

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Lucas de Andrade Carvalho

**CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E LAZER: a
Proposta Curricular do Estado de São Paulo na perspectiva de
professores da rede estadual em Piracicaba.**

Piracicaba
2013

LUCAS DE ANDRADE CARVALHO

Orientadora: Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, na área de concentração, Movimento Humano, Cultura e Educação, na linha de pesquisa Movimento Humano, Lazer e Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Piracicaba, SP

2013

CARVALHO, Lucas de Andrade
CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E LAZER: A Proposta Curricular do Estado de São Paulo na perspectiva de professores da rede estadual em Piracicaba. Piracicaba, SP: [s.n.], 2013. 143f.

Orientadora: Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física – Área de concentração: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer – Universidade Metodista de Piracicaba.

1- Escola 2- Currículo 3- Educação Física 4- Atividade de Lazer 5- Ensino Médio

LUCAS DE ANDRADE CARVALHO

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO E LAZER: A Proposta Curricular do Estado de São Paulo na perspectiva de professores da rede estadual em Piracicaba.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, na área de concentração, Movimento Humano, Cultura e Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a Dr^a Cinthia Lopes da Silva – UNIMEP
(Orientadora)**

Prof. Dr. Rogério Cruz de Oliveira – UNIFESP

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino – UNIMEP

Piracicaba, 05 de julho de 2013

***Dedico este trabalho à minha família,
postumamente a meu pai, com amor à
minha mãe, a meus irmãos e em especial
a meu irmão Marcos que com todo
carinho e ponderação sempre me
incentivou a estudar.***

Agradecimentos

Agradeço a Deus, por ter me permitido cumprir o seu propósito para minha vida.

Agradeço às pessoas que acreditaram em meu potencial e também aquelas que não acreditavam, que na verdade estas me deram mais forças para continuar a quebrar seus paradigmas.

Agradeço aos profissionais da UNIMEP que sempre se mostraram diligentes para comigo durante todo o meu curso de mestrado, em especial às secretárias do atendimento integrado da pós e à secretária do mestrado em Educação Física, Cristiane Pellegrini.

Por ser participante do programa Bolsa Mestrado da SEESP, agradeço à comissão regional em especial ao João Gambaro que sempre me ajudou quando precisei.

Agradeço aos professores que se dispuseram a ser entrevistados para este trabalho. Sem sua participação pensamos que estaríamos apenas especulando; ou pior, não poderíamos falar o sobre os temas aqui levantados.

Agradeço aos companheiros do GELC e aos meus amigos que conheci durante o mestrado, que muito contribuíram para que algumas ideias se fortalecessem e outras se transformassem.

Agradeço à Milena, pelas longas conversas que pareciam estar atrapalhando nossos trabalhos, no entanto, se configuraram na essência de se fazer parte de um grupo de estudo.

Agradeço à Taty que além de companheira de GELC e ótima questionadora, me apresentou o Bruno que ajudou a pensar sobre alguns pontos elementares deste trabalho.

Agradeço a professora Eloá Teles de Souza por sua disponibilidade e generosidade em me ajudar a revisar este trabalho com o verdadeiro carinho de mãe do filho dos outros.

Agradeço aos membros da banca pela atenção prestada, no caso do Rogério, mesmo em tão pouco tempo a vontade em ajudar foi nitidamente percebida por mim e bastante contribuiu em minha dissertação e ao professor Marcellino, por ter me apresentado com tanto afinco e atenção a teoria do Lazer que muito influenciou minha relação com o trabalho, logo com a vida.

Agradeço à minha orientadora Cinthia, pelo carinho e puxões de orelha nos momentos devidos para que este trabalho se tornasse realmente a expressão do que penso sobre a Educação Física Escolar, em especial num momento crucial em que ela percebeu o que eu queria dizer antes que eu tivesse compreendido onde queria chegar, penso ser este o verdadeiro papel da orientação.

Agradeço à minha esposa Rosa, por ser minha Pilar. Perdoe-me, meu amor, por Elegê-la como a Pilar de Saramago. Ingenuidade ou presunção? Não importa; já escrevo sem pontuação. E tenho ainda trinta anos para sê-lo.

*Andá com fé eu vou
Que a fé não costuma faiá...*

(Gilberto Gil)

RESUMO

Em 2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou a Proposta Curricular (PCESP, 2008), como uma das iniciativas do Programa São Paulo Faz Escola. A intenção era promover uma homogeneização do currículo em todo o estado inclusive com material didático próprio. Nossos objetivos foram: 1) identificar o que consta na PCESP-Ensino Médio sobre cultura corporal de movimento e Lazer, 2) identificar e analisar como os professores da Rede Estadual de Ensino de Piracicaba avaliam a PCESP e qual sua compreensão de cultura corporal de movimento e Lazer. Os problemas geradores destes objetivos surgiram a partir da vivência como professor da rede na disciplina de Educação Física. Nesta pesquisa qualitativa baseada em Minayo (1994), realizamos uma pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007), acerca dos conceitos de Cultura Corporal de Movimento (CCM) e de Lazer. Abordamos sete professores da rede estadual na cidade de Piracicaba, através da Entrevista centrada segundo Thiollent (1987). Analisamos o documento PC com base em Gil (1999). Perguntamos aos professores sobre sua experiência profissional, seus conceitos de CCM e Lazer, e sua avaliação da PC. Dividimos os sujeitos em três grupos, o primeiro os que permaneceram com seus conceitos anteriores e diversos aos da PC. O segundo com os que procuraram dar sentido aos conceitos. E o terceiro os que já tinham, desde a graduação, os saberes questionados. Baseamos-nos em Daolio (2004) e Marcellino (2010) para conceituar CCM e Lazer. Sendo assim, no primeiro grupo podemos identificar duas posturas, uma de rejeição da PC, como um todo, e outra de aceitação conformista, por se tratar de um documento oficial do estado. Nos segundo e terceiro grupos os conceitos foram aceitos com algumas ressalvas em sua aplicabilidade, principalmente no que tange aos temas escolhidos para os *Cadernos do Aluno*. Na avaliação que os professores fazem da PC, percebemos uma interligação ao conhecimento da PC e seus conceitos. Obtivemos desde respostas pouco criteriosas, como “eu não gosto” ou “eu gosto da PC”, e outras que ponderavam acerca da relevância teórica ou material da PC. Com exceção de uma professora, que afirmou o contrário, todos os outros declararam que o estado não fornecia material suficiente para as modalidades sugeridas. Apenas num tocante os entrevistados foram unânimes, eles não se sentem como construtores da PC e nem do Currículo que a sucedeu, sendo que o protagonismo do professor e do aluno era um discurso recorrente na implantação da PC. Na análise documental, percebemos algumas incoerências conceituais com relação à CCM, por se escolher determinadas práticas corporais em detrimento de outras e na distribuição dos conteúdos pelos bimestres e anos. Mas principalmente no que se refere ao conceito de Lazer, a PC traz como referência de Lazer, Nelson Carvalho Marcellino, mas utiliza no conteúdo programático outra teoria criticada pelo autor referência. Acreditamos que o caminho para uma formação continuada dos professores eficaz em seu intento já está arquitetado, pois existe a estrutura. O que falta é trilhá-lo, no sentido de tornar verdadeiramente as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, (ATPC), Orientação técnica (OT), Cursos e Programa de pós, uma rede na produção de conhecimento. Para isto é necessário mais do que vontade acadêmica, mas um programa de estado que considere o professor como um intelectual.

