desenvolvidas pelos professores participantes do estudo por ocasião da construção da sua prática pedagógica.

3.2.2.2. Os Conteúdos

3.2.2.2.1. Análise dos dados e a relação com o aspecto CATEGORIAS DE CONTEÚDOS presentes nos PCN – EF 3º e 4º ciclos

Outro aspecto que nos chamou a atenção na análise dos documentos em questão se refere às **categorias de conteúdos em Educação Física**, devido à sua proposta de organização em forma de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

É fato que na história da Educação Física, os conteúdos abordados nas aulas tradicionalmente apresentavam um viés apenas procedimental, ou seja, os objetivos, os procedimentos metodológicos eram pautados somente em *atividades físicas e esportivas*, restritas ao *fazer*. Vale lembrar que a legislação anterior amparava essa concepção de aula, como informa a LDB 4.024/61, a Lei 5.692/71 e o Decreto 69.450/71 que propunham uma Educação Física como desenvolvimento de atividades práticas priorizando os aspectos físico-motores.

Diante disto, as **categorias de conteúdos** para a Educação Física registradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, 3º e 4º ciclos, apresentam uma nova perspectiva para a configuração das aulas. O documento propõe que os conteúdos das aulas devem extrapolar os conteúdos procedimentais - o *saber fazer* - incorporando também o viés conceitual – reflexão e aprendizagens relacionadas aos conceitos daquilo que se faz, ou ainda,

um *pensamento* sobre o *saber fazer*, como também, o viés atitudinal – tomar como objeto de ensino e aprendizagem os valores e atitudes dos alunos nas aulas.

Podemos dizer que uma nova configuração de aula é proposta pelo documento, indicando assim um rompimento com as práticas até então vivenciadas na Educação Física.

Deste modo, ao confrontarmos os dados recolhidos com o Grupo Focal referente a esta questão, percebemos que os professores participantes acreditam na necessidade das aulas de Educação Física desenvolverem atividades que propiciem também as aprendizagens de conteúdos conceituais, porque estes ampliam as aprendizagens dos alunos. Essa reflexão é apresentada por Coll (1998, p. 22):

Para aprender um conceito é necessário, então, estabelecer...relações significativas com outros conceitos. Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será a sua capacidade para estabelecer relações significativas, e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área.

Constatamos evidências que se referem aos conteúdos conceituais a partir dos discursos elaborados pelos professores do Grupo Focal, após a assistência a excertos de aulas onde a atividade proposta para alunos da 5º ano do Ensino Fundamental visava o ensino de conteúdos conceituais:

(P5) *“Ou refletir sobre o que está fazendo e pra que ele está fazendo aquele tipo de exercício;”*

(P6) *“o próprio aluno questionar o que está fazendo, ele entender não o porque do correr, mas o que é o correr;”*

(P6) *“Não só trabalhar a capoeira no sentido prático, mas também o que acontecia de prática em determinadas regiões da África;”*

(P4) *“Você vai correr para pegar o ônibus, e seu coração?”*

(P2) *“E aí cabe trazer para a aula e problematizar”* (o professor faz relação com uma fala anteriormente citada no grupo, concordando que o que faz parte da nossa cultura, deve ser conteúdo da aula, portanto objeto de ensino e aprendizagem);

(P5) *“Eu trabalho com aula expositiva e discursiva;”*

Notamos que os depoentes, ao referirem-se ao desenvolvimento dos conteúdos conceituais, preocupam-se em ampliar o conhecimento dos alunos numa perspectiva crítica:

(P3) *“Fazer com que os alunos enxerguem algumas coisas que estão por trás das práticas... fazendo com que eles questionem algumas práticas.”*

(P2) *“A questão de gênero também, a menina não joga futebol, a gente vai sentar e analisar;”*

(P1) *“Então, por que trabalhar, por exemplo, com futebol e não a capoeira em relação ao conteúdo, a parte prática mesmo, não levantando só as questões sociais e culturais”;*

(P7) *“Quais valores foram implementados ou contidos”* (o professor faz uma referência a um breve relato de sua prática, no qual analisaram os valores atribuídos ao corpo no processo social e histórico).

Quanto aos conteúdos atitudinais, podemos dizer, segundo Coll (1998, p. 126) que:

A instituição educativa não se limitou, nem se limita a ensinar conhecimentos, habilidades e métodos. Como parte do sistema cultural de uma sociedade, a escola transmite, reproduz e contribui para gerar os valores básicos da sociedade. Os planos educativos prestam cada vez maior atenção ao ensino de valores e atitudes, assim como aos meios que possam facilitar a aquisição dessas aprendizagens pelos alunos.

Sendo assim, transformar o ensino de conteúdos atitudinais como objeto de ensino e aprendizagem da Educação Física, é significativa para a contribuição da formação integral dos alunos. Nos posicionamentos dos participantes foi constatado também, quando incitados a refletirem sobre os conteúdos de ensino, a intenção de desenvolverem esses conteúdos:

(P1) *“Que não se falte respeito na hora de beber água, não jogar água no outro, não empurrar, são coisas da Educação Física;”*

(P2) *“Eles (alunos) falam de respeito aos amigos, a primeira coisa que eles falam é sobre o respeito. Eu acho que na minha aula, eu procuro fazer com que eles olhem o que estamos fazendo;”*

(P2) *“É uma coisa que eu me perguntava no ano passado, 70% era do condomínio. No começo, eles falavam muito palavrão. Eu disse que não podia falar; um aluno respondeu, meu pai também fala! Aí eu comecei a analisar, o que é palavrão pra mim e o que é palavrão pra eles, então também não posso cortar porque a cultura deles é diferente da minha;”*

(P7) *“Ele está no meio que cultua muito a questão do palavrão. A partir do momento que ele tem respeito por outra pessoa, o palavrão se torna uma coisa inócua;”*

(P4) “Na hora da roda de conversa, polemizar isso, o que aconteceu no jogo, sobre isso até os palavrões que a gente estava conversando;”

(P6) “Na verdade a gente estava participando, até por jogar futebol num clube, em saber as dificuldades, que eles colocam “gato”⁴² no time, eu levantei várias questões; a gente vinha assistir jogos juntos, a gente conversava sobre isso;”

Além de ressaltar os conteúdos conceituais e atitudinais como objeto de ensino e aprendizagem, os participantes apontam também diferentes estratégias de aulas, como: *sentar em roda* na tentativa de dialogar problematizando algumas questões referentes a aula; *assistir vídeos, pesquisas em jornal, ir assistir jogos para posterior problematização*; apresentaram, ainda, a possibilidade da aula ocorrer em outros espaços além da quadra, como na *sala de aula, biblioteca ou pátio*, o que não se constituem como práticas comuns nas aulas do componente.

Se retomarmos a reflexão realizada na análise dos PCN, podemos pontuar que as três dimensões que os documentos deram aos conteúdos - *conceituais, procedimentais e atitudinais* – contribuem, claramente, para modificar as concepções anteriores que conferiam privilégio absoluto aos conteúdos procedimentais na área de Educação Física. Sobre essa reflexão Zabala (1998, p. 32) indica:

...a tipologia de conteúdos pode nos servir de instrumentos para definir as diferentes posições sobre o papel que deve ter o ensino. Portanto, num ensino que propõe a formação integral⁴³ a presença dos diferentes tipos de conteúdos estará equilibrada; por outro lado, um ensino que defende a função propedêutica priorizará os conceituais.

A postura oficial quando confrontada com a interpretação dos dados coletados no Grupo Focal, permite-nos afirmar que os professores participantes do estudo manifestam-se favoravelmente com relação a práticas pedagógicas que levem em consideração não apenas os conteúdos procedimentais, mas também os conceituais e atitudinais. Das suas falas é possível apreender uma certa crença em que o desenvolvimento de atividades relacionadas à reflexão sobre as atividades físicas e esportivas, bem como, pesquisas e aulas teóricas, proporcionarão a construção de conceitos por parte dos alunos. Também compreendem que transformar em

⁴² O termo “gato” no meio esportivo competitivo, refere-se à inclusão de alunos atletas, pertencentes a uma Federação Esportiva, que não estariam autorizados a participarem do campeonato. Portanto, no exemplo citado, há a discussão sobre a transgressão de regras, normas e atitudes para a participação desses atletas e possível vantagem sobre os demais.

⁴³ Proposição que os PCN defendem.

objetos de ensino e aprendizagem as atitudes e valores é fator importante para a qualificação das suas ações didáticas.

3.2.2.2.2. Análise dos dados e a relação com o aspecto BLOCOS DE CONTEÚDOS presente nos PCN – EF 3º e 4º ciclos

O documento apresenta três blocos de conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, são eles: *Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e, Conhecimentos sobre o corpo.*

É interessante ressaltarmos que pelas indicações dos documentos, passam a integrar o conjunto de conteúdos para serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física os elementos contidos na cultura corporal de movimento que até então não tinham sido contemplados para a área, ao menos na perspectiva dos documentos oficiais.

Esses conhecimentos são incorporados aos *Blocos de Conteúdos* pela relevância social, e por ter, segundo os PCN, presença marcante na sociedade brasileira. Podemos exemplificar, partindo da constatação dos conteúdos *ginástica* e *esportes* presentes nas aulas que tinham como base fundamental, as Leis 4.024/61, 5.692/71 e o Decreto 69.450/71, que os conteúdos *lutas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo* se destacam por terem sido selecionados como conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, apresentando o mesmo “grau de importância” que os *esportes* ou a *ginástica*.

Cabe ainda ressaltar que o procedimento metodológico indicado para o desenvolvimento do conteúdo *ginástica* se diferencia do até então historicamente constituído na área. Relembramos que entre as décadas de 1910 e 1920, a Educação Física recebeu influência e a importação de modelos de práticas corporais, como os sistemas ginásticos alemão, sueco e francês, que se pautavam sobretudo no corpo físico, idéia essa que se diferencia às indicações dos PCN.

Acreditamos na necessidade de ações didáticas diferenciadas para o desenvolvimento dos conteúdos contemplados nos *Blocos de Conteúdos*. Assim as indicações para o desenvolvimento das diferentes *categorias de conteúdos – conceitual, procedimental e atitudinal* – é um dos exemplos que podemos citar.

Com relação a essa discussão Coll (1998, p. 19) indica que:

Os novos currículos para a educação obrigatória introduzem, como uma de suas importantes novidades, a incorporação explícita de dois novos tipos de conteúdos – os procedimentos e atitudes... Essa distinção entre três tipos de conteúdos deve envolver também mudanças significativas na funcionalidade e no valor educacional dos fatos e conceitos como conteúdos escolares.

No *Bloco de Conteúdos* composto por *esportes, jogos, lutas e ginásticas* é necessário, para que se dê a devida aprendizagem além da vivência desses conteúdos (*os procedimentos*), a inclusão e problematização dos conceitos relacionados às informações históricas, suas origens e características.

O trabalho com esses conteúdos é mencionado pelos participantes do estudo da seguinte maneira:

(P1) “É lógico que nós trabalhamos com danças, lutas e ginásticas;”

(P!) “Com as modalidades esportivas;”

(P1) “a pelada do moleque lá, que ele joga, não segue a regra oficial que teoricamente é um conteúdo que poderia ser discutido;”

(P7) “trabalho com esportes tradicionais, não com regras do jeito que são vindas;”

(P2) “Eu acho que virou moda capoeira na Educação Física. É importante, mas tem que tomar cuidado;”

(P6) “Que vem da cultura popular - é capoeira! Muitas coisas podem ser trabalhadas não só a capoeira;”

(P1) “Mas acho que trabalhar com a capoeira de forma física, que envolve ritmo, que tem uma série de coisas que são legais, independente de todo esse contexto histórico;”

(P3) “A capoeira está mais na escola agora, porque agora, depois dos PCN;”

(P7) “Porque estamos trabalhando coisas desse sentido- como brincadeiras;”

(P5) “A Educação Física escolar eu acho, você pode trabalhar com a cultura corporal como um todo, com todos os instrumentos que pudermos;”

(P4) “Poderia estar inserido aqui por exemplo: a melhor luta aqui é o Jiu Jitsu garotada;”

(P4) “A proposta “B” está muito pautada no trabalho que a gente faz, as lutas;”

(P1) “Eu acho que os esportes têm uma coisa legal. Que é estar num grupo, fazer parte de uma coletividade com objetivo específico.”

Podemos perceber a partir das expressões dos professores, que os conteúdos relacionados a este *Bloco de Conteúdos: os esportes, os jogos (que também compreendem as brincadeiras), e as lutas* foram citados pelos integrantes do grupo como conteúdos importantes para as aulas de Educação Física.

Os participantes apontaram que se preocupam em ir além das práticas corporais desses conteúdos, corroborando com a idéia do documento que inclui a problematização dos conceitos relacionados a informações históricas e suas origens e características desses conteúdos, como citou o Professor (P7) “*Qual a questão do corpo no decorrer desse processo histórico*”.

Notamos também que quando há citação dos conteúdos esportes e jogos, aparece a idéia de adaptação das regras oficiais para os alunos e para o contexto escolar.

No que se refere ao conteúdo *ginástica*, que também faz parte deste *Bloco de Conteúdo*, não foi citado por nenhum professor como conteúdo relevante para o ensino e aprendizagem em Educação Física.

No outro bloco, denominado de *Atividades rítmicas e expressivas*, o documento torna esses conteúdos objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física, relacionado ao contexto que a escola está inserida, o que se distancia de um fazer apenas como reprodução técnica de movimentos. Segundo o que apontamos na análise dos PCN, deve existir a preocupação pedagógica do professor em proporcionar aprendizagens (vivências e saberes), das danças como produções da cultura popular, possibilitando não somente a aprendizagem de um modelo pronto do desenho coreográfico, mas também, a livre criação de movimentos e a improvisação que podem contribuir para a valorização e apreciação dessas manifestações expressivas.