Palavras Chave: Escola; Currículo; Educação Física; Atividade de Lazer; Ensino Médio.

ABSTRACT

In 2008, the Education Department from São Paulo launched the Curriculum Proposal (PCESP, 2008), as one of the initiatives of the Program called *São Paulo Faz Escola* (São Paulo Makes School). The objective was to promote a homogenization of the curriculum in the whole state including its own didactic material. The objectives of this paper were: 1) to identify the content about body culture of movement and leisure in the Curriculum Proposal – High School, 2) to identify and analyze the way teachers who work in the state public school in Piracicaba evaluate the Curriculum Proposal (CP) and their understanding about body culture of movement and leisure. The reasons for the research emerged from my own experience as a physical education teacher in a public school. The qualitative research was based in Minayo (1994) and the bibliographic research about concepts of body movement studies and leisure was based in Severino (2007). Seven teachers who work in public schools in Piracicaba were interviewed according to Thiollent (1987). The Curriculum Proposal (CP) was analyzed based in Gil (1999). The teachers were asked about their professional experience, their concepts about body movement and leisure and their opinion about the CP. They were divided into three groups; the first with teachers who remained with the same concepts they had before and different from the CP. The second group contained the ones who gave meaning to the concepts. The third group contained the teachers who, since their graduation course, had the questioned knowledge. Marcellino (2010) was used to conceptualize leisure and body. Therefore, we could identify two positions in the first group: one that rejected the CP completely and other that accepted in a conformist manner due to the fact that the CP is an official document coming from the government. The second and the third group accepted the concepts from the CP but they had some reserves on its applicability, especially concerning the topics chosen for *Cadernos do Aluno* (Student's Notebooks). In their evaluation, we realized a correlation between the knowledge about the CP and their concepts. Not very precise answers were obtained such as "I don't like the CP" or "I like it", and some others that did not really answer the questions about the benefits or flaws of the CP. All the teachers who were interviewed said that the state did not provide enough material for all the modalities presented by the CP, only one teacher disagreed. All the interviewees agreed in one aspect: they do not feel they contributed to build the CP, neither the following Curriculum, although the role of both the teacher and the student was frequently highlighted when the CP was being implemented. It was noticed, using document analysis, some conceptual inconsistencies concerning the concepts of body movement and leisure, especially when some practices are chosen while others are ignored and also the way the contents are divided through terms and years. It is possible to see such incoherencies especially concerning the concept of leisure. The CP uses the reference of leisure from Nelson Carvalho Marcellino, but at the same time uses contents from another theory which is criticized by the same author. We truly believe that the way for a continuous and efficient formation of teachers is ready because the structure exists. It is necessary to go through this way and make some courses and training programs like Collective Pedagogical Classes, Technical Orientation and other post-graduation courses a real network of knowledge. In order to do this it is necessary more than only academic will, but also a program from the government that considers the teacher a thinker.

Keywords: School, Curriculum, Physical Education, Leisure, High School.

Lista de siglas

ACM	Associação Cristã de Moços
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aula de Trabalho Pedagógico Livre
C.A.	Caderno do Aluno
CCM	Cultura Corporal de Movimento
CSEESP	Currículo Oficial da SEESP
DNA	Ácido desoxirribonucleico
DREP	Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba
E.M.	Ensino Médio
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FEF-UNICAMP	Faculdade de Educação Física da UNICAMP
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IPPLAP	Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba
PCESP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
REDEFOR	Rede de Formação
S.A.	Situação de Aprendizado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo
SPA	Designação genérica para um resort, associado ou não a uma estância termal, e geralmente voltado a atividades de Lazer saudáveis, em contacto com a natureza, relacionadas ao turismo de saúde e bem-estar.
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Pensar nos levou a caminhar e de novo a pensar.....	11
1 O Conceito de Cultura na área de Educação Física e sua relação com o Ensino Médio.....	15
1.1 Educação Física Escolar no Ensino Médio.....	29
1.2 Educação para o Lazer no Ensino Médio, uma possibilidade de animação.....	33
1.3 Currículo Escolar na perspectiva das humanidades, a Educação Física como componente curricular.....	39
2 METODOLOGIA: Caminhos percorridos	44
2.1 OBJETIVOS: Para onde este trabalho irá caminhar	45
2.2 Pesquisa bibliográfica.....	46
2.3 Pesquisa documental.....	48
2.4 Conversando com os entrevistados	49
2.4.1 Sobre nossos entrevistados.....	53
3 Análise documental: O que encontramos pelo caminho.....	59
4 O meio do caminho: sobre o que conversamos nas entrevistas....	75
4.1 O conceito de Cultura Corporal de Movimento.....	76
4.2 O conceito de Lazer.....	84
4.3 A avaliação da PCESP (2008)	94
4.3.1 Com relação ao material didático (Caderno do Aluno).....	96
4.3.2 Com relação aos equipamentos para as aulas.....	112
4.4 A compreensão dos professores entrevistados do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a Educação Física.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O fim desta caminhada.....	130
Referências.....	135
Apêndice.....	140

INTRODUÇÃO: Pensar nos levou a caminhar e de novo a pensar.

No ano de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) introduziu na rede pública de ensino a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), inclusive com material didático próprio para esta rede. A iniciativa foi parte do Programa São Paulo Faz Escola de 2007, com a intenção de estruturar a rede pública do estado com o mesmo material didático e plano de aula, na intenção de iniciar um processo de melhoria na educação pública estadual. Desde 2010 a mesma proposta curricular tornou-se o Currículo das escolas estaduais de São Paulo (SEESP, 2011). Neste trabalho, trataremos dos anos letivos em que este currículo foi utilizado como proposta curricular, ou seja, de 2008 a 2010.

O surgimento da PCESP (2008) é a principal motivação deste trabalho, sendo sua aplicação o problema a ser estudado, assim como alguns de seus conceitos para a disciplina de Educação Física. Abordamos, através de entrevistas, também o significado deste processo para os professores da rede pública. Uma análise do próprio documento também nos pareceu necessária, para ajudar na compreensão daquilo que estávamos a pesquisar junto aos professores e a institucionalização de conceitos pela SEESP.

O material didático da PCESP teve em seu embasamento teórico para a disciplina de Educação Física uma grande valorização do conceito de Cultura de Movimento¹. Discutido academicamente desde final da década de 1970, segundo Daolio (1998), mas que ainda não havia sido introduzido na escola pública deste estado de forma institucional até 2008. A PCESP também trouxe à tona o tema do Lazer como conteúdo escolar, igualmente institucionalizado na rede pública do estado apenas neste documento, apesar de ser discutido na academia já há algumas décadas, segundo Marcellino (2010).

¹ A PCESP (2008) adota o termo Cultura de Movimento. Outros autores utilizaram outros termos como “cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992), “cultura do movimento” (KUNZ, 1994) e “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999), como têm sido utilizados no interior do campo acadêmico da Educação Física para designar os elementos culturais com os quais a área mantém relação, como os jogos, os esportes, as atividades rítmicas, as ginásticas e as lutas “cultura física” (BETTI, 1992). Em trabalhos mais recentes os mesmos autores da PCESP (2008) utilizam o termo Cultura Corporal de Movimento, que adotamos para este trabalho. Para nós também faz mais sentido em se tratando de Educação Física Escolar.

A PCESP denomina as práticas pedagógicas como situações de aprendizado, que procuraremos analisar no contexto da Educação Física no Ensino Médio. Confrontando com as observações feitas por Oliveira (2006), no ano final do ciclo dois, na oitava série (nono ano), com relação às aulas práticas. Escolhemos o ensino médio por entender que a não participação em aulas práticas só tende a piorar com o avanço da idade, caso a abordagem pedagógica tradicional da Educação Física não seja repensada.

A observação da realidade em sala de aula e o convívio com outros professores atuantes no Ensino Médio também fez parte desta tomada de decisão. Parece ser grande a inquietação destes profissionais com o fato dos alunos do Ensino Médio não participarem ativamente das aulas práticas² e em alguns casos nem das situações teóricas, fato observado também na oitava série por Oliveira (2006). Sendo professor da rede estadual e compactuando com estas inquietações, com relação aos rumos da Educação Física como disciplina escolar, parece fazer sentido as questões e análises aqui desenvolvidas.

Os conceitos abordados neste trabalho são baseados em autores que discutem Lazer e a noção de cultura corporal de movimento, tais como Nelson Carvalho Marcellino, Jocimar Daolio. Dentre outros, como Rogério Cruz de Oliveira, Emerson Luiz Velozo e Adalberto dos Santos Souza, que deram continuidade a discussão do conceito de cultura na Educação Física Escolar. Buscamos, durante o aprofundamento em suas obras, historicizar a formulação de tais pensamentos, de maneira que pudemos compreender o caminho realizado pelos autores e identificar porque a PCESP também os considera relevantes, assim como as próprias definições das ideias por eles abordadas.

O desenvolvimento deste trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira realizamos uma revisão bibliográfica a partir dos conceitos de Cultura Corporal de Movimento (CCM) e de Lazer, estudando autores que foram citados na PCESP (2008) e alguns citados por estes e também outras considerações acerca de especificidades do Ensino Médio, nível de ensino que delimitamos no nosso estudo.

² A aula prática a qual nos referimos neste trabalho são as práticas corporais vivenciadas a partir da Cultura Corporal de Movimento e a aula teórica a sua vivência cognitiva, sem que isto implique em uma dicotomia “mente/corpo” ou “teoria/prática”.

Na segunda parte delineamos os caminhos percorridos em nossa metodologia baseada em Minayo (1993) por se tratar de uma pesquisa qualitativa. Em Severino (2007) para a revisão bibliográfica, para a análise documental nos respaldamos em Gil (1999) e no contato com os professores, optamos por utilizar a Entrevista centrada, com base em Thiollent (1987).

Na terceira parte realizamos uma análise documental da Proposta Curricular do Estado de São Paulo do ano de 2008, seu material didático. Esta análise foi igualmente delimitada pelos conceitos de CCM e de Lazer, assim como algumas questões levantadas pelos professores entrevistados, como a seleção dos temas e modalidades a serem estudadas nos *Cadernos do Aluno*. Na quarta parte apresentamos a pesquisa de campo em que perguntamos a sete professores da rede pública sobre seu histórico profissional, conceito de CCM e Lazer e principalmente sobre sua avaliação da PCESP (2008).

A experiência profissional como professor da rede estadual desde 2006, nos levou a receber a PCESP (2008) com a expectativa de mudança, principalmente tendo em vista suas “inovações” conceituais, pelo menos no âmbito institucional. No entanto, os anos que sucederam a implantação, transformaram as expectativas em desconfianças, pois a demora em se estruturar a rede de formação continuada que existe hoje levou a muitos questionamentos, por parte de nós professores, alguns deles procuramos esclarecer aqui.

No que se refere às limitações deste trabalho, procuramos responder a duas perguntas centrais: O que consta na PCESP para o Ensino Médio sobre Cultura Corporal de Movimento e Lazer? Como os professores avaliam o processo de implantação da PCESP e qual a sua compreensão de Cultura Corporal de Movimento e Lazer? Logo, nossos objetivos foram: 1) identificar o que consta na PCESP-Ensino Médio sobre cultura corporal de movimento e Lazer; 2) identificar e analisar como os professores da Rede Estadual de Ensino de Piracicaba avaliam a PCESP e qual sua compreensão de cultura corporal de movimento e Lazer.

Espera-se, ao responder as questões geradoras de nossos objetivos, que possamos contribuir com os profissionais de Educação Física do ensino médio no processo de revisão da metodologia das aulas de Educação Física neste nível educacional, pós PCESP. A discussão de revisão metodológica para esta disciplina a partir das práticas previstas na PCESP deveria se encontrar em pauta, uma vez

que este material didático é o mesmo desde 2008, logo sua revisão ou substituição deveria ser cogitada. Espera-se que, assim como ocorre nas demais disciplinas, os profissionais da área deverão argumentar reflexivamente sobre os materiais didáticos a serem utilizados, como defendido pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP, 2010). Tal contribuição dos professores atuantes em sala parece ser imprescindível, tendo em vista que a discussão da disciplina na resignificação cultural de seus alunos passa inicialmente pela compreensão dos professores acerca dos temas e conceitos abordados em sala de aula (PCESP, 2008).