Os participantes do grupo investigado não demonstraram uma preocupação com os conteúdos relacionados às *atividades rítmicas e expressivas*. Apenas em uma breve citação o professor (P1) refere-se a esses conteúdos da seguinte forma: “*é lógico que nós trabalhamos com danças*”.

Já no Bloco de Conteúdo *Conhecimentos sobre o Corpo*, os conteúdos relacionados a essas questões estiveram presentes na discussão:

(P4) “A Educação Física tem sim o caráter biológico;”

(P5) “Ele já tem um conhecimento sobre o corpo dele, a gente pode conseguir ajudá-lo a aprimorar;”

(P1) “Se a partir do momento ele conseguir compreender que a alimentação dela e uma prática de atividade física regular são fatores que podem auxiliá-la para ter uma vida melhor;”

(P5) “A gente conscientiza a pessoa que o tipo de alimentação pode contribuir para a qualidade de vida dela; ... a nossa área tem essa função, de abordar essas questões sobre a qualidade de vida; eu comecei com conhecimentos com o corpo;”

As expressões apresentadas por três participantes (P1, P4 e P5) nos demonstram que a Educação Física deve se preocupar com conteúdos que ampliam o conhecimento dos alunos relacionados ao *Conhecimento sobre o Corpo*. Nessa perspectiva os professores citados acreditam que desenvolver temas como *alimentação e prática de atividade física* podem auxiliar o aluno na tomada de decisões que contribuam para uma melhor qualidade de vida, sendo estes conteúdos importantes nas aulas de Educação Física.

Já com os professores (P2), (P3) e (P6) não houve manifestações sobre a discussão dos conteúdos *Conhecimentos sobre o Corpo*. Desse fato, podemos aventar que esses professores não se apropriaram dessas indicações dos documentos, bem como suas práticas não foram influenciadas por essas reflexões.

Diferentemente do professor (P7), que define sua contraposição a essas idéias, pois acredita que a Educação esteja a serviço da transformação social, indicando que, “*Educação para mim tem apenas um sentido: transformação social... eu utilizo as atividades que eu desenvolvo pra alcançar uma coisa maior, que não é pra melhorar a frequência cardíaca, pra melhorar doenças coronarianas...*”. Podemos interpretar esta fala como a não incorporação intencional das indicações dos PCN com relação ao *Bloco de Conteúdo - Conhecimentos sobre o Corpo*.

Interessante refletirmos sobre a questão do *Bloco de Conteúdo - Conhecimentos sobre o Corpo*. Dos sete professores do Grupo Focal, três demonstraram ser a favor das proposições dos PCN, três não se manifestaram, e, um, foi contra. Se pensarmos que este viés do documento está relacionado com perspectivas da área que focam o *corpo físico*, o resultado dessa análise mostra que, mais da metade dos professores não acreditam que esse fator – desenvolver

conhecimentos biológicos e fisiológicos relacionados ao corpo, são fatores relevantes que devem ser tomados como conteúdos importantes para a área de Educação Física.

3.2.2.3. Análise dos dados e a relação com o aspecto AVALIAÇÃO presente nos PCN – EF 3º e 4º ciclos

A partir da análise do aspecto *Avaliação* contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, 3º e 4º ciclos, podemos notar que a proposição do documento está pautada num viés qualitativo de *Avaliação*. Nessa perspectiva, a *Avaliação* perde o caráter tecnicista, perde o objetivo de mensurar e classificar os alunos segundo padrões de desenvolvimento motor.

Desta maneira, a *Avaliação* passa a ser integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivos contribuir com os novos conhecimentos dos alunos e subsidiar a prática pedagógica dos professores. Para isso, a utilização de vários instrumentos avaliativos será necessária, e, sobre esses apontamentos Gimeno Sacristán e Pérez Gomes (1998, p. 340) indicam,

A forma de possibilitar a avaliação integrada é propô-la de maneira interativa, isto é, durante o processo de ensino-aprendizagem. É preciso entendê-la como um processo natural de informação sobre o que acontece, que utiliza múltiplos recursos, sem estabelecer necessariamente procedimentos formais para avaliar, ou seja, de conhecer o aluno/ a.

Os participantes do grupo investigado, após ser problematizada a questão da *Avaliação* em Educação Física, apresentaram as seguintes expressões:

(P2) “*E acredito que um dia só não dá pra avaliar o processo que ela teve durante as aulas;*”

(P1) “*Todo conteúdo que irá avaliar, são conteúdos não de um dia, mas de um trabalho longo. ... você avalia todo o processo;*”

(P5) “*Não precisa ser o único instrumento naquele processo;*”

Gimeno Sacristán e Pérez Gomes (1998, p. 340) apontam ainda que,

...Digamos que precisa de uma atenção consciente e reflexiva por parte dos professores/ as, como mais uma preocupação destes quando ensinam. Mais do que pensá-la como algo que serve de procedimentos especiais, é uma atividade que descansa nas capacidades do

professor/a (naturais e adquiridas na formação), para compreender situações, reações dos alunos/ as, traços significativos de como executam as tarefas, nível de suas realizações, dificuldades que vão encontrando, do esforço que fazem, etc.

No mesmo sentido, Zabala (1998, p. 210) também apresenta indicações para a *Avaliação* como *formativa*, acrescentando que esta pode ocorrer em momentos “não formais”:

A observação da atuação dos alunos em situações o menos artificiais possível, com um clima de *cooperação e cumplicidade*⁴⁴, é a melhor maneira, para não dizer a única, de que dispomos para realizar uma avaliação que pretenda ser formativa.

Ressaltamos que essa reflexão dos autores aparece no discurso do participante (P5), constatando que para esse professor, a avaliação pode acontecer em momentos do cotidiano, não especificamente numa data previamente marcada, e ainda, colabora para as aprendizagens dos alunos:

(P5) “*Mas eu avalio a participação do aluno, eu avalio propostas que ele apresenta durante as aulas, mas eu acho que são instrumentos válidos sim, são questões que fazem o aluno refletir. Elas contribuem para avaliar não só o conteúdo, mas articular o que foi trabalhado durante o período para poder responder as questões.*”

Percebemos que a reflexão realizada pelos professores do grupo corrobora com as idéias apresentadas nos PCN sobre essa questão da *Avaliação*. Indicam a necessidade de se *avaliar o processo*, as diferentes participações dos alunos nas aulas e o uso de diferentes instrumentos para a *Avaliação*.

Destacamos ainda, alguns aspectos que percebemos em nossa análise que é válido ressaltarmos, pois não se constitui como ação didática freqüente na prática pedagógica dos professores de Educação Física. É o caso da utilização da *Avaliação* como subsídio para replanejar as ações didáticas dos professores: a *Avaliação* com o olhar direcionado não apenas às aprendizagens constituídas até então pelos alunos, mas, sobretudo, um olhar para a própria prática pedagógica dos professores.

Essa reflexão é apresentada por Hadji (2001, p. 20) quando indica que a *Avaliação* pode ter um caráter formativo e informativo para professor e aluno - os atores envolvidos no processo avaliativo:

⁴⁴ Grifo do autor.

Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação.

...uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-à capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Os excertos a seguir, refletem essa idéia de *Avaliação*:

(P2) “...acho que é o processo. Tem que avaliar você e não só o aluno. ...não adianta avaliar só no final, acabou, tem que ir avaliando diariamente, pra você tentar melhorar e fazer com que o aluno melhore também;”

(P5) “O ideal seria avaliar de onde o aluno partiu e onde nós conseguimos chegar, o que eu consegui acrescentar ao conhecimento dele. A avaliação é isso é a verificação do ponto que eles partiram onde eles chegaram;”

(P3) “Então acho que a avaliação, tem que estar mais relacionada ao que nós produzimos juntos no decorrer do nosso projeto. E não medir, avaliar, verificar, julgar...verificar sim e mediar todo nosso trabalho;”

(P2) “Porque a gente esquece que avaliação também é para “se” medir, porque a gente só pensa em medir o aluno. Medir assim, para a gente ver como está o nosso trabalho. Então aos poucos a gente tem que se avaliar também, que deve ser um processo diário;”

(P4) “Qualitativa. E não quantitativa. Trabalhar a qualidade, buscar todas as esferas... de repente o professor utilizou uma estratégia errada e vai culpar o aluno que não chegou naquele momento” (o professor apóia a avaliação com caráter qualitativo, visando aprimorar a própria prática pedagógica para que o aluno efetivamente construa novas aprendizagens).

A partir da reflexão que os participantes apresentaram, compreendemos que os apontamentos que os PCN fazem em relação à *Avaliação*, com um caráter *formativo*, que ocorre concomitantemente ao processo ensino e aprendizagem, contribuindo para oferecer dados importantes para os professores com o objetivo de replanejar as ações didáticas, são questões importantes para o grupo pesquisado.

Esses aspectos evidenciam que no grupo investigado, sua prática avaliativa influenciada talvez pelo bojo das inovações trazidas pelos PCN, rompe com o que historicamente foi compreendida como um momento de mensuração e classificação.

4. Considerações Finais

Os objetivos do estudo foram analisar os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e identificar inovações e o impacto dessas proposições nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física.

A primeira etapa do trabalho constou da revisão de literatura, na qual percebemos a influência do contexto neoliberal no processo de elaboração dos documentos, tanto da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96 como dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A promulgação da LDB 9.394/96 pelo Governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, refuta outro texto de LDB, denominada *LDB cidadã*, dada a forma democrática como foi construída. Esse *outro texto de LDB* foi iniciado por Dermeval Saviani (em 1988) e apresentado à Câmara dos Deputados, na forma de Projeto de Lei pelo então deputado Octavio Elísio, tendo como ênfase um texto com participação de setores da sociedade civil.

Quanto ao processo de elaboração dos PCN, à primeira etapa foi constituída pela análise dos diversos programas curriculares dos Estados brasileiros, *aparentemente* configurando-se de forma democrática, quando na seqüência, um único grupo – professores da Escola da Vila de São Paulo – foram chamados a redigir o texto preliminar e final, sob tutela de especialistas brasileiros e estrangeiros.

Encontramos indícios de que os dois documentos da área de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º ciclos e do 3º e 4º ciclos, foram realizados por equipes diferentes, tal percepção deve-se à forma como os documentos foram apresentados, sobretudo, com relação ao conceito de *cultura corporal* veiculado nos documentos.

A segunda etapa de nossa investigação constou da análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao terceiro e quarto ciclos, Educação Física (BRASIL, 1998a). Desse procedimento, emergiram as seguintes categorias: *Inclusão*, *Categorias de Conteúdos*, *Blocos de Conteúdos e Avaliação*, que nortearam a investigação etnográfica junto aos educadores atuantes na Educação Básica que compuseram um Grupo Focal.

Participaram do estudo sete professores previamente identificados como profissionais que tiveram contato com os documentos oficiais: quatro professores aprovados em concurso

público, cujos documentos PCN estavam presentes na bibliografia e cinco professores concluintes de cursos de pós-graduação na área de Educação Física escolar nos últimos dois anos.

Para *provocar* o debate utilizamos questões do componente no Ensino Fundamental que possibilitaram posicionamentos frente às categorias eleitas *a priori*. Conforme a análise feita a partir dos documentos, as categorias apresentavam perspectivas de práticas pedagógicas diferentes daquelas que historicamente povoaram a ação didática da Educação Física. Vale ressaltar que os participantes não foram informados que a temática em questão era relacionada aos PCN, a fim de não influenciar os depoimentos.

Por meio da análise e interpretação dos dados obtidos pela técnica do Grupo Focal, identificamos que uma perspectiva inclusiva encontra-se presente nas concepções dos informantes. Nesse sentido, aspectos como a seleção de conteúdos e a metodologia - formas como as atividades serão desenvolvidas - adquirem um grau maior de importância; pois, em função desses encaminhamentos podemos ratificar ações de *inclusão ou exclusão* dos alunos nas referidas aulas.

Outro aspecto que percebemos associado à *Inclusão* está relacionado às diferentes formas de participação dos alunos nas aulas. Historicamente na área de Educação Física, a participação dos alunos era pautada exclusivamente em *práticas* relacionadas às *atividades físicas e esportivas*, práticas essas que estavam amparadas pelos textos legais – LDB 4.024/61, Lei 5.692/71 e Decreto 69.450/71.

Em relação a essa questão, identificamos que a participação dos alunos pode se dar por outros meios, como pesquisas, debates, análises de vídeos, imagens, textos, saídas pedagógicas, palestras, enfim, inúmeras alternativas que fazem parte de um amplo processo de ensino aprendizagem que não necessitam basear-se exclusivamente nos pressupostos do *movimentar-se fisicamente*.

Diante desse debate, a questão dos conteúdos identificadas nos PCN que elegemos como categorias de análises - como os *Blocos de Conteúdos e as Categorias de Conteúdos: conceitual, procedimental ou atitudinal* – anuncia possibilidades de diferentes ações didáticas que propiciam a *Inclusão* dos alunos no processo ensino aprendizagem.

Frente às discussões ocorridas no Grupo Focal, no que tange aos *Blocos de Conteúdos*, reconhecemos que os professores investigados consideram que os elementos que compõem a

cultura corporal de movimento: os jogos, as lutas e os esportes, referidos nos documentos, são identificados como conteúdos importantes a ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física; as ginásticas e atividades rítmicas e expressivas não apareceram com a mesma relevância.