1 O Conceito de Cultura na área de Educação Física e sua relação com o Ensino Médio.

Neste capítulo pretendemos, além de compreender o termo Cultura relacionada à Educação Física, identificar historicamente os motivos que levaram o conceito de Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento a ser o ponto central da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008, quando se trata da disciplina de Educação Física. Procuraremos também, considerar a legitimidade da perspectiva cultural de Educação Física para o Ensino Médio, tendo em vista o problema da não participação dos alunos nas práticas corporais propostas nas aulas.

Atentamos para o fato de que outros autores, supracitados, já traçaram caminhos semelhantes, sendo assim não foi nossa intenção realizar novamente um levantamento histórico mais detalhado dos conceitos supracitados, nos atemos sim em dar um caminho para que o leitor compreenda nossa perspectiva de Educação Física e de onde partimos para nossas análises. Sendo assim, iniciamos este trecho a partir de Daolio (2004) que procurou identificar o conceito de cultura nas principais obras de nossa área aqui no Brasil, desde o final da década de 1970.

Daolio (2004) afirma que o termo cultura parece fazer parte da Educação Física de forma definitiva, sugerindo que desde o início dos anos 1980 as Ciências Humanas vêm influenciando a área de maneira significativa. O mesmo autor afirma que o profissional, ao empreender sua ação pedagógica precisa, antes ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo a ser trabalhado, para então dirigir suas atitudes pedagógicas com intencionalidade, tendo em vista que neste ponto ele já levou em consideração a diversidade cultural dos alunos no grupo.

Considerando a intencionalidade, como fruto do pensar, podemos inferir que para o profissional em sala de aula, as questões a serem abordadas com seus alunos devem lhe ser claras, para que ele possa proporcionar-lhes uma resignificação da cultura corporal de movimento de forma consciente e também intencional. Daolio (1998) utiliza o conceito de cultura baseado em Geertz (1989) que entende tal conceito como uma “teia de significados”, criada pelo ser humano e

por ele analisada, sendo assim algo dinâmico, uma vez que tais análises geram reinterpretações e novos significados.

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) também encontramos esta preocupação com a intencionalidade e com a diversidade cultural nos grupos estudantis quando se afirma que em cada situação de aprendizado o professor buscará maneiras de discutir os conceitos com seus alunos na intenção de reconstruir o conhecimento a partir de uma realidade própria dos alunos e não de um modelo idealizado (SEESP, 2010).

Para explicar seu raciocínio com relação à resignificação do conceito de cultura na Educação Física a partir do início dos anos de 1980, Daolio (2004, p.41) afirma que:

A discussão de cultura estaria libertando a educação física dos chamados elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade.

O autor se refere ao rompimento que a Educação Física procurava realizar com os “modelos” embasados no biológico e no esporte, pois até a década de 1970, era consenso na Educação Física que sua base epistemológica estava centrada nas Ciências Naturais. Esta base científica conduzia as práticas pedagógicas na área para a correção das técnicas corporais, desconsiderando o fato de pessoas diferentes se movimentarem de formas distintas, pensamento que só se fez possível quando houve o aumento do debate acadêmico na área, ocasionado pelo diálogo com as Ciências Humanas.

A partir deste embasamento, Daolio (1998) defendeu uma *Educação Física Plural*, destinando um novo olhar para a Educação Física escolar. O termo *Plural*, utilizado pelo autor em seu livro “Da Cultura do Corpo”, conceitua sua visão baseada no princípio da alteridade, e afirma que a Educação Física a partir desta visão deve abranger todos os alunos. Esta visão de Educação Física Escolar, defendida por Daolio (1998), procura deixar claro que a diversidade de movimentos encontrada em uma turma deve ser utilizada pelo professor como ponto favorável ao processo de ensino aprendizado.

Daolio (2004) apresenta certa visão da área denominada “*Educação Física da Desordem*”, que como já afirmado, pretendia rebater os elementos da ordem na Educação Física tradicional. Tais elementos tem sustentação na consideração da subjetividade, do indivíduo e da história, por meio da busca de significados existentes na intersubjetividade, na individualidade e na historicidade. Segundo o autor, os elementos da ordem prendem o pensamento na lógica das Ciências Naturais, em que tudo deve ser provado, experimentado e legalizado para que seja relevante cientificamente, e os elementos da desordem podem romper com este “cientificismo”. Esta visão de Educação Física da desordem, apesar de ter sido descrita mais de uma década depois da Educação Física Plural, parece vir dar suporte a esta abordagem proposta por Daolio (1998). Mais uma vez, afastando a Educação Física da noção de que apenas as “*hard Science*”³ dão conta de explicá-la.

Para Daolio (2004), a Educação Física é uma disciplina que deve garantir aos alunos certas experiências relacionadas à cultura corporal de movimento. Este autor realizou um estudo em que analisou as principais obras e autores brasileiros da Educação Física desde os anos 1970 e procurou pontuar a visão de cada um sobre a cultura. Consequentemente nos deu uma explanação temporal dos conceitos base de cada autor e de cada época na Educação Física brasileira. Um dos autores analisados foi Mauro Betti e o que mais nos chamou a atenção sobre sua obra foi a elaboração de seus princípios e a aproximação com os conceitos defendidos por Daolio (1998 e 2004).

Betti (1994), segundo Daolio (2004), conceituou um modelo com os princípios da *não-exclusão* e o da *diversidade* para a Educação Física Escolar. O princípio da não-exclusão preconizava que a Educação Física deveria ser praticada por todos (alunos), mas sem a imposição praticada nos anos em que se baseava no higienismo, e em modelos “ideais” de movimento e “atividade física”, e sim proporcionando uma identificação do aluno com as situações de aprendizado e práticas corporais envolvidas no processo de ensino aprendizagem.

³ Modelo de ciência embasado principalmente na “exatidão” do medir, testar e reproduzir caracterizada principalmente pelas ciências exatas.

O segundo princípio, o da diversidade, em que por meio da variedade das práticas corporais os alunos poderiam escolher criticamente os conteúdos, de forma valorativa, seus motivos-fins em relação às atividades da cultura corporal de movimento, na construção de conhecimento em aulas práticas de Educação Física (Betti, 1994). Alguns anos mais tarde, na continuidade de seu trabalho Betti (1999) inclui em seu discurso o princípio da *alteridade*, termo emprestado da antropologia que basicamente consiste em considerar o outro como uma possibilidade de si mesmo, e sendo assim, não melhor nem pior, apenas diferente e conseqüentemente também capaz de resignificar a cultura. Betti (1999) mudou também a nomenclatura de suas afirmações para o princípio *da inclusão, da alteridade e da formação e informação plenas*.

Nestas novas considerações, na obra de Betti, a inclusão do princípio da alteridade é crucial para sua aproximação com as ideias de Daolio (1998). As ideias de Betti (1999) reforçam a noção de que não podemos pensar a Educação Física, principalmente a escolar, de maneira positivista, tendendo ao biologicismo e ao esportivismo, que imporia ao ensino da disciplina a existência de movimentos corretos e incorretos, um pensamento que exclui das aulas de Educação Física Escolar os alunos não “aptos” a se movimentarem conforme estes padrões.

No início da década de 1990, Daolio (1998 p.45) em sua pesquisa percebeu que “no discurso da área (educação física) o corpo que se movimenta não é o mesmo corpo que representa aspectos da sociedade, como se ele não fosse, ao mesmo tempo e indissociavelmente biológico e cultural”. Nesse trecho, o autor apresenta uma crítica à visão biologicista e esportivista de Educação Física Escolar, visão esta que, por meio da prática pedagógica de seus professores, foi consensual até meados dos anos de 1970, havendo um aumento do debate acadêmico a partir do final dessa mesma década, quando alguns autores da Educação Física passaram a se fundamentar nas Ciências Sociais e Humanas para compreender as manifestações corporais.

A pesquisa realizada por Daolio (1998) levantou dados que o levaram a afirmar que o motivo desta esportivização/biologização nas aulas de Educação Física Escolar estava enraizado na subjetividade e historicidade dos professores e também em sua formação acadêmica dada justamente no período entre 1969 e 1979, quando a esportivização ganhou grande relevância na disciplina. Ainda assim,

o maior problema levantado pelo autor é que esta representação histórica e subjetiva na prática pedagógica daqueles professores era feita, em geral, de forma inconsciente.

Este excesso de relevância dado aos esportes “para competir” em jogos escolares, fazia com que os professores dessem também, exagerada importância ao fator biológico em suas aulas, favorecendo apenas os mais “aptos” muitas vezes testados em jogos intraclasse e depois em interclasses, para selecionar os “melhores” para competições interescolares e assim por diante. O problema é que, segundo Daolio (1998 p.45), esta visão de Educação Física não dá conta de que “não existe corpo melhor ou pior” e sim corpos que se expressam de diferentes maneiras, refletindo assim a historicidade e subjetividade do povo ou região à qual pertence ou pertenceu.

Daolio (2004) considera a Educação Física uma disciplina escolar e a escola como espaço e tempo de desenvolver cultura. Essa área específica deve garantir ao aluno a apreensão de conteúdos relacionados à dimensão corporal: jogo, ginástica, esporte, dança e luta. Além disso, respeitando o princípio da alteridade como em Betti (1999), que compreende o outro como um ser igualmente capaz de produzir cultura, Daolio (2004) sugere uma Educação Física que considere as diferenças de movimentos entre sujeitos como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, por trazer para esta prática pedagógica a diversidade da Cultura Corporal de Movimento do grupo.

Como já afirmamos, Daolio (1998) percebeu por meio de suas observações que, apesar da discussão acerca da necessidade de uma humanização da Educação Física ter sido iniciada no final da década de 1970, seu entendimento não tinha sido compreendido plenamente pela Educação Física Escolar até início dos anos 1990. Mais de dez anos depois, Oliveira (2006) constata que os conceitos ainda não estavam em pleno uso na disciplina, quando observou, na turma que pesquisou, que muitos alunos não participavam das aulas práticas por não se reconhecerem como sujeitos na construção da Cultura Corporal de Movimento; ou seja, eles não tinham a consciência que de forma intencional ou não eles estavam reconstruindo a cultura. Além disso, o conceito de Educação Física utilizado pela professora também não dava conta de interferir no problema.

Velozo (2009) afirma que os motivos da discriminação ou da auto-exclusão das aulas práticas ainda estão presentes no cotidiano escolar, ao afirmar que pensar a Educação Física pela ótica da cultura é um rompimento com uma visão naturalista de ser humano que ainda vigora na área. Esta afirmação nos sugere que a assimilação do conceito de Cultura Corporal de Movimento entendido como algo resignificado por todos os sujeitos integrantes da sociedade ainda não se deu de modo efetivo. Velozo (2009) afirma que o conceito biologicista para a Educação Física hoje, coexiste com o conceito que defendemos neste trabalho, isto ainda ocorre provavelmente pelo mesmo fato observado por Daolio (1998), pela subjetividade dos professores colocada diretamente na prática pedagógica de maneira inconsciente.

Para compreendermos o conceito de Cultura Corporal de Movimento como parte da cultura construída por uma unidade entre o individual e o coletivo, influenciada por uma teia de significados criada pelo ser humano e suas constantes resignificações, vamos tentar refazer alguns passos de Jocimar Daolio em seu texto *“Educação Física e o Conceito de Cultura”*, de 2004. Nesta obra, o autor buscou identificar e analisar o conceito de cultura em Educação Física, a partir da discussão ocorrida desde os anos 1980 na obra dos principais autores contemporâneos da nossa área. Decidimos neste trabalho analisar a discussão a partir da obra conhecida no meio acadêmico por “coletivo de autores”, identificado neste trabalho como Soares et AL (2001). Estes autores, segundo Daolio (2004), não se restringiram ao caráter biológico do ser humano, entendendo-o principalmente como um ser social, o que o diferenciava de outros autores até então publicados.

No livro *“Metodologia do Ensino de Educação Física”*, Soares et AL (2001) utilizaram o termo Cultura Corporal pela primeira vez na literatura da Educação Física brasileira e isso foi um marco na discussão da época, pois descaracterizava a disciplina como pertencente exclusivamente às Ciências Naturais, discutindo-a a partir das Ciências Humanas. Os autores denominam sua prática pedagógica como “crítico-superadora”. Segundo os mesmos, esta visão possui três características principais: Diagnóstica (deve ler a realidade), Judicativa (pois emite um juízo) e Teleológica (pois discute o significado do objeto).

Na diagnóstica, o sujeito pensante deverá emitir um juízo de valor, ou seja, irá valorar o que lhe é apresentado segundo seu pré-conhecimento sobre o fato ou

tema em questão (objeto). Desta reflexão, ainda segundo os autores, resulta a característica judicativa, “porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social” (Soares et al, 2001 p. 25). E, por fim, a característica teleológica, assim denominada por buscar uma direção de seu julgamento acerca da serventia do conhecimento produzido e dependendo da classe social ocorrerá uma mudança na própria direção, podendo ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade (objeto), diagnosticados e julgados.