É importante ressaltar que essa constatação demonstra que a *prática esportiva* considerada por muito tempo na área como *único conteúdo* a ser desenvolvido, sobretudo num viés procedimental, ainda exerce grande influência sobre o currículo escolar, entretanto, os posicionamentos obtidos apontam para uma certa transformação ao incorporar outros conteúdos como objetos de ensino e aprendizagem. Mesmo quando os professores apresentaram exemplos de trabalhos com o tema *esportes*, estes não possuíam características de prioridade sobre desempenho e rendimento físico.

Outro ponto relevante verificado no estudo deu-se com relação às *Categorias de Conteúdos*. Notamos, ao menos na esfera discursiva, a presença de conteúdos procedimentais, *conceituais e atitudinais* como fatores importantes e que contribuem na construção de novos conhecimentos em relação aos elementos da cultura corporal objetivados pelos PCN.

Para os participantes, não basta o aluno realizar conteúdos de ordem apenas *procedimental*, ou seja, *saber fazer/ realizar* determinadas *atividades práticas*, é importante que ele compreenda os conteúdos *conceituais* que se relacionam com a temática em questão, conhecer o que está fazendo, quais aspectos – políticos, econômicos, históricos, sociais – influenciaram e influenciam na construção dessas práticas, maneira pela qual contribui com a formação do cidadão crítico indicado nos PCN.

Outra nuance vinculada aos conteúdos foi à categoria *atitudinal*, ou seja, as atitudes e os valores. Essa dimensão de conteúdo, segundo os professores, deve sempre permear o debate nas aulas, seja nas análises sobre as ações realizadas do tema em estudo, seja nas próprias ações dos alunos nas aulas. Portanto, os conteúdos *atitudinais* têm se constituído como objetos de ensino e aprendizagem daqueles professores em seu cotidiano escolar.

Assim, pelos indícios obtidos através da análise dos depoimentos, a Educação Física abandona a exclusividade do viés procedimental – *saber fazer* – e afasta-se da compreensão da área como sendo *atividade* como indicada nos textos legais anteriores à LDB 9.394/96. Nessa perspectiva, a área apresenta novos objetivos e metodologias, o que, obrigatoriamente, provoca uma mudança de entendimento da *Avaliação*.

Frente a essa discussão, a *Avaliação* em Educação Física escolar também foi indicada como uma das suposições que demonstram a transformação das práticas do componente. No entendimento dos professores do Grupo Focal, ela é uma etapa importante do processo de ensino e aprendizagem; compreensão que se distancia daquelas de caráter tecnicista que mensuravam e classificavam o aluno através de testes físicos ou segundo padrões de desenvolvimento motor.

Nessa perspectiva, a *Avaliação* considerada pelos participantes alinha-se às recomendações dos PCN, quando demonstra a importância de avaliar o processo ensino e aprendizagem e salienta um caráter *formativo*, tanto na contribuição com a formação dos alunos, quanto para a formação do professor no sentido de rever sua própria ação didática.

Diante dessa compreensão acerca dos conteúdos e das práticas educativas em Educação Física constatada em nosso estudo, percebemos a aproximação com os pressupostos das indicações dos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Constatação que se torna ainda mais evidente diante das afirmações emitidas pelos depoentes ao se referirem a objetivos para a Educação Física intimamente relacionados com a formação integral do aluno, extrapolando as anteriores posturas que enfatizavam exclusivamente a *formação dos aspectos físicos e motores*.

Assim, retomamos das nossas epígrafes iniciais, a de José Saramago:

“E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza. Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem. Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania de navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada. A ilha desconhecida, repetiu o homem. Disparate, já não há ilhas desconhecidas. Quem foi que te disse, rei, que não há ilha desconhecidas, Estão todas nos mapas. Nos mapas só estão as ilhas conhecidas.” (*O conto da ilha desconhecida*)

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” (*Ensaio Sobre a Cegueira*)

Podemos considerar que ao longo de nossa navegação, encontramos ilhas desconhecidas e ao explorá-las com um *novo olhar*, encontramos novas terras onde a Educação Física escolar ressurgiu com novos ideais, novos sentidos e significados, pois estes conseguem *ver e reparar* no aluno como ser integral, distanciando-se da dicotomia corpo/ mente tão presente nessa área de conhecimento.

Nessa navegação, pudemos perceber que os professores de Educação Física apresentam concepções da área, objetivos, conteúdos de ensino e orientações didáticas que se coadunam com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, vale ressaltar a inviabilidade de conceber essas práticas como exclusivamente fundamentadas no documento. Entendemos que novas proposições podem tê-los alcançado, não somente pela incorporação dos conceitos e procedimentos explicitados nos PCN, mas pela contribuição de um discurso amplo, presente no âmbito educacional e que veicula as mesmas indicações do texto oficial.

Notamos que as *novas terras encontradas* da Educação Física ensejam pistas para uma prática educativa alinhadas a um novo paradigma na área constado nas concepções dos professores pertencentes ao grupo pesquisado. É preciso compreender que a Educação Física é um componente curricular como as demais disciplinas da matriz curricular, que tem como objeto de estudos – como indicados nos PCN, os elementos da cultura corporal de movimento – portanto, deve ser pensada à luz da proposta pedagógica da escola, reflexão que se contrapõe à idéia de uma área de conhecimento amparada exclusivamente pelo viés biológico.

Para que a Educação Física *encontre e explore* cada vez mais *ilhas desconhecidas* – novas teorias e referenciais para as práticas – deve ser conduzida por um *timoneiro* – professor – que por suas experiências de *navegação*, tantas as iniciais como aquelas constituídas em suas jornadas possibilitem o êxito de suas viagens.

Finalizando temporariamente nossas investigações acerca dos impactos dos PCN na prática dos professores de Educação Física, pudemos perceber o quanto dialogar com as questões teóricas e práticas postas pelos debates fez com que discutíssemos minha própria trajetória de professora da área, diálogo este que considero de suma importância, pois me permitiu compreender que algumas ansiedades que possuía sobre um olhar direcionado para as práticas esportivas não contemplavam mais o fazer pedagógico e as aprendizagens dos educandos com quem trabalhava.

Foi no momento em que dialogava com os caminhos construídos para a organização dos documentos oficiais que ocorreu um desvelamento de parte da história da disciplina, e por conta disto, na medida que me debruçava sobre documentos e reflexões produzidas no debate, a relação Educação escolar e Educação Física foram constituindo-se em uma totalidade cuja separação somente poderia ser feita por necessidades metodológicas, isto é, a questão da

Educação Física no cotidiano escolar não pode ser pensada sem um diálogo com as questões referentes ao processo ensino aprendizagem.

Nesse sentido é que propomos para os professores de Educação Física, ações didáticas no cotidiano que possam *ver e reparar* que esta área tem muitas *ilhas desconhecidas* para encontrar e explorar.

4. Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli E.D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

APPLE, Michael.. *Palestra proferida no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE*, set., 2004.

BETO, Frei. *O que é Neoliberalismo*. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/neoliberalismo>.2005.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

_____. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: *Revista Paulista de Educação Física*. Suplemento 2, n 2, p. 13- 23, 1996.

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Decreto- Lei Federal 69.450/71*. Brasília: Senado Federal, 1971.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. *Lei 5.692/71*. Brasília: Senado Federal, 1971.

_____. *Lei 9131/95*. Brasília: Senado Federal, 1995.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental- Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998(a).

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998(b).

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998(c).

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BONAMINO, Alicia e MARTÍNEZ, Silvia A.. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A participação das instâncias políticas do estado. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 371- 388, setembro /2002.

BRITO, Vera Lúcia A.. LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais e Rumos Inclusivo da Educação Física. In: *Revista Presença Pedagógica*. Vol. 5, n. 30, p. 17-23, 1999.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. In: BRACHT, Valter e CRISÓRIO, Ricardo (orgs.), *A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e Perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

CAPELA, Paulo R. C. *As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física : Interpretações para a Implantação*. In: Palestra- III Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 1999.

CARVALHO, Janete e SIMÕES, Regina Helena S.. O processo de formação Continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: *Série Estado do Conhecimento*, n. 06. MEC/INEP/COMPED, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CBCE (org). *Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COLL, Cesar. *Os conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CURY, Carlos Roberto J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. In: *Revista Brasileira de Educação*, Anped, nº 2, pp 4- 17, jul./ago.,1996.

DARIDO, Suraya C. A Educação Física, A Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, 15, p. 17- 32, 2001.

FERNANDES, Ângela V. M.. *Entre o Texto e o Contexto: Análise Comparativa das Leis de Diretrizes e Bases da Educação da Espanha (1990) e do Brasil (1996)*. Araraquara- SP: Cultura Acadêmica Editora, 1999.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Parâmetros Curriculares Nacionais: Reflexões e Críticas. In: *Revista Motriz*. Vol. 7, n. 1, p. 77- 83, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRANCO, Maria Laura P. B.. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano editora, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. A Avaliação e as Reformas dos Anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*. V. 25, n 86. Campinas, abril, 2004.

FUSARI, José C. *Formação Contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação São Paulo (SMESP)*. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado em Educação- Universidade de São Paulo.

GALLARDO, Jorge S. P. *Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs). *Escola SA. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I.. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artemed, 1998.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*. Vol.18, nº.60, p.15-35, 1997.

LIMA, Maria Socorro L.. *A Formação Contínua do Professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. São Paulo, 2001, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MATTOS, M. e NEIRA, M. G. *Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B.. Parâmetros Curriculares Nacionais: em busca de alternativas. In: *Revista de Educação AEC*, Ano 24. Nº 97. outubro/dezembro- 1999.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In: *Revista Educação e Realidade*. Vol. 21, n. 1, p. 10- 22, 1996.

NEIRA, Marcos e NUNES, Mário. *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, Cely do Socorro Costa. *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. Campinas, 2000. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Romualdo P.. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 11, p. 61-74, 1999.

PIMENTA, Selma G.. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, Selma e GHEDIN, Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha A.. *Compreender e Ensinar- Por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Anegleyce T.. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, vol 23, n. 2, p. 135- 147, janeiro, 2002.

SARAMAGO, José. *Ensaio Sobre a Cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *O Conto da Ilha Desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval...(et al.). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD*. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Educação da Nova Direita e a Retórica da Qualidade *Total*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades Terminais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. Et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora e VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: *Revista Presença Pedagógica*, vol. 5, n. 26., p. 48- 55, março/abril, 1999.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir (orgs). *Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. Em busca de uma LDB cidadã. In: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto apresentado na Comissão de Educação e Cultura e Desporto da Câmara dos deputados*. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WWW.PORTAL.MEC.GOV/CNE

WWW.INEP.GOV.BR

ABSTRACT

At the end of the 1990 decade the Board of Education published a sequence of documents named National Curriculum Parameters (1997, 1998 e 1999), with the objective of promoting the implementation and reorientation of the curriculum in Brazil. This research established as objectives, to understand how the Physical Education teachers perceive their education practice facing the propositions of the National Curriculum Parameters, and enlighten their appropriations about the conceptions of the area, objectives of the discipline, teaching content, and didactic orientations and ways of assessment proposed in these documents. Therefore, a bibliographic review was prepared about the themes related to the practice of Physical Education teachers after the Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 and National Curriculum Parameters in which the context of elaboration of the official documentation was recovered, and also enlightened the process in which the Physical Education conceptions discussed. Afterwards the analyses of the National Curriculum Parameters documentation 3rd and 4th cycles Physical Education, in which different propositions were suggested to the teachers pedagogical practice when compared with those historically constructed in the area. From there, four categories were elected which based an ethnographic investigation with teachers performing in Ensino Fundamental. The data obtained point out to a new configuration of the Scholar Physical Education which began to consider the elected contents of the corporal culture and developed toward its conceptual, procedural and attitudinal aspects. The modification of the understanding of assessment in this area of knowledge was also an important point, because the participants signal toward a formative conception integrated to the learning and teaching process, fact that move away the simple physical tests to measure and classify students according to the motor developmental patterns. The interpretation of the results allow us to verify that the conceptions and practices of the teachers investigated get closer with the propositions of the National Curriculum Parameters, which it can be translated as a triggered influence.

Key-words: Scholar Physical Education – National Curriculum Parameters – Educative practice.

ANEXOS

ANEXO I

**Universidade São Paulo
Faculdade de Educação
Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar**



Prezado(a) Professor(a):

A reflexão sobre o papel da Educação Física escolar tem sido uma demanda para escolas, professores e comunidades. Saber quais são os caminhos necessários para a construção de uma prática pedagógica que atenda às demandas de nosso contexto, é tarefa de todos nós.

Na perspectiva de construir um debate sobre os saberes de Educação Física, estamos convidando-o(a) para participar de um encontro a ser realizado, na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), no dia 12/05/2007 (Sábado) das 14h00 às 17h00.

Nesta data, teremos a oportunidade de discutir algumas questões que envolvem a área, e, para isso, será apresentado um vídeo que fomentará o debate sobre a temática. Para a organização do registro, pretendemos filmar o encontro a fim de garantir que as falas não sejam perdidas.

Lembramos que este momento também servirá para a organização de informações sobre a prática docente - objeto de minha pesquisa de Mestrado. Visando preservar as fontes, os participantes e as instituições que representam não serão identificados durante o processo.

Solicitamos sua confirmação pelo email: li_gramorelli@yahoo.com.br ou pelo telefone: 9123 5874, para que assim, possamos organizar o evento e a confecção dos certificados de participação.

Antecipadamente, agradecemos sua colaboração

*Profª. Lilian Cristina Gramorelli - Pesquisadora FEUSP
Prof. Marcos Garcia Neira - Orientador*

ANEXO II

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

É tarefa da Educação Física escolar, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (BRASIL, 1998, p.30).

|

ANEXO III

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, que intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades específicas do basquetebol; é preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (e portanto é preciso também que os alunos aprendam a interpretar e aplicar as regras por si próprios), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele não há jogo; é preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.(BRASIL, 2001, p 170)

ANEXO IV

PROPOSTA “A”:

<p>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO</p> <p>Educação Física - Segundo Grau – Feminino</p> <p>1^o Bimestre .. 1997</p> <p>PARTE I (em duplas)</p>
<p>1, Tendo em vista os temas desenvolvidos nas aulas de Educação Física comente uma das expressões abaixo:</p>
<p>"Para perder barriga é só fazer abdominal", (Senso comum)</p> <p>"Pratique esporte, esporte é saúde". (Slogan de campanha política)</p> <p>"Corra. Faz bem à saúde" (Slogan divulgado nos anos setenta)</p>
<p>2, Escolha uma das situações e justifique-as utilizando conhecimentos de ordem científica.</p> <p>a) Seu namorado está pensando em começar a fazer exercícios, Até agora, sua atividade física restringe-se ao futebol com os amigos nos finais de semana. As academias oferecem uma quantidade considerável de opções, contudo, é você que vai aconselhá-lo na sua escolha. Estabeleça os critérios para a elaboração de um programa que vise a melhoria da aptidão física.</p> <p>b) Suponhamos que ele comece a frequentar uma academia com a intenção de 'ficar " mais forte'. Entretanto, o tempo vai passando e você não está percebendo nenhuma diferença de ordem estética. Um tanto frustrado, ele não compreende o que está acontecendo. Explique.</p>
<p>PARTE II (individualmente)</p> <p>1, Comente sua participação nas aulas de Educação Física e atribua-se uma pontuação de 0 a 10 tendo em vista seus comentários,</p>

ANEXO V

PROPOSTA “B”:

LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Na perspectiva de formar cidadãos críticos, finalidade expressa em nosso Projeto Político-pedagógico, para além da temática escolhida, as condições de vida da comunidade, as representações de nossos alunos sobre os aspectos do bairro e questões de gêneros, forneceram indícios para o desenho do Projeto: “Lutas nas aulas de Educação Física”.

Numa roda de conversa com os alunos, perguntamos o que eles entendiam por lutas. Verificamos nas respostas e até em alguns gestos que luta e briga tem o mesmo significado, ou seja, para eles luta é “dar porrada”, é “dar socos e pontapés”, valem até “xingamentos”. Ao questionarmos quem praticava algum tipo de luta, apenas dois alunos se apresentaram dizendo que lutavam capoeira. Indagamos se na capoeira aconteciam os tais “socos, xingamentos e porradas”? Os alunos responderam que a capoeira apresenta movimentos específicos e que “tem que ter muito respeito”.

Essas respostas indicam-nos a dificuldade dos alunos em efetuarem leituras sobre esta manifestação corporal.

Em etapa posterior do projeto pedimos que os alunos se organizassem em grupo para a retomada das vivências: braço de ferro, cabo de guerra e sumô. Observamos que meninos e meninas não ficavam no mesmo grupo. Interrompemos a atividade e questionamos tal fato. Alguns alunos disseram que “as meninas eram mais fracas”, não podiam ficar na mesma “equipe” que eles. Pedimos que retomassem a atividade, porém, com grupos formados tanto por meninas como por meninos. Não observamos maiores problemas e/ou dificuldades com essa nova configuração de grupos. Uma segunda interrupção foi realizada para, juntamente com os alunos, sistematizarmos que luta implica em imobilização (braço de ferro) e deslocamento (sumô e cabo de guerra) e que necessariamente não vence sempre os alunos maiores ou os meninos.

Entendemos que nesta primeira fase pudemos aproximar os alunos da manifestação corporal, iniciando assim uma leitura dos componentes que caracterizam a luta: imobilização,

contusão e desequilíbrio. Diante desta avaliação, dos questionamentos dos alunos bem como de nossos registros de observação passamos a elaborar a seqüência pedagógica.

Definimos, a partir de alguns questionamentos dos alunos e de nossas observações, que era importante compreender a história da modalidade; as formas de lutar, bem como, as formas de vencer e/ou pontuar nas diferentes lutas (regras) e a participação da mulher nas academias, nos campeonatos etc. Marcamos data para a socialização do trabalho com os demais colegas. Colocamo-nos a disposição para eventuais dúvidas e oferecemos algumas referências bibliográficas.

Este projeto está em andamento. Os alunos estão desenvolvendo a pesquisa bibliográfica e apresentarão os trabalhos aos colegas. Nós também queremos apresentar um texto com a pesquisa por nós realizada. Teremos um evento na escola onde os nossos alunos terão a oportunidade de compartilhar os saberes sobre lutas, estamos no momento deliberando e organizando nossa participação. Queremos garantir um momento onde todos os alunos possam comentar as experiências vivenciadas, bem como analisar aspectos diferenciados da prática. A avaliação tem sido realizada durante o processo com o propósito de subsidiar o planejamento.

Embora sem ter finalizado o projeto “Lutas nas aulas de Educação Física”, podemos fazer as seguintes considerações: precisamos talvez, dimensionar melhor o tempo do projeto entendendo que o assunto não será completamente esgotado. Temos decisões ainda por tomar.

ANEXO VI

DADOS DOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL:**Informes sobre os Participantes do Encontro sobre
Educação Física Escolar- FEUSP- 28/04/2007**

Com a intenção de compor um panorama descritivo sobre os professores de Educação Física presentes na respectiva pesquisa, solicitamos a todos o preenchimento do questionário abaixo.

Lembramos que de acordo com os procedimentos de pesquisa já ressaltados na carta convite, os nomes das pessoas e instituições serão preservados. Para isso, as referências do registro de pesquisa, buscará identificar os participantes apenas com as denominações Professor 1, Professor 2 e assim, sucessivamente.

1- Nome: _____ 2- Sexo: F () M ()

3- Idade: _____

4- Ano Conclusão da Graduação em Educação Física _____

5- Faculdade: _____

6- Tempo de Docência _____

7- Formação Complementar _____

8- Nível de ensino em que atua em 2007, como professor(a) de Educação Física:

- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental I
- () Ensino Fundamental II
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior

9- Escola de atuação em 2007:

- () Privada
- () Pública Estadual
- () Pública Municipal

10- A escola em que atua possui horário de formação pedagógica, como: reuniões pedagógicas, JEI, HTPC?

- () Sim () Não

11- Você participa desses encontros?

- () Sim () Não

ANEXO VII

GRUPO FOCAL

Apresentações iniciais, dos professores e da pesquisadora;

Explicitação da pauta do encontro;

Agradecimento pela presença dos participantes.

Transcrição do encontro com o Grupo Focal

Primeira problematização:

Mediadora - Nesse primeiro momento, temos dois trechos aqui que irão falar dessa idéia de Educação Física

*Leitura 1*⁴⁵:

Mediadora - E a í na seqüência tem outro trecho...

*Leitura 2*⁴⁶:

Mediadora - Então, na idéia de vocês, o que acham dessas afirmações, se concordam ou não, querem falar entre vocês...É uma certa proposição de Educação Física, o que vocês acham dessa proposição? (Silêncio)... e aí, vocês concordam?

P 7 - Eu não concordo com a primeira, principalmente com a parte final: *é em benefício do exercício crítico da cidadania para a melhoria da qualidade de vida*. Eh, pensando em educação no âmbito geral, educação para mim tem apenas um sentido: transformação social. Qualidade de vida, cidadania ou qualquer outros aspectos são pra segundo plano, são meios e não fins;

P 1 - Na verdade o problema é o termo da cultura corporal de movimento, que isso pode estar ligado a expressão do ser não obrigatoriamente dentro do ambiente escolar, faz parte da essência dele, da vida dele, do que ele é, e do meio que ele está inserido, então quando você traz isso pra escola pode ou não ter esse sentido aí, entendeu, não sei se ficou claro.

Mediadora -... mais ou menos, você acha que...

P 1 - Eu acho que cultura corporal de movimento está presente na vida de todos nós.

Mediadora-não seria necessariamente na Educação Física?

⁴⁵ O trecho encontra-se no anexo II.

⁴⁶ O trecho encontra-se no anexo II.

P1 - Exatamente! não necessariamente na Educação Física; é lógico que nós trabalhamos com danças, lutas e ginásticas, enfim, com todas essas atividades, mas, eh... a cultura corporal, acho que esse termo cultura corporal de movimento ele é mais amplo, e de repente, ele pode englobar outras coisas que não só dentro da nossa prática de aula;

P 5 - o que não me soa muito legal naquela primeira afirmação é assim: *a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento*, porque quando ele chega pra gente na escola, a gente não vai introduzi-lo na cultura corporal, ele já tem uma gama de conhecimento do corpo dele, claro que é assim, a gente pode conseguir ajudá-lo a aprimorar, eh.... dentro de padrões a qualidade dos movimentos dele pra algum objetivo, a gente não vai introduzir o aluno na cultura corporal, porque quando ele nasce, ele já começa a se movimentar e já vai criando um repertório motor dele;

P 1 - ele já faz parte de um meio ele já faz parte de um contexto e esse contexto ele tem que é a cultura corporal de movimento;

Mediadora - Na visão de vocês, qual seria a tarefa da Educação Física? ele tendo essa cultura que já traz...

P 5 - Acho que é assim: a gente tem como função, ajudá-lo talvez, a otimizar pra algum objetivo que ele deseja, ou refletir sobre o que ele está fazendo e pra que ele está fazendo aquele tipo de exercício, ajudá-lo a encontrar por reflexão própria talvez, a melhor forma de conseguir. Vamos dizer que ele quer brincar de alguma coisa, que ele tem que fazer um arremesso. Ele faz o arremesso de “mal forma” a gente vai trabalhar pra que ele reflita e consiga fazer o arremesso com uma qualidade melhor, que consiga atingir o objetivo dele, de forma mais eficiente.

Mediadora – Então, dentro de um modelo de movimento, pode vir a ser até de algum esporte, ou não?

P 5 - Isso, eu acho que sim. (pode)

P 6 -Eu acredito, que seria no final do primeiro trecho: *formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes...* porque...*instrumentalizar* para poder participar desses jogos, enfim, da atividade que tem interesse de fazer.

Mediadora - Parece que vocês não concordam com essa proposição...

P 1 - É difícil falar que não concorda com o trecho todo...

P 4 - São trechos...

P 1 - Porque eu acho que a gente na escola tem uma realidade “erudita”, né! Uma coisa assim, as modalidades esportivas ou o que é classificadinho, bem método cartesiano mesmo. E a gente tem a vida de todo dia, que é a cultura corporal de movimento, seria a vida de todo dia. Talvez nosso papel, seja casar esse mundo erudito, esse mundo letrado, esse mundo da escola, esse mundo das regras, de como funciona com a vida real do aluno, de repente, não sei!

Mediadora - **O que vocês acham, ela colocou a proposta que tem a cultura corporal e tem a escola que tem outros conhecimentos, outros conteúdos, é isso?**

P 1 - Não exatamente, a “pelada” do moleque lá, que ele joga, não segue a regra oficial que teoricamente é um conteúdo que poderia ser discutido, mas o casamento dos dois é que talvez seja significativo, por fazer parte da vida dele e por ser o q ele vive que é essa cultura corporal de movimento, mas q tenha também um conhecimento do que foi estipulado pela sociedade ou pelos órgãos ou que faz parte de umsei lá....

Mediadora - **O exemplo que ela deu, “da pelada”, que também pode ser de outros jogos e brincadeiras vindos da cultura. Um jogo vindo da cultura corporal, é possível na visão de vocês, não só dela, é possível trazer esse elemento, esse jogo, essa brincadeira para a escola e desenvolver esse tipo de conteúdo? Pode ser um conteúdo da Educação Física?**

P 5 - Aquilo que já faz parte da cultura deles você diz, trazer pra dentro da escola, deve sim, deve utilizar como ponto de partida, também existe muita discussão sobre trabalhar com conhecimento prévio do aluno, isso é o conhecimento prévio da nossa área o que ele já conhece do corpo dele o que ele já tem de prática da cultura corporal, então se a gente traz isso e começa trabalhar a partir disso, já parte do ponto de onde ele sabe pra onde a gente pode conduzir de acordo com as necessidades ou os interesses dele. Eu acho que é importante.

Mediadora - **E aí só estou lembrando a fala do P7- *da transformação social* – essas falas e a educação a favor de uma transformação social. Como a gente faz essa relação, é possível fazer essa relação do que a gente falou? Uma Educação Física que está se propondo ao exercício crítico da cidadania ou de uma transformação social?**

P 4 Se é possível? É possível! Faz parte da Educação Física colaborar com uma educação crítica, não só a Educação Física como disciplina, mas como as outras disciplinas do meio escolar e, resgatar essa bagagem que o aluno traz de movimentação, através de estratégias, isso é a cultura corporal, quando fica muito reproduzir, por isso que quando vi alguns trechos ali...concordo, mas discordo, na segunda linha.

P 1 - Porque a reprodução é a massificação, a alienação então você acaba entrando em contradição do que você está dizendo.

P 4 - Se não você...