Esta postura pedagógica de Soares et al (2001) nos remete ao movimento da dialética, que a partir de um desequilíbrio (diagnóstico) provoca-se um “novo” conhecimento, que é assimilado (judicativo) e retransmitido de maneira que o ator em questão acaba por gerar um novo conhecimento a partir da resignificação (teleológico), dando caminho a um novo desequilíbrio. As três características dependem do olhar do sujeito, que sendo pertencente a uma classe social, o olhar será sempre permeado pela classe social envolvida, o que, segundo os autores, fortalece o sentido de classe deste sujeito. Tal visão deriva do materialismo-histórico (Soares et al, 2001).

Este movimento dialético, no que se refere ao trato da cultura dentro da escola, como não poderia ser diferente, deve respeitar, como objeto de desequilíbrio, o conhecimento ou a cultura historicamente construída, passada de forma sistematizada, que tende a ser compreendida como clássica ou erudita. No entanto, segundo Saviani (2008), os termos *clássico* e *erudito* não podem dar um caráter pejorativo ao conhecimento. Segundo o autor, aquilo que é clássico nunca perde sua contemporaneidade, pois uma vez vencida uma relutância inicial ao estímulo, se este for relevante, no sentido de possuir significado para o sujeito estimulado, passa a ser contemporâneo, uma vez que haverá uma resignificação do objeto por parte do sujeito estimulado.

Segundo Soares et al (2001), o conhecimento deve ser tratado como elemento em constante transformação. O aluno deve ter a consciência de ser alguém com sua própria historicidade, que é capaz de dar novos significados ao conhecimento desde sua gênese, interferindo diretamente nos rumos da sociedade na qual está inserido. Justamente por isso os autores defendem que a escolha dos conteúdos deve estar intimamente ligada ao contemporâneo, pois os alunos devem estar “informados” dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do

avanço da ciência e da técnica. Sem deixar, no entanto, que esta busca pela contemporaneidade trave qualquer tipo de disputa com os “conteúdos clássicos” que não podem ser confundidos com “conteúdos tradicionais”, pois como já afirmado, o clássico se faz contemporâneo pela valoração dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Saviani (1991).

Segundo Daolio (2004), Soares et al (2001) foram os primeiros a deslocarem o foco da produção de Cultura Corporal de Movimento em Educação Física de dentro do indivíduo (biológico) para fora (social), quando buscaram levar em conta os aspectos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, deixando de considerar o ser humano como essencialmente natural e passando a considerá-lo essencialmente social. No entanto, segundo Daolio (2004), este movimento de deslocamento de produção de cultura corporal de movimento para a classe social desconsiderou a construção oriunda da individualidade, ainda que inicialmente a sociedade o influencie, este também influenciará a sociedade por meio de suas resignificações. Daolio (2004) considera que o conceito de cultura utilizado por Soares et al (2001) entende o homem a partir de uma visão estratigráfica. Esta visão foi descrita e criticada por Geertz (1989), uma vez que não dá conta de considerar o ser humano em toda sua complexidade, biológica, psicológica, social e cultural, desconsiderando estes aspectos como interdependentes.

Em se tratando de Educação Física, a expectativa é que esta disciplina escolar leve à reflexão e à conscientização do aluno de que seus movimentos não devem ser ditados pelo modismo, pela mídia nem por qualquer outra técnica positivista ou pelo esportivismo. A Cultura Corporal de Movimento deve, antes de tudo, enfatizar a liberdade de expressão dos indivíduos, e não permitir que exista na área uma dominância cultural de um grupo ou de outro (DAOLIO, 1998). E se não temos a dominação do homem pelo homem é porque estamos considerando o outro como uma possibilidade de si mesmo, ao respeitar a resignificação da Cultura Corporal de Movimento de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem na Educação Física na Escola. Esta visão provém do princípio da alteridade considerada por Daolio (1998) na *Educação Física Plural* e também por Betti (1999) na *Educação Física Cidadã*, como afirmado anteriormente.

Daolio (1998), para propor a *Educação Física Plural* que, segundo o autor, não é uma proposta de mudança de nomenclatura da disciplina e sim um modo de olhá-la, baseou-se nas considerações sobre técnicas corporais de Marcel Mauss (1872-1950). Mauss (1971) sugeriu existir algo de singular nas sociedades ligado ao uso que cada indivíduo faz de seu corpo, e afirma que isto está atrelado à própria influência que a sociedade tem sobre o mesmo. O autor chamou este uso particular do corpo de Técnicas Corporais.

Mauss (1971) dividiu tais técnicas em grupos, segundo uma enumeração de fases da vida ou de seu desenvolvimento, dispondo assim: 1 – técnicas do nascimento e da obstetrícia, 2 – técnicas da infância, 3 – técnicas da adolescência, 4 – técnicas do adulto; e nesta, ele divide em técnicas do sono, estado de “repouso” e técnicas da atividade e do movimento. Antes de qualquer argumentação sobre estas nomenclaturas e divisões devemos atentar em situar historicamente os textos de Marcel Mauss que datam do primeiro terço do século XX, e assim sendo, estão limitados a alguns conceitos da época, principalmente à noção da antropologia evolucionista deste período.

No entanto, em princípio, duas situações nos chamam a atenção. A primeira é que as subdivisões empregadas na vida adulta poderiam também ser empregadas nas demais. Pois como está colocado, infere-se que o autor considerou as técnicas do sono, de repouso e das de atividade e movimento como desinteressantes noutras fases da vida, excetuando em nossa consideração a fase do nascimento, momento em que a contribuição do nascituro à reconstrução das técnicas corporais, obviamente seria limitada. Esta primeira fase, o nascimento, nos remete à segunda curiosidade desta divisão de Mauss (1971) que encontrou importância nas Técnicas Corporais do nascimento não se referindo apenas ao indivíduo que nasce, mas principalmente aos que o rodeiam. Porque o autor não deu igual importância às “Técnicas da morte”?

Outros questionamentos surgem a partir da afirmação de que “existem duas coisas que recaem sobre a noção de Técnicas Corporais: que se dividem e variam segundo a idade e ao sexo” Mauss (1971 p. 344). Com relação à idade, já levantamos algumas questões acerca da aparente maior importância dada à fase adulta. Com relação à variante sexo, o autor parece considerar esta diferença apenas por aspectos naturais. Sendo assim, devemos situar historicamente suas

considerações, pois com a noção de sexualidade contemporânea o fator fisiológico para considerações sobre as técnicas corporais masculinas e femininas é menos preponderante que aspectos culturais. Daolio (2004) também nos alerta para a necessidade de situar Marcel Mauss historicamente, pois o conceito de significação na antropologia atual não era discutido no início do século XX, o que pode explicar o porquê das questões levantadas acima não terem tido atenção em seu trabalho.