P 1 - Na verdade tenho um medo do que você está falando dessa transformação social, porque a gente lida, no caso dos pequenos, com outro tipo de sentimentos, com a ansiedade, com a vontade de jogar...é o coraçãozinho deles que dispara, sangue na veia, o professor não pode faltar o moleque chora, e aí, pra você trabalhar de forma crítica, a linha é muito tênue, entre trabalhar de forma crítica e massificar e alienar, porque os moleques querem é brincar, é jogar e você conseguir fazer refletir e pensar no porque que aquilo é daquele jeito, por que a situação da nossa escola é essa e a situação da outra escola é outra. É bem difícil trabalhar, porque envolve sentimentos fortes né, de querer correr, brincar, isso é real nos pequenos de 1ª a 4ª. É difícil trabalhar o exercício crítico da cidadania quando envolve tanto sentimento, entre razão, porque desenvolver o exercício crítico da cidadania é mais racional, e alí a coisa é muito sangue na veia. É engraçado isso!

P 7 - Eu discordo um pouco do que ela está falando. Pegando um pouco as idéias do Sociólogo Emili Durkheim. Ele fala num determinado momento que, nós nascemos machos ou fêmeas, nos tornamos homens ou mulheres de acordo com nossas representações; valores são coisas que vêm desde o berço. Você não vai sistematizar valores muito complexos para crianças de determinadas faixas etárias, mas, desde pequeno, o pai ou mãe já ensinam: *você vai ter que comer com colher e com garfo*; tem valores religiosos, que querendo ou não, a criança acaba adquirindo e diversos outros valores. Às vezes, até de forma inconsciente acaba influenciando a formação.

Desde pequenos, desde que nasce você tem que pensar em formas, mecanismos, maneiras para estar disciplinando, não de forma autoritária, mas de forma que dê condições para essa criança, num futuro mais próximo, ter condições de mudar alguma coisa, eu penso a escola assim! O menino de 5ª série comigo, esta lá movido por uma paixão. Eu tenho que trabalhar em cima dessa paixão. Vou criar mecanismos para utilizar essa paixão, para conseguir trazê-lo para mim, pra ele doar um pouco mais de si e conseguir montar algo que possa ser importante. Trabalho com esportes tradicionais, não com regras do jeito que são vindas. Ainda mais numa escola pública que há necessidade de adaptar por não ter materiais e algumas outras coisas. Tem uma quadra, 40 alunos, o que a gente pode estar fazendo para conseguir fazer com os 40 alunos

joguem? Eu tento conseguir fazer isso. Formar uma equipe e deixar outra do lado de fora você sabe que não dá. Isso são coisas que vão além de ideologias, que vão de encontro a algumas coisas que elas falam, e algumas coisas que a gente tem que tentar superar.

P 6- Algumas questões ficaram mais claras...Na questão de profissão que o **P4** falou, de repente a gente pode reproduzir o que a criança vê, ou então, o que é imposto pela sociedade. Não no caso da faixa etária da 1ª série, mas um pessoal de 5ª até a 7ª ou 8ª, fazê-los vivenciarem essa questão, de que, eles estão jogando e outros estão de fora. Isso é legal? Levar essa reflexão a partir da própria reprodução, como é que acontece, por exemplo: futsal, é legal isso, todo mundo não participar, nem todo mundo pode jogar? Enfim...tentar a partir da reprodução fazer essa ponte com a reflexão crítica, se isso seria legal pra vida dele ou não, em qual momento...

Mediadora - Na fala dos dois apareceu isso! É uma dinâmica que ainda acontece: *de um grupo estar jogando e outro estar assistindo, só de corpo presente. O que vocês acham desse fato, que ainda acontece na Educação Física?*

P 4 - Depende da estratégia que se está usando, depende do que está trabalhando com eles. De repente num determinado momento você tem uma divisão: os meninos estão jogando, ou, estão jogando de uma forma mista, ou, estão fazendo outro trabalho e eu estou com outro grupo discutindo outros aspectos. E aí entra o crítico. Voltando um pouco a questão da criticidade. A todo momento, você está ali, dentro do possível, ensinando, passando criticidade pra criança, passando valores, não precisa fazer a *filinha* mas pode trabalhar de uma forma geral. Escola é a todo momento estar ensinando. Agora a estratégia, dependendo da estratégia você pode usar; eu uso momentos que estão todos na quadra e uso momentos que a gente vai sentar, o pessoal está ali, dividido em grupo. Depende muito da estratégia;

P 2 - Eu tive um aluno que, assim, a gente acha que todos têm que participar, não participava de jeito nenhum, aí eu perguntei pra ele...ele se recusava a participar, mas sempre estava em volta da quadra. Aí perguntei pra ele, se ele sabia o que estava acontecendo. Ele explicou pra mim, todas as regras. Explicou todas as aulas que eu tinha dado, que eu nem lembrava. Outros alunos não, estão lá, não sabem nem as regras direito. Isso quebra qualquer fala que tem que estar lá, participando.

P 4 - e suando a camisa...

Mediadora- Parece que a questão é a participação de modos diferenciados. Acho que é isso que ela está colocando...

P 3 - Que acontece em todas as disciplinas, não só na Educação Física.

P 4 - Mas, é mais com a gente, que a nossa sala de aula é aberta. Por que o cara não está correndo? Não está saltando? Por que não está jogando futebol?

P 2- ele está excluído da aula,

P 4 - É o que um professor me falou, nossa sala de aula é aberta, de repente a de física, a de química, fecha a porta e não se vêem algumas coisas.

P 3- Eu acho que tem que se respeitar o que é cada um na individualidade, por exemplo, no grupo, por que um fala mais outro fala menos? Não é só na aula de Educação Física que vai se ver o movimento. Eu gosto de citar a capoeira, aquele que está batendo palma e está cantando, está participando tanto quanto aquele que está jogando, então eu acho que tem diversas maneiras de estar inserido dentro da cultura da prática.

P 6 – Até aquele que está assistindo....

Mediadora- Só pra gente fechar essa parte, sobre a relação que a gente vê entre educação física escolar e o exercício crítico da cidadania. Têm relação? Como vocês vêem essa relação? Dá pra fazer essa relação? Não é possível? Depende do quê?

P 3- Eu acho que dentro da Educação Física, dentro do que você (*professor*) está propondo, o objetivo é fazer com que o aluno enxergue algumas coisas que estão por trás da prática. De repente, você está ensinando algumas coisas que têm haver com nossa cultura, que tem haver com a história do Brasil e do negro, e você percebe que na sua sala você tem 80% de negro, isso a gente tem estar colocando pra eles, fazendo com que eles questionem algumas práticas. Por que um menino joga mais que o outro, independente de deixar fluir ou não, questionar, fazer com ele crie o senso crítico.

P 7- Eu acho que é questão de adaptação, se a gente propõe um jogo, um está aparecendo mais que o outro, vamos propor determinadas regras para que essa situação seja superada. Acho isso importante.

P 2- A questão de gênero também, a menina não joga futebol, a gente vai analisar: a menina não joga realmente futebol? Mas eu acho que não é o suficiente, por trás tem a família, tem a mídia, a sociedade é um pouquinho do que o professor pode estar falando, mas não é suficiente.

P 4- Nós estamos colaborando, acho que é importante colocar a palavra colaborar, porque às vezes, têm algumas palavras: tem que reproduzir, a Educação Física escolar tem como objetivo criar cidadãos...que tem que colaborar, a Educação Física escolar tem como objetivo...

P 1 - Mas eu acho que antes da Educação Física, fazemos parte de uma escola, que tem o projeto político pedagógico, que é maior que a Educação Física escolar. Então, ele deu o exemplo do menininho beber água e falou de valores. Eu tenho um menina que diz- professora posso ir “mijar”, “mijar” doeu meu ouvido, mas, eu falaria fazer “xixi”. Mas ela fala “mijar”, se fosse só esses valores, o meu valor, mijar é feio...Que não se falte respeito na hora de beber água, não jogar água no outro, não empurrar, são coisas da Educação Física, da História, da Geografia, da Polivalente , de todo mundo, tem questões amplas e questões da Educação Física no agir, aí você entra no problema do menininho que não participa, por exemplo, fisicamente da aula, participa cognitivamente da aula. (21m)

P 2 É uma coisa que eu me perguntava no ano passado, 70% era do condomínio. No começo, eles falavam muito palavrão. Eu disse que não podia falar; um aluno respondeu, meu pai também fala! Aí eu comecei a analisar, o que é palavrão pra mim e o que é palavrão pra eles, então também não posso cortar porque a cultura deles é diferente da minha.

P 7 - o problema não é o palavrão.

P 2 - A maneira como fala o palavrão...

P 7 - Ele está no meio que cultua muito a questão do palavrão. A partir do momento que ele tem respeito por outra pessoa, o palavrão se torna uma coisa inócua.

P 2 - não é mais palavrão

P 7 - não é palavrão...

P 2 - é uma palavra normal!

Mediadora- Leitura da segunda transparência⁴⁷:

P 2 - Eu concordo, mas... por que escolher a corrida, por que escolher o basquetebol em primeiro lugar tem que ver se é importante pra ele, se faz parte da cultura dele, por que incorporar, na parte ali que fala: *o basquetebol, e a corrida na sua vida*, por que incorporar aquilo? têm que fazer um sentido, quero mudar a cultura dele? se ele não jogar isso ou aquilo. Acho que em primeiro lugar é isso!

P 1 - A escolha do conteúdo (que é importante)

P 2 - É, depois da escolha do conteúdo, por que esse conteúdo?

P 7 - Tem uma coisa aí que não enquadra nem um pouco com a minha forma de pensar: a questão dos benefícios, questão da saúde. A Educação Física pode estar enquadrada na área de

⁴⁷ Conforme consta no anexo III.

saúde, mas eu falo, eu utilizo as atividades que eu desenvolvo pra alcançar uma coisa maior, que não é pra melhorar a frequência cardíaca, pra melhorar doenças coronarianas, ou qualquer outra que eu valha. Isso ai me assusta, saúde, saúde, isso aí é um meio, o fim é outro; pra correr... o benefício pode ser outro, qual a função desses benefícios, você vai melhorar o quê? as funções biológicas.

Mediadora - De certo modo tem haver com o que elas falaram, com a seleção de conteúdos. Que conteúdos que eu vou selecionar para que fins que eu estou pensando?

P 4 -Até tem um trequinho ali: *compreender as regras como elemento que torne o jogo possível*; então se eu mudar uma regra pré determinada eu não jogo, então não vai sair o jogo.

P 1 - Porque se eu mudei as regras daquele jogo, não é mais aquele jogo, ele é um outro jogo.

P 2 - Eu acho que cabe à Educação Física, dependendo do grupo, tudo cabe dependendo do grupo se é necessário pra ele, se não é.

P 1 - Em cima do que o P7 falou, a gente talvez esteja discutindo e falando da saúde, a gente não tem essa saúde, o básico do básico, se pelo menos ele compreender... eu não estou nem falando em economia dos cofres públicos do imposto que todos nós pagamos que é gasto, isso é política de saúde pública e envolve o governo. É muito mais amplo, se for trabalhar de acordo com a política governamental, a gente vai deixar todo mundo saudável pra gastar menos. Mas estou falando do bem estar da pessoa, se a partir do momento ela conseguir compreender que a alimentação dela e uma prática de atividade física regular são fatores que podem auxilia-la para ter uma vida melhor, não sentir dor, não estar com falta de ar. Como é que ele vai trabalhar, com é que ele vai mudar o básico, o básico..de não estar com dor...não é tão de segundo plano assim, não é tão irrelevante. De repente é importante também.

P 7 - Eu concordo com o que você está falando. Mas a questão é de saúde pública, por exemplo: Qual a função do programa que está na rede, Agita Galera? 30 minutos de atividade física? O ano passado eu fui...

P 1 - ...que a gente é obrigada a ir...

P 7 - Era oficina pedagógica- 30 minutos de atividade física no ano... e o resto dos dias? O professor entrega uma bola, se não tiver bola deixa a molecada jogando e aí? está fazendo um trabalho de conscientização, de acordo com algumas coisas estabelecidas? Você vai falar da importância de se alimentar, de qualquer outra coisa. O aluno que mora numa região menos favorecida, para ele conseguir esses benefícios, ele tem que ir a luta. Se instrumentalizar com

outras ferramentas; que não seja a alimentação adequada que vai cobrar dos governantes, o que vai roubar na feira, tem que dar um jeito.

P 5 - Quando a gente coloca em pauta esse tipo de coisa, a gente conscientiza a pessoa que o tipo de alimentação pode contribuir para a qualidade de vida dela, da pessoa se o cara chegar numa idade adulta e a gente conseguir trabalhar com ele. Quando ele tiver adulto ele vai ter instrumentos para reivindicar. É um meio pra chegar num objetivo maior. A nossa área tem também tem essa função de abordar essas questões sobre a qualidade de vida, não como foco principal, como um dos caminhos para alcançar essa transformação. Não precisam ser muito carentes não, pessoas que pagam uma academia e não fazem idéia do que estão fazendo na academia e não sabem que a pessoa que ensina lá, às vezes sabe menos do que ele, ainda não se formou, não começou a estudar, sabe menos de saúde que ele, às vezes. Então essa transformação social, que é esse objetivo da educação, vai ser alcançada passando por tudo isso que a gente comentou que foi falado no primeiro slide.

P 1- Aliás, tem um discurso do *Lênin*, pra juventude socialista, que fala justamente isso, não dá pra derrubar o capitalismo, ir contra o capitalismo, sem conhecer a fundo o capitalismo. A gente não pode idealizar a transformação social, se não conhecer cada item que vão proporcionar essa transformação social. O que seria essa transformação social: uma saúde de qualidade, uma alimentação de qualidade, uma escola digna pra todos, emprego pra todo mundo. Se eu não souber o que é isso, distinguir o que é bom do que é ruim, não vou conseguir transformar nada, porque eu não entendo a diferença do que seria o ideal do que é ruim.

Mediadora - Olhando para a prática de vocês, pra realidade, o que distancia e o que se aproxima dessas idéias aqui? ... Silêncio... saber por que está correndo? Você pode olhar para a sua prática e não precisa ser para a corrida, pode ser outro elemento...

P 2 - Eu procuro sempre fazer o aluno pensar sobre o que ele está falando. No início da aula, a gente senta em roda e deixo eles falarem. É complicado porque é o único momento que eles tem pra falar! Então eu digo calma! Estou vendo uma melhora muito grande de um semestre pro outro, eles aprendem, não adianta falar, mesmo tendo 40 alunos eles fazem, eles dão opinião, criticam que o outro falou, mudam os jogos, dão opinião. Eles falam de respeito aos amigos, a primeira coisa que eles falam é sobre o respeito. Eu acho que na minha aula, eu procuro fazer com que eles olhem o que estamos fazendo, o mais importante, eu não obrigo a participar, até converso pra saber porque não está participando, coloco eles para fazer alguma coisa, ou pra ta

olhando, pra eles saberem o que está acontecendo no jogo, na aula. Mas, é lógico, como tem muitos alunos não conseguimos conversar com todo mundo, há uma dificuldade muito grande, não dá pra saber o que eles estão pensando, tem uns que ficam ali quietinhos, é difícil, mas eu tento fazer sempre isso.

Uma vez uma segunda série num debate, tinha muita gente na quadra, uma menina levantou a mão e falou: professora, meu gato morreu! O pessoal começou a dar risada, a gente estava conversando sobre um jogo, um assunto super importante e ele veio falar do gato dele! Eles dão importância, eles sabiam que a gente estava falando sobre o jogo, que era para eles, para mudarem as regras, para aprender a jogar melhor. Aprender! Acham que é importante

Mediadora - Ela disse que a Educação Física é a única aula que tem pra falar. O que vocês acham disso? Deu a entender que nas outras disciplinas não podem e na nossa aula podemos, vamos dizer, dar voz aos alunos? O que vocês acreditam para a prática de vocês?

P 2 - Acho que o ideal seria todas as aulas, não só na Educação Física, mas infelizmente, pelo menos na minha aula...

P 1 - Acho que também é questão de arquitetura, a gente está num ambiente, num quadrado, uma cadeirinha atrás da outra. É uma questão da estrutura física, e, a principal forma de se manifestar nas primeiras idades é com o corpo. Ele saiu daquele quadrado ali, estou livre, estou livre...é essa a sensação. No ano passado, eu buscava os alunos na sala, eu vi diferentes tipos de trabalho, de todas as colegas, eu vi professoras que permitiam essa conversa, esse diálogo, faziam esse trabalho de construção, eu vi professoras na cartilhinha, mais duronas, tinha de tudo. Mas normalmente eu sou a favor do diálogo sempre. Primeiro porque eu não tenho voz! Eu uso meu mecanismo. Se tem alguma coisa que não está certa, que eram 3 alunos, eles deixam o jogo ou a brincadeira, eu converso com os 3, faço a roda de conversa - mas não tenho voz. Muitas vezes eu sou vencida por uma questão fisiológica minha, eu trabalho numa quadra aberta que é esquina com a Rua da Consolação. Que é polícia, bombeiro o tempo todo, como eu vou estar trabalhando sem estar me prejudicando, porque são 32 aulas semanais, e aí você agüenta? chega na última aula você não tem mais voz! Como a gente usa tudo isso? é difícil.

Mediadora - Acho que vocês que dão aulas para os maiores, 5ª a 8ª, por exemplo, como é essa questão de ouvir os alunos? A questão do diálogo, existe o diálogo, professor x aluno, aluno x aluno, no que concerne a prática pedagógica?

P 6 - Eu tento transpor nas aulas, tento até a questão da própria reflexão do que vai ser trabalhado em aula. Levantar sugestões, o próprio aluno questionar o que está fazendo, ele entender não o porque do correr, mas o que é o correr, estou remetendo no caso da prática da capoeira. Ele saber que aquele momento que ele está levantando uma perna, tem muita história por trás daquilo, é questão de uma construção social no país, a partir daquilo que é de uma determinada representatividade de determinadas culturas. Acredito que é o mínimo da prática que eu tento colocar sobre essa questão de mudança de regras, do jogo possível, da regra- que tem que ser aquela regra, muitas vezes coisa que até mesmo de aula de capoeira, muitas coisa que são fundamentos na capoeira, que são fechadinhas, eu quebro isso, por que tem que ser assim, vamos tentar vivenciar outros moldes, fugindo um pouco das regras. Acredito que na aula de Educação Física também há esse espaço.

Mediadora - Já que você falou da Capoeira e a questão que estávamos falando, do saber por que correr, por que saber determinadas coisas, apareceu isso na fala de vocês. A questão desse conteúdo capoeira, que ele traz como exemplo, o que vocês acham?

P 7 - Eu não acho nada, não sei nada de capoeira.

Mediadora - e ele enquanto conteúdo de Educação Física?

P 7 - Qualquer coisa pode ser conteúdo de Educação Física

Mediadora- desde que.....ou não?

P 7 - No ano passado eu trabalhei com *Tomás de Aquino*, na Educação Física...

Mediadora - Atrelado a depender de alguma coisa?

P 7 - ...do corpo. Fiz um passeio pro mosteiro de São Bento, o projeto da escola foi os filósofos e de uma forma ou de outra tentei relacionar o teórico que eu teria que estudar, instrumentalizar os alunos com a Educação Física. E qual a questão do corpo no decorrer desse processo histórico? O que aconteceu? Quais os valores que foram implementados, ou contidos? Qualquer coisa acho que dá pra trabalhar.

P 2 - Eu acho que virou moda capoeira na Educação Física. É importante, mas tem que tomar cuidado! É importante pra aquele grupo? Se sim ou não, e não colocar porque está na moda, na

mídia, igual ballet e judô. Minha sobrinha está na segunda série, na escola dela para os meninos é o judô e para as meninas o ballet. Porque está na moda, e daí, onde entra?

Mediadora - o que você falou, a construção do gênero que é desde pequenininho...

P 6 – Até tem uma questão legal que você falou de moda. Eu acredito que é assim- minha escola está...pelo simples fato que teve um adendo na LDB, falando para trabalhar com a história da cultura do negro, a Lei 10.639, inclusive a monografia da minha especialização foi disso, ela fala que você deve trabalhar isso no currículo escolar. Então, pelo desconhecimento que o próprio brasileiro tem da cultura popular dele, o que vem da cultura popular- é capoeira! Muitas coisas podem ser trabalhadas não só a capoeira. Uma das coisas que foi um dos achados do meu trabalho, foi a questão...talvez se você não só trabalhar a capoeira no sentido prático da capoeira, mas também o que acontecia de prática em determinadas regiões da África, o que veio gerar o povo brasileiro, e os índios o que eles trabalhavam, enfim, nós vamos encontrar práticas corporais *im maginárias*

P 1 - Mas acho que trabalhar com a capoeira de forma física, que envolve ritmo, que tem uma série de coisas que são legais, independente de todo esse contexto histórico, então, por que trabalhar, por exemplo, com futebol e não a capoeira em relação ao conteúdo, a parte prática mesmo, não levantando só as questões sociais e culturais? É um conteúdo super rico, envolve uma série de movimentos, envolve música, ritmo, então, enquanto conteúdo, se esquecemos tudo que está envolvido de rico, já valeria como conteúdo, fora um super contexto que eles adoram, também tem essa.

P 3 – Eu já acho que está meio fora de moda. Há dez anos atrás estava mais na mídia- malhação. A capoeira está mais na escola agora, porque agora, depois dos PCN, parece que deu-se mais voz ao povo, e aí vem aparecendo a cultura das pessoas. Porque na periferia ela sempre esteve presente. Dentro da escola que ela não entrava, está entrando agora, por conta dessa abertura.

P 6 - ... por causa da lei também.

P 3 - Em relação ao que a **P1** traz, acho que cai um pouquinho, no porque se está fazendo capoeira, porque tem ritmo, vai dar flexibilidade, não é isso né, acho que é muito mais. A manifestação que a gente está estudando, que está vivenciando não tem que ter um por quê, ela existe, está lá, faz parte da nossa cultura, tem que ser apreciada, ou não?

P 2 - E aí cabe a Educação Física trazer pra aula e problematizar

Mediadora- Vamos ver agora um trecho de um vídeo⁴⁸, o início de uma aula, que aparece uma problematização. Gostaria de saber, o que vocês acham do contexto dessa aula, a postura dos alunos, do professor, como vocês encaminhariam, enfim, o que vocês observam nessa aula:

Mediadora - O contexto: são alunos de 7º ano, houve um jogo de handebol que eles participaram. Tem dois meninos que se sobressaíram. A problematização vem desse jogo, dessas posturas, dos alunos, do professor explicando...

... vocês querem que eu volte a fita? ... o que vocês acham... em relação a postura do professor, por exemplo?

P 4 - No ano passado eu tive uma discussão, em uma das reuniões eu conversei com uma mãe- foi uma discussão meio complicada- eu falei que durante as aulas ocorriam conflitos, a mãe ficou desesperada. O fator conflito em todas as aulas, não só na de Educação Física vai ter, você está gerando polêmica, você tem valores sendo trabalhados, você tem o conflito. O professor tem que estar ali pra intermediar isso, pra saber levar o conflito, o que está acontecendo com as crianças. Você tem crianças ali com habilidades, enquanto outras não tem habilidades, é importante que você entenda isso e monte estratégias que disponibilizem que as crianças possam fazer a atividade. Na hora da roda de conversa, polemizar isso, o que aconteceu no jogo, sobre isso até os palavrões que a gente estava conversando, gerar polêmica, então isso, é importante, vai acontecer mesmo, seja no jogo, na esportivização, na dança, agora a gente tem que estar preparado para saber discutir isso. Eu falo muito na roda de conversa sobre isso, quando um fala, o outro está escutando. Agora, eles já sabem que quando um fala o outro escuta, levanta a mão, vamos conversar, o que acontece... conflitos nós vamos ter, a gente tem que saber lidar. Vai acontecer mesmo, seja no jogo, na esportivização, se você deixar só na esportivização puramente, o mais apto vai prevalecer.

P 1 - Acho que o professor falou duro porque conhecia os alunos. Sabia com quem estava lidando, a situação é pra quem se não conhece o professor poderia achar que ele é duro demais, mas, é uma discussão válida.

P 4 - Tem que ter bronca também. Ah, estou na cultura corporal, não posso... A cultura corporal tem que ter bronca também. Tem hora que tem que chegar e falar: é essa a posição!

⁴⁸ O trecho de aula selecionado apresenta a problematização de um jogo de Handebol ocorrido com os alunos da 7º ano, onde “os que jogam bem” excluíram os “que jogam mal”. A intervenção do professor do vídeo se dá para a reflexão da participação de todos no jogo.

P 1 - Foi bem colocada e é verdade, foi bem colocado;

P 2 - Eu acho que ele não deu voz para o aluno falar. Ele tem que falar sua opinião e a gente tentar conversar e ver e todo mundo dar opinião sobre aquilo também; nesse contexto o que ele fez, só ele falou. E o aluno ficou quieto na opinião dele- faltou isso;

P 4 - Socializar o que acontece, né.

P 6 - Uma das questões que eu achei legal, é a questão de todos participarem do jogo, agora todo mundo tem que ter prazer no jogo, é complicado você conseguir todo mundo sair contente.

P 1 - Se tiver um perdedor nem todo mundo vai ficar feliz.

P 7 - E daí aproveitando a fala dele, eu já discordo que diz que não obriga o aluno a participar, eu já chego e falo você vai participar pronto e acabou, ah não sei, você vai participar. O aluno é obrigado a ser alfabetizado, ele é obrigado a adquirir conhecimento, cultura. Eu acho que a Educação Física tem algo relevante a trazer pra ele. Querendo ou não ele é obrigado.

P 1 - Mas por que ele é obrigado?

P.2 – Mas, eu não o obrigo a jogar, eu faço participar de outra forma.

P 7- É isso daí.

P 2 - Eu não obrigo a jogar futebol e pronto, não faço isso. Mas você tem que prestar atenção,ou coloco como juiz, de alguma forma eu coloco ele pra ajudar, ou saber as regras e conversar comigo sobre as regras...

P 1 - Tem um menininho lá na escola, da primeira série, que não quer entrar na sala de aula, e ele fala: eu não quero ser alfabetizado! Eu não quero ser alfabetizado! E briga, parece o *Little Stitch*.⁴⁹

P 7 - Então, depende da forma como ele chega, tem um pessoal que chega de uma forma muito dura, no transcorrer da aula, eu começo a ceder, até brincar com eles. Mas, num primeiro momento é difícil, meia dúzia chega e fala que não quero participar da aula, eu digo: por que, você tem alguma coisa, tenta me convencer porque você não quer participar? Ah, não quero, não acho legal! Não, você tem que participar! Tem uns que acabam se envolvendo e outros não. Eu falo que é obrigado, mas tem determinada situação que você acaba cedendo. Por exemplo, uma situação que eu passei: uma menina de uma quinta série que não queria participar... Professor eu não vou participar! Por que? Ah, eu não quero! Eu disse, você vai participar! Ela entrou e eu vi que ela ficou meia sem jeito. A amiga dela veio e falou, professor ela não quer

⁴⁹ Personagem de filme infantil.

participar porque ela está menstruada. Logo *chamei ela* de canto, longe do grupo, conversei com ela que independente disso é uma coisa da natureza dela, que ela tem que chegar e conversar comigo, que eu não vou expor os problemas dela para as outras pessoas... um tipo de situação que eu tenho que saber, pra poder lidar..