Afora questões que possam ser levantadas com relação ao tempo e ao espaço dos textos deste autor, Mauss (1971) parece ser ainda relevante quando fala do olhar, hoje chamado, multidisciplinar, que devemos ter quando tratamos de comportamento humano e, mais especificamente, das Técnicas Corporais. Mauss (1971) considera que não se pode chegar a ter um ponto de vista claro sobre diferentes técnicas corporais sem levarmos em conta uma tríplice consideração: “físico-mecânica”, “anátomo-fisiológica” e “sócio-psicológica”. E ainda afirma que para se dar uma explicação suficiente a uma determinada técnica corporal, três ciências devem se envolver na discussão, a psicologia, a fisiologia e a sociologia. A esta tríplice consideração o autor chamou de “Fato Social Total”. Esta interdisciplinaridade é extremamente atual e tem sido tema de inúmeras discussões que buscam resolver problemas relacionados aos mais diversos campos da sociedade humana, inclusive da Educação Física, desde sua inicial busca de campo epistemológico nos anos de 1960, como demonstra Henry (1978).

Henry (1978) procurou analisar as alternativas epistemológicas da Educação Física da época, que surgia como área acadêmica; e todas apontavam para uma Educação Física transdisciplinar ou multidisciplinar, pois já se compreendia que uma disciplina na intenção de compreender o ser humano em movimento e o processo pedagógico envolvido, não poderia ser estudada apenas de um ângulo científico. No Brasil, como já vimos, após anos de hegemonia das Ciências Naturais, iniciou-se uma crise nos anos de 1980 quando a disciplina foi olhada a partir das Ciências Humanas, que entendia este movimentar-se humano como parte da cultura produzida e consumida por ele (Daolio, 1998).

Para reforçar o entendimento do conceito de Cultura Corporal de Movimento, Daolio (1998) se baseia na noção de Técnicas Corporais de Mauss (1971, p.350), que afirma “o repouso por definição é a ausência de movimentos e o movimento a ausência de repouso”, sendo que cada sociedade cria as técnicas corporais

baseando-se na eficácia simbólica que cada técnica possui em atender as necessidades daquela sociedade. Devemos salientar que o conceito de eficácia simbólica utilizado por Mauss (1971) não é o mesmo utilizado pela Educação Física que se interessa, por exemplo, pelo rendimento esportivo (eficiência). Assim entendido, reforçamos o interesse da Educação Física Escolar na Cultura Corporal de Movimento, pois a reconstrução deste elemento cultural, senão constante, é muito importante para as aulas desta disciplina.

A resignificação da Cultura Corporal de Movimento na escola tem sofrido um duro golpe nas aulas de Educação Física toda vez que esta disciplina se torna desumanizada à medida que os profissionais envolvidos a tratam como exclusivamente biológica. Ao passo que o esporte, baseado no modelo de alto rendimento, é priorizado. Daolio (2001) chama-nos a atenção para o risco de utilizar na Educação Física uma abordagem que não se preocupe em enxergar o homem como objeto e sujeito de cultura, pois estaríamos caminhando para uma Educação Física desumanizada.

Lévi-Strauss (1971), na “Introdução à obra de Marcel Mauss”, interpreta os escritos e discursos deste autor, entre outros temas, acerca das técnicas corporais. Compreendendo-a como uma inovação que só foi mais bem discutida cinquenta anos depois pela escola antropológica norte americana. Em seu comentário, Lévi-Strauss (1971 p. 14) dá especial atenção para o fato de que a criança é, desde seu nascimento, influenciada em todos os seus atos durante a construção de sua identidade social. Tal influência é dada a cada detalhe das técnicas corporais incorporada pelo sujeito. O autor ainda alerta que são “milhares de detalhes ignorados, mas que deveriam ser objeto de investigação, pois compõem a ‘educação física’, em qualquer idade e sexo”, citando Mauss (1971).

Vemos aqui a importância das considerações de Mauss (1971) acerca da influência das técnicas corporais para a compreensão de uma determinada sociedade, uma vez que toda a formação social dos sujeitos desde seu nascimento está impressa em suas técnicas corporais. Para este mesmo autor era provável que um levantamento detalhado das técnicas corporais das diversas civilizações pelo mundo e a comparação entre elas dariam pistas importantes da migração humana durante a pré-história, tendo em vista a pouca mobilidade mundial de sua época. Mas esta ilustração serve apenas para compreender a importância do conceito de

técnicas corporais na obra de Mauss (1971) e também compreendermos a ligação com o conceito de Cultura Corporal de Movimento, feita por Daolio (1998).

Podemos então inferir que a reconstrução da Cultura Corporal de Movimento se dará a partir do momento que o indivíduo fizer uso das técnicas corporais já experimentadas por sua sociedade em sua eficácia, de modo a resignificá-las conforme seu espaço-tempo, uma vez que as técnicas corporais não se tratam de modelos pré-determinados e inalteráveis pelo indivíduo, pois o conceito de Mauss (1971) reconhece este indivíduo como reconstrutor da sociedade na qual está inserido. Assim, pensar em uma Educação Física Escolar “desumanizada” parece um contrassenso, porém foi o que até os anos 1970 se fez ao considerá-la essencialmente biológica. Os resultados deste período ainda podem ser percebidos quando pesquisas de observação da realidade são feitas, como no caso de Daolio (1998) no início dos anos 1990 e, de Oliveira (2006), pouco mais de dez anos depois.

Como já descrevemos, Daolio (1998) percebeu que a biologização e a esportivização que discriminava os alunos ocorria na Educação Física Escolar em consequência da formação dos professores atuantes nas escolas, e que esta atuação, em geral, se dava de maneira inconsciente. Oliveira (2006) constatou que o problema da exclusão de alunos nas aulas práticas não só ainda perdurava, mas havia ocorrido certa mudança negativa. Agora os alunos além de sofrerem a pressão das “aptidões necessárias” aos esportes, também não participavam das práticas corporais envolvidas nas aulas de Educação Física.

Oliveira (2006) relatou o problema a partir de uma oitava série (nono ano). Inferimos seu agravamento no ensino médio, caso a questão não seja tratada pedagogicamente, pois com a maior “autonomia” destes alunos, a escolha de não se envolver com as práticas corporais propostas nas aulas, talvez passe a ser uma questão insolúvel. O termo autonomia neste trecho encontra-se entre aspas, pois estamos aqui considerando além das influências midiáticas sofridas pelos alunos no que se refere à Cultura Corporal de Movimento, o longo processo passado pelos alunos do ensino médio em aulas tradicionais de Educação Física.