P 1 - Mas não é motivo pra não participar.

P 7 - Mas ela estava toda manchada!

P 1 - Aí tudo bem, pensei que ela tinha cólica...

P 5 - Aí vai do tato do professor, como vai trabalhar isso...

P 3- Tem muitas coisas por trás, você não sabe como ela foi criada, a religião dela, como ela foi criada, pra chegar e falar pro professor.

P 7 - A gente acaba adquirindo no dia a dia, o contato, a confiança. Tem meus alunos de 6^{as} séries, são espetaculares, eu abro a porta pra descer pra quadra, todo mundo desce, grita, lá embaixo, não na escola, porque a escola é muito rígida... Quando eu desço, já está todo mundo sentado esperando, eu vejo também o treinamento de futsal, os meninos estão lá se alongando, molecadinha de 6^a série, isso não consegue fazer nem com a 8^a série.

Mediadora- como vocês vêem essa questão do aluno mais apto, o mais habilidoso e a relação com a aula de Educação Física

P 4 - Você pensa esses alunos com diversas qualidades técnicas, mas depende muito do professor, do planejamento, não enfatizar práticas que o apto vai se sobressair, você pode até fazer, mas tem saber trabalhar esses conteúdos, as estratégias, como você coloca, você não chegou, mas eles já até sabem, já se conscientizaram da prática do alongamento, da importância do alongamento.

P 1 - Mais aí, são realidades diferentes, a Educação Física escolar deve ser para todos, o treinamento é específico...

P 4 – Não estou dizendo na aula...

P 1 - Então esse mais apto, deve trabalhar numa zona de desenvolvimento proximal, o auxiliar os outros, transmitir o conhecimento que ele tem, não que ele seja o destaque. Se ele quiser ser destaque ele deve ir par u a turma de treinamento. Se não a gente tem uma exclusão natural, os bons participam, os bons são os melhores...

P 7 - O treinamento do jeito que está posto, o mais habilidosos, os que se sobressaem. Eu tenho muitos alunos que não tem um mínimo de habilidade se comparado com outros que jogam mesmo...

P 1 - Que fazem parte de um grupo.

P 7 - Que fazem parte de um grupo. Esse grupo, eu não fico dando só fundamento de futebol. Na minha turma de treinamento, há alunos que não tem tanta habilidade e estão lá...

P 1 - Mas existe um campeonato, o ganhar e o perder, que é diferente da aula pra todos.

P 7 - Quer ver... eu essa semana passei por uma situação engraçada. Eu separei os meninos de 5ª e 6ª séries. Eu tenho treinamento mirim e pré mirim de futebol- os moleques já estão lá- o importante é competir, é ganhar- você tenta na medida do possível, mudar esses valores que estão bem embutidos, é meio complicado. Você pega 5ª e 6ª séries, querem brincar, querem jogar, um monte de brincadeiras. Aí o tempo acabou, eles jogaram, deixei-os jogando. A maioria das vezes eu não jogo do jeito que tem que ser jogado. Os meninos começaram a reclamar: ah professor, a outra equipe jogou mais que eu!...isso é bom, porque estão tendo a noção do ganhar a qualquer custo, eles querem é jogar. Acabou o tempo, a aula que vem deixo vocês jogarem um pouco mais e por aí vai.. Acho bacana, porque estamos trabalhando coisas desse sentido- como brincadeiras. Como: o pré-mirim, foi difícil conseguir 25 meninos para montar essa equipe, e hoje eu tenho 20. Eles não estão muito interessados em treinamento, pelo menos lá, no futebol.

(1h09)

Mediadora- essa questão do treinamento, como vocês vêem: a educação física aula e treinamento. São duas coisas que podem ser uma, ou devem ser separadas. Qual a idéia de vocês.

P 5- Eu acho que deve ser a parte

P 2 - acho que deve ser diferente.

P 5 - A Educação Física escolar eu entendo, como a Marcela falou, é para todos que estão lá. Se eu vejo que a atividade que eu dei está destacando um aluno, eu tento criar, mesmo para propiciar um estímulo maior para ele, pra ficar aquele negócio que ele se destaca e não acha mais graça na atividade, eu tento criar mecanismos pra dificultar pra ele e permitir pros demais. Agora, na turma de treinamento já não, a idéia é evoluir o grupo, em qualidade para conseguir alguns objetivos, agora, dependendo da idade, é o que P7 estava falando, a maturidade daquele grupo está num nível que eles nem percebem o resultado da equipe, então pra eles é melhor

trabalhar ludicamente pra eles pegarem gosto pela atividade, mas mesmo assim é algo mais específico. A Educação Física escolar eu acho, você pode trabalhar com a cultura corporal como um todo, com todos os instrumentos que pudermos. Já no treinamento do futsal, ele vai utilizar atividades, pode até utilizar atividades que não são exatamente do futebol, mas estão voltadas para formar aquele grupo nas principais habilidades ou técnicas e regras daquele esporte. Então eu vejo como coisas distintas, separadas.

P 4 - E exige performance no treinamento. Eu fico às vezes 20 minutos no escanteio, eu paro, vai defender assim, fazer assim, fazer a paralela...

Mediadora- Então vocês acham que é importante ter o treinamento na escola?

P 7 - Desse jeito não! Pra mim treinamento dentro da escola, é escola. A partir do momento que você colocou o pé na escola, a escola tem um objetivo!

P 1 - Então, por que só são os 25 e não são todos?

P 7 - Então, é uma coisa errada, tem que se questionar.

P 1 - Você quer ter um clube dentro da escola?

P 7 - Não é ter um clube, quando eu falo da turma de treinamento, você não está entendendo. Eu acho que o fundamento em si, a técnica não são importantes. Sinceramente eu não gosto de praticar esporte. Tem outras coisas que tem que trabalhar, por exemplo, a história do futebol por que não trabalhar no treinamento, quais foram os grupos que foram beneficiados com o futebol, e os grupos que não foram tão beneficiados assim. A história do futebol é igual o caso da capoeira, de qualquer outro esporte- o negro que passou por discriminação, o trabalhador que não tinha acesso às práticas do futebol. Por que não trabalhar com isso? Tem vídeos que tratam de coisas bacana, dessa história do futebol, conciliar isso com brincadeiras lúdicas. Eu não estou interessado em ensinar a cobrar escanteios. Se vou disputar campeonato ou não, é opção minha. Se eu optar participar de campeonato, é para levar o aluno a sair do espaço escolar e usufruir de outros espaços, ter acesso a outros locais, que isso pra mim é importante. A escola é próximo do Sesc Itaquera. A equipe mirim. Teve aluno que disse pra mim, professor eu nunca entrei no Sesc. A escola é no Jardim da Conquista, bairro que foi ocupado, parece cidade do interior. Acho que importante trabalhar desse jeito!

P 1 - É que a proposta das atividades, agora que eu estou lá na no meio da diretoria vendo, as atividades curriculares esportivas é a detecção de novos talentos esportivos. Isso é que é proposto pela Secretaria de Educação, não estou dizendo que sou a favor, mas, de repente você

não está cumprindo o que é a determinação, que é a detecção de novos talentos esportivos, Então a idéia é treinamento e competição. Por que o governo do Estado faz isso, é outra questão. Existe uma diferença, existe uma seleção que apenas 25 participam, que eles também entendem que existe uma diferença entre Educação Física escolar que todos participam, e o treinamento que vai detectar o talento, vai ser o futuro atleta, que vai representar o Brasil. Isso permaneceu da era militar. Essa é a função da turma de treinamento. É detectar novos talentos, na escola, da rede estadual. Está na Lei, pena que eu não estou com o regulamento aqui, porque eu ando com ele na bolsa. É o primeiro artigo ainda.

P 5 - Detectar novos talentos, não quer dizer que a gente precisa treinar. A forma como ele fala que trabalha, ele também pode detectar novos talentos. Porque a ACT, ela não tem como proposta forçar a escola a participar de competições, tanto que nas olimpíadas quem tem ACT não é obrigado. Eu entendo que a proposta é descobrir novos talentos...mas,

P 5 - Esse tipo de coisa, às vezes, a gente dá maus exemplos por conta da competição, mas às vezes numa turma de ACT, pra conseguir resultados, você consegue fazer o grupo evoluir

P 1 - Eu acho que os esporte tem uma coisa legal. Que é estar num grupo, fazer parte de uma coletividade com objetivo específico. E isso o esporte consegue. Talvez a aula de Educação Física não consiga tanto. Eu joguei, acho que todo mundo aqui jogou. E sabe o que é fazer parte de um grupo, estar lá junto, e treinar toda terça e quinta-feira, reconhecer seu amigo, é um pouco diferente da aula.

P 5 - É bem diferente, Porque a Educação Física escolar como o grupo é muito grande, às vezes você propõe uma coisa que tem a maior parte do grupo não se interessa de forma alguma. E aí no outro dia, no outro bimestre, no outro grupo de conteúdos que você propôs você vai propôr um outro tipo de atividade que vai interessar aquele grupo e não outro. Já na turma de ACT você conseguiu juntar o grupo com algum objetivo.

P 6- Eu tive uma experiência legal com turma de treinamento- futebol- feminino e masculino. Num campeonato escolar- Copa Guaraná Antartica, o feminino eu cheguei em 4º lugar e masculino saímos no meio da competição. Mas, foi uma experiência legal, que vivenciamos outras coisas. A gente não estava preocupada onde a gente ia chegar, eu deixava isso bem claro pra eles. Na verdade a gente estava participando, até por jogar futebol num clube, em saber as dificuldades, que eles colocam “gato” no time, eu levantei várias questões; a gente vinha assistir

jogos juntos, a gente conversava sobre isso. Uma coisa legal, de interesse por parte das meninas, que depois disso (foi em 2004), eu encontro as meninas, elas tem um time até hoje.

Problematização - Trecho de uma aula (sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais)⁵⁰

(1h22)

Mediadora - É uma aula de Educação Física. O que chama atenção de vocês?

P 2 - que eles não na quadra, e sim na sala de aula.

P 4 - Que absurdo não???? (risos) Muitos falam isso...

Mediadora - e pra vocês não é absurdo?

P 2 - Não, dependendo do contexto, é importante.

P 1 - Assim como os outros professores usarem a quadra, e os outros espaços, na escola de aula de informática e tudo mundo usa tudo. O dia que eles querem descer, usar o pátio, a gente divide, o material da salinha é pra todos, que a escola é um espaço comum pra todos.

P 7 - É importante ocupar esses espaços, até por questão de controle. Eu percebi, que ficar muito na sala de aula, não dá pra falar muito, se ocupar outros espaços que sejam diferentes da sala de aula até o da quadra, você consegue dar uma aula teórica com mais qualidade, eles prestam mais atenção, vamos pra biblioteca, sala de vídeo, no pátio, prende mais.

Mediadora- Essa possibilidade de aula teórica, aula fora da quadra, tem relação com aula de Educação Física? Aparece também a questão de “dar voz” aos alunos, que a gente já falou...

P 1 - Eu acho que esses alunos são bons demais, estão num nível...

Mediadora - Nível... o quê, que você está falando, do conteúdo conceitual?

P 1 - É...pelo conteúdo. Frequência cardíaca- o coração...

Mediadora- o que estava sendo ensinado, aquele conteúdo o que vocês pensam ?

P 1 - Conhecimento sobre o corpo, PCN

P 6 - Tem haver com a transparência de antes.

Mediadora - Você viu relação com que estava antes. Que sentido?

P 6 - Por exemplo: O saber por que correr e o que acontece.

P 1 - Então, qual o tipo de atividade que vai fazer bem pro seu coração. Aquela de 30 40 minutos que mantém a frequência uniforme.

⁵⁰ O trecho selecionado apresenta uma aula com alunos de 5º ano e o professor está desenvolvendo um conteúdo conceitual sobre “Cálculo de Zona Alvo”, caracterizando uma aula expositiva e teórica.

P 2 - Acho que depende do contexto, como ele chegou nesse...

P 3 - De qualquer forma estamos vendo um enfoque biológico, sem nenhuma manifestação, prática, a gente não está falando de uma prática corporal.

P 1 - Aliás, nós vimos que na primeira aula ele deu não sei o que, na segunda não sei o que, essa era a terceira numa seqüência...

P 3 - Poderia ser um professor de ciências dando a mesma aula.

P 7 - Tem relação com o enfoque cultural.

Mediadora - Tem relação?

P 7 - Pelo que eu vi falando de coração, não vejo nenhuma relação, só com biológicas.

P 3 - Que foi o que a gente aprendeu na faculdade

P 7 - O que a gente ouviu né- é diferente.

P 1 - Mas também estamos falando sem saber, e se ele correu pra pegar o ônibus e o coração disparou...

P 4 - Ou o professor estimulou, você vai correr para pegar o ônibus, como fica seu coração? na próxima aula a gente conversa...o estímulo do professor para chegar num objetivo maior...

P 3 - mas correr para pegar o ônibus é parte do nosso conteúdo?

P 4 - Não, mas poderia ser uma ferramenta para chegarmos no conteúdo.

P 1 - Pra chegar nesse ponto ai do coração, o coração bateu!

P 4 - A Educação Física tem também o caráter biológico.... carótidas. Até brinco com a molecada sobre artérias, para chegar num objetivo maior, sentir o corpo.. exemplo dar 5 voltas na quadra, eu posso fazer uma brincadeira, um pega-pega, uma coisa mais....o objetivo é conhecer a frequência? Então eu falo: o que está batendo aí, onde, no braço, na cabeça? É a estratégia para a gente buscar um entendimento.

Mediadora- Olhando para a prática de vocês, vocês ensinam esse tipo de conteúdo? Está próximo da prática de vocês?

P 4 - Eu ensino (conteúdos conceituais).

P 2 - Eu não, pra mim, está longe. Mas se um dia os alunos caminhassem pra esse interesse pode ser, mas nunca chegou...Não sei se é porque eu trabalho de 1^a a 4^a.

P 5 - Esse tipo de conhecimento é com os maiores, de 5^a em diante, eu comecei com conhecimento sobre o corpo. Agora, pros menores que eu dou aula, uma coisa mais superficial. Depois de uma aula, pergunto, por que você está "rosinha"? o garoto que é muito branquinho

Por que está “vermelho”? Por que você está suando? olha a sua camisa! Uma coisa superficial que começa a fazer com que eles raciocinem...

P 1 - Um programa de 5ª ao 3º colegial. De repente o assunto que ele abordou, era um assunto de 8ª, de 1º colegial e rolou na 5ª, quais as conseqüências até o 3º colegial.

Mediadora - ele traz a idéia de trabalhar conhecimentos sobre o corpo, de 1ª a 4ª, mas com outra metodologia...

P 5 - Eu não consigo me imaginar dando aula de 1ª a 4ª dessa forma. Eu trabalho de 5ª a 8ª assim. Eu trabalho com aula expositiva e discursiva, dessa forma que foi mostrada, mas de 1ª a 4ª não consigo imaginar, a gente também faz esse trabalho com os pequenos, mas eu acho que não nos exige de trabalhar de conhecimentos sobre o corpo só que de outra forma. De uma forma que não segure tanto dentro da sala.

Mediadora - Vamos pra última atividade. Tem uma folha para cada um. Temos dois modelos de avaliação. Gostaria que vocês dessem uma lida. Uma o instrumento é uma prova (proposta “A”)⁵¹ e o outro, também é uma avaliação, em forma de registro das observações da professora (proposta “B”)⁵²

...silêncio...

São dois modelos. Eu gostaria de saber a opinião de vocês sobre esses dois modelos de avaliação.

P 4 - É só feminino mesmo?

Mediadora - É. Vocês viram a data? 1997.

P 2 - Eu gostei da proposta “B”, porque mostra o que está trabalhando no dia a dia, a proposta “A”, é um método conteudista. E acredito que um dia só não dá pra avaliar o processo que ela teve durante as aulas.

P 1 - Eu discordo dela. Eu gostei das duas. Discordo da crítica. Porque as perguntas induzem o aluno a ser crítico. Todo conteúdo que irá avaliar, são conteúdos não de um dia, mas de um trabalho longo, justifique cientificamente, então ele viu o que acontece, porque acontece, se ele não assistiu aquele período de aula, ele não vai ter como justificar! Não é, por exemplo: o goleiro pode tocar a bola com a mão fora da área? Não, o aluno tem que pensar...vai ter que escrever. Tem todo um processo de transferir o pensamento para a escrita, isso é trabalho super legal, super válido. O outro é um outro

⁵¹ Conforme consta no anexo IV.

⁵² Conforme consta no anexo V.

tipo de avaliação, um outro contexto, muito legal, você está com criança de 6ª série fazendo um trabalho de luta, você avalia todo o processo. Que tem. Acho que os dois são bons e válidos.

P 2 - Eu acho que a cultura da avaliação tem muita coisa por trás. ...Por exemplo, ele não vai no dia a dia,ele vai chegar no dia da prova e decorar, provavelmente. Infelizmente é assim. Ele vai chegar, amanhã é prova, é decorar o que o professor deu e pronto. Passou, tirou a média, acredito que seja assim na maioria das vezes, ou,, no dia da prova ela não estava bem, e ai, ela foi mal porque um dia não estava bem, sendo que ela foi bem o semestre todo.

P 1 - Mas essa prova foi bem elaborada, ela não é de dificuldade...

P 5 - A proposta “A”, eu entendo como **um** instrumento de avaliação, não é a única forma de avaliação, inclusive esse instrumento, eu posso utilizar nessa proposta avaliativa. Essa avaliação foi feita durante o processo, e para encerrar ou no meio do processo eu posso usar essa avaliação. Perguntando sobre conceitos relacionados as lutas ou esportes que tiverem dentro do projeto eu posso aplicar um instrumento de avaliação deste aqui.. Não precisa ser o único instrumento naquele processo.

P 1 - Nem deve(ser o único instrumento de avaliação)...e a gente não deve ter tanto preconceito pra esse tipo de avaliação.

P 5 - Na verdade, no regimento da minha escola, obrigatoriamente a gente tem que aplicar uma avaliação escrita. Não necessariamente uma prova escrita, pode ser um trabalho escrito. Eu tenho que aplicar uma prova assim, eu sou obrigado a aplicar sempre. Eu não me incomodo de fazer isso, mas eu avalio a participação do aluno, eu avalio propostas que ele apresenta de proposta durante as aulas mas eu acho que são instrumentos válidos sim, são questões que fazem o aluno refletir. Elas contribuem para avaliar não só o conteúdo, mas articular o que foi trabalhado durante o período para poder responder as questões. Eu gostei de ambas.

P 4 - É o feminino, né.. isso aí que pega. Eu sempre quis aula mista. De uns tempo pra cá, você, né, tem que ser mista. A gente sempre batalhou pra isso. Isso me pegou um pouco.

Mediadora - e quanto aos modelos de avaliação?

P 4 - Em relação às questões...essas questões aqui: *para perder a barriga é só fazer abdominal...* poderia estar inserido aqui por exemplo: *a melhor luta aqui é o Jiu Jitsu Garotada eu li isso aqui no jornal;* coloca na lousa lá e lança pra garotada, vamos pesquisar esse tema. São questões legais para discussão, que geram uma série de conflitos e polêmicas, que são legais. Então tem que tomar cuidado: como eu estou na cultura corporal, não posso falar de

habilidades, então não posso falar. A proposta “B” está muito pautada no trabalho que a gente faz, as lutas, essa coisa mais nova, a tendência mais nova. Do que o modelo da prova da proposta “A”, reflete a tendência daquele momento, 1997. Penso que naquele momento era uma inovação. Sair da quadra pra fazer um trabalho teórico. Nossa senhora!

P 1 - Fazer os moleques pensarem ainda...

P 4 - Porque eu me formei nessa época, (rs) tem um povo que queria outras transformações.

P 7 - Mas no seu dia a dia você convive com pessoas com essa prática? De separar... na escola que você trabalha?

P 4 - Como assim?

Mediadora - Você acha que deve separar feminino e masculino ainda hoje?

P 4 - Não, não (não se deve separar masculino e feminino nas aulas), nós somos em três professores. Tanto que a escola é voltada para o diálogo para a transformação. Os alunos tem grêmio, eles votam. A escola tem várias situações que levam ao aluno crítico. Não existe não.

P 5 - Depende da realidade.

P 7 - Na minha escola tem professor que dá aula para menina e menino, e a prática dele é separadinho, só prática esportiva, só regras de jogo. E a prática, é prática do joguinho, passar joguinho, é meio complicado.

Mediadora - O que vocês acham dos grifos em amarelo na proposta “B”? Eu coloquei para chamar a atenção. O que expressam esses trechos na avaliação?

P 3 - Eu acho que a proposta “B” expressa um trabalho coletivo, uma avaliação de todo o processo. Enquanto que na “A” é individual, você está vendo o que o aluno sabe sobre...quer dizer, só o resultado. Aqui está excluindo praticamente aqueles que não tem preparo na escrita.

P 5 - Por isso que não deve ter um único instrumento, pra respeitar a individualidade de cada aluno, principalmente na escola que conhecemos, alguns alunos que tem dificuldade de interpretação e de redação. Realmente, excluiria alguns, que devem ter a oportunidade de serem avaliados de outra forma.

P 1 - O que provavelmente eles vivenciaram o que está sendo pedido. Que eles tenham oportunidade de expressar o que vivenciaram. Isso é muito legal, porque na matemática é meio utópica, na história também é uma coisa que parece que você não vive, agora o abdominal você faz o abdominal, parece que ele está dentro da sua vida. Então é você poder materializar através da escrita o que você vivencia. Que eu acho que é muito válido isso, essa conexão do que você

faz com o escrever, de pensar para escrever, e não só essa forma de avaliação que a gente acaba sendo preconceituosos com essa forma de avaliação, que ela também é boa. Ela não é única, mas tem seu lado positivo.

Mediadora - Pra vocês, qual era a intenção do professor, com essa prova da proposta “A”? que objetivo que ele tinha com essa prova da proposta “A”?

P 2 - Vou voltar nesse pedaço (da prova): *a avaliação tem sido realizada com o objetivo de subsidiar o planejamento...*

Mediadora - Na proposta “B”?

P 2 - é na proposta “B”, isso também acho que é importante. Porque a gente esquece que avaliação também é para se medir, porque a gente só pensa em medir o aluno. Medir assim, para a gente ver como está o nosso trabalho. Então aos poucos a gente tem que se avaliar também, que deve ser um processo diário.

P 5 - Ele deixa isso bem claro, me parece que todos eles falam da avaliação durante o processo de aplicação. Porque fala: *nós perguntamos o que eles sabiam...* foi na primeira coleta, aí as respostas, aí eles já replanejaram o que eles poderiam fazer...*observamos que os meninos e meninas*, então eles verificaram que os grupos estavam separados por gênero e reviram...

P 1 - E aí é como se a outra (da proposta “A”) fosse uma avaliação final de tudo isso, por exemplo, seria uma avaliação durante o processo que não terminou, então está lá, *não terminamos temos decisões ainda por tomar*, que pode terminar com uma avaliação final de todo o projeto.

P 3 - Mas essa primeira deixa claro, que o professor passou o conteúdo e agora, ele quer verificar se o que ele deu pro aluno contribuiu para que o aluno aprendesse o que ele estava ensinando. Essa era a idéia de fato, o conteúdo é esse vamos ver o que vocês sabem disso.

Mediadora- O professor que fez essa avaliação, tinha determinado objetivo e uma concepção de avaliação. Aqui na proposta “B” também, uma determinada concepção, em utilizar esse tipo de avaliação para um determinado trabalho...

P 7 - Só uma outra coisa... a gente tem mania de generalizar tudo. O cara pode ter separado feminino/masculino com outro objetivo, não separar, medir por gênero. Que nem a gente fala a fila!. Às vezes a fila é importante na aula de Educação Física. Eu não faço, mas em determinado momento, você vai ter que utilizar de mecanismos para alcançar objetivos, você não está excluindo, tomando cuidado com as experiências passadas.

P 1 - a gente não estaria reforçando o preconceito entre meninos e meninas com essa prova?

P 6 - eu tive aula com professor e as meninas com professora.

Mediadora - **o que é avaliação em Educação Física para cada um de vocês. Dentro do seu contexto, da sua prática? O que vocês pensam sobre avaliação em Educação Física? O que a gente tem aqui são extratos de modelos...**

P 5 - Não seria só da Educação Física, no geral, a avaliação, na minha opinião, o ideal seria avaliar de onde o aluno partiu e onde nós conseguimos chegar, o que eu consegui acrescentar ao conhecimento dele. Essa proposta B aqui, o que eu achei interessante que mostra o interesse deles nesse processo todo, porque eles começam perguntando o que os alunos já sabem sobre o tema. Começam a criar uma idéia inicial sobre o tema, a profundidade que eles já caminham no tema, e aí vai agregar ou propor mudanças, idealizar pesquisas para que eles aumentem esse conhecimento. A avaliação é isso é a verificação do ponto que eles partiram onde eles chegaram.

P 1 - ..podendo ser conceitual, atitudinal ou procedimental, complementando o que ele falou. Pode ser que o aluno progrediu um montão no comportamento, aquele moleque que batia e chutava e ele teve um super progresso. Alunos que não sabiam o que era o tema “quicar”, ele não sabia, e aí, ele teve um ganho de conhecimento conceitual. E procedimental porque conseguiu aprender determinada coisa, o coleguinha ensinou para ele um jogo tal, ele teve um ganho de conhecimento geral. Então acho que esses três aspectos (conceitual, procedimental e atitudinal), partindo de um zero que não é igual para todos, porque o problema dessa outra avaliação você parte de um conhecimento único, você não leva em consideração o que veio antes. Mas, avaliação individual, o seu zero é diferente do meu, você saiu do três e eu sai do um, o que progredi e o que você progrediu...mas, levando em consideração os três aspectos.

P 2 - acho que é o processo. Tem que avaliar você e não só o aluno. A gente se esquece, que a gente faz parte da aula. Então é um processo. Só que você tem que tomar cuidado do jeito que você avalia, porque não adianta avaliar só no final, acabou, tem que ir avaliando diariamente, pra você tentar melhorar e fazer com que o aluno melhore também.

P 1 - Contínua...

P 4 - Qualitativa. E não quantitativa. Trabalhar a qualidade, buscar todas as esferas... de repente o professor utilizou uma estratégia errada e vai culpar o aluno que não chegou naquele momento. E entender a proposta do colégio. Se é um colégio que visa o vestibular, saindo um