Oliveira (2006) classificou o quadro da turma observada como uma forma de aula e considerou que todos os alunos presentes, inclusive nas arquibancadas, estavam em aula, pois se envolviam de uma maneira ou de outra com as práticas

corporais que ali aconteciam. No entanto, também afirma que em uma aula onde o aluno não tenha uma participação a partir da experiência corporal, este terá algum tipo de restrição com relação à reconstrução da Cultura Corporal de Movimento. Será esta postura dos alunos consciente ou eles estão sendo manipulados pelos “modelos” impostos dos movimentos “corretos” para as práticas corporais propostas pela aula? Ou ainda pior, será que alguns alunos se julgam fora dos “modelos” de corpos impostos pela mídia, portanto se julgam incapazes de tentar participar de aulas que os exponham ao movimento?

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), como já afirmamos, utilizou o conceito de Cultura de Movimento para a Educação Física, mas também deu especial atenção à educação para o Lazer. No entanto, neste tocante, podemos afirmar que o cenário descrito por Daolio (1998) e por Oliveira (2006) o tema Lazer estaria prejudicado, uma vez que não só a falta de participação dos alunos é um problema. Parece que a falta de discussão entre alunos e professores acerca do problema também é impeditivo para a mudança do quadro, e tal discussão só seria possível mediante uma atitude pedagógica.

A esse quadro apresentado com relação à Educação Física podemos denominar de “aula triste”, como diria Snyders (1988), pois Oliveira (2006, p.55), descrevendo uma situação observada afirmou, “(...) assim, o que já estava desmotivante ficou mais ainda. Para alegria de todos, o sino soou”. Neste comentário, o autor faz alusão ao modo pejorativo que um dos alunos, que participava da atividade contra a sua vontade, achincalhava os outros durante o jogo, por suas orientações sexuais, formas do corpo, habilidade etc.

Neste contexto, o modelo pedagógico parece ter muita influência em tentar solucionar problemas como o descrito por Oliveira (2006). Assim entendemos que a partir da crise no final da década de 1970 da Educação Física aqui no Brasil, estes problemas também se tornaram pauta de mudança na academia. E por isto os autores da PCESP (2008), e conseqüentemente do Currículo do estado em 2010, acolheram na disciplina de Educação Física um conceito que parte de um embasamento cultural para suas ações pedagógicas e afirmam seus autores:

O enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física, por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma (PCESP, 2008 p.42).

Esta afirmação revela uma clara escolha dos autores da PCESP (2008) destinada à disciplina de Educação Física pelo viés cultural em detrimento da tradição da área que partia de modelos biológicos, que como já exposto anteriormente, podemos apontar como uma das causas das “aulas tristes”, seja pela obrigação em participar ou pela exclusão de alguns alunos, fatos que levam a não participação nas aulas.

A PCESP (2008) traz como justificativa para utilizar o conceito de “Cultura de Movimento” o fato de que seus muitos componentes, como os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e os exercícios físicos, tem sido amplamente utilizados, pelas mais diferentes mídias, na formação de massas consumidoras, ainda que apenas das imagens dessas práticas corporais transformadas em produtos. Sendo assim, percebeu-se a necessidade da Educação Física Escolar interferir neste processo de formação de massas dando a oportunidade de nossos alunos se transformarem em críticos do que lhes é exposto diariamente acerca da Cultura Corporal de Movimento.

Com relação a esta formação de um olhar crítico para a Cultura Corporal de Movimento, a PCESP (2008 p.43) dá ênfase ao fato de que o aluno é autor de seus próprios movimentos, afirmando “para destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, tem-se utilizado a expressão ‘**Se** movimentar’”. Segundo os autores colocando o “Se” propositalmente antes do verbo para enfatizar o enfoque no sujeito (aluno) que se movimenta e resignifica a Cultura Corporal de Movimento. Resignificação que deve ser incentivada pelo modelo de aula de Educação Física Escolar proposta pelo documento.

1.1 Educação Física escolar no Ensino Médio

Este nível de ensino vem recebendo atenção da academia já há algum tempo, pois trata-se segundo os pesquisadores de uma época da vida escolar em que o aluno passa por muitas mudanças não só fisiológicas, mas também sociais. Estas mudanças sociais, segundo os PCNs estão relacionadas principalmente com a proximidade de ingresso no “mundo do trabalho” e com relação a isso é dada especial atenção. Com relação à Educação Física o principal problema observado pelas pesquisas é o da não participação dos alunos nas práticas corporais propostas nas aulas. A esse respeito algumas teses foram levantadas e algumas delas sugerem que a perspectiva da disciplina ainda esteja influenciando neste aspecto.

Como já vimos, Daolio (1998) afirma que a biologização e a esportivização discriminava os alunos pela capacidade de realizar movimentos “perfeitos” ou não, e que a Educação Física Escolar se encontrava neste nível conceitual em consequência da formação dos professores atuantes nas escolas e que esta atuação em geral se dava de maneira inconsciente. Vimos também com Oliveira (2006) que a exclusão de alunos nas aulas práticas não só ainda perdurava, mas havia de certo modo evoluído negativamente, de modo que os alunos não participavam das práticas corporais envolvidas nas aulas de Educação Física por motivos sociais e psicológicos. O que, posteriormente, Velozo (2009) afirmou ocorrer também por ambos conceitos de Educação Física coexistirem no âmbito escolar.

Oliveira (2006) observou uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, onde percebeu existirem dois grupos de alunos bem definidos quando se tratava das aulas de Educação Física. O primeiro grupo que participava das aulas e que demonstrava certa habilidade para as atividades propostas pela professora. O autor denominou esse grupo de pertencidos, e os alunos do segundo grupo que dificilmente participavam com entusiasmo das aulas, ele denominou de excluídos. Num primeiro momento, essa divisão pode ser compreendida como simplista ou dicotômica. No entanto, a descrição de cada um dos grupos sana tal indagação. Aos pertencidos cabia o papel de serem os que excluía os demais, fosse pela habilidade de alguma prática corporal, pelas formas do corpo e inclusive pelo tom da pele. Aos excluídos, cabia o papel de tentar lidar com a situação do modo que pudessem.

Daolio (2001) chama a atenção para o risco de utilizar na Educação Física uma abordagem que não se preocupe em enxergar o homem como objeto e sujeito de cultura, pois estaríamos caminhando para uma Educação Física desumanizada. A reconstrução da Cultura Corporal de Movimento na escola vem sendo pormenorizada nas aulas de Educação Física, pois toda vez que fatores biológicos ou de desempenho são priorizados nas aulas, a disciplina perde em humanidade. Quando tratamos a disciplina como espaço de cultura, e este elemento como sendo essencialmente humano, podemos questionar: Para onde estamos levando a Educação Física Escolar? Porque ainda muitos professores se baseiam na perspectiva da aptidão física para ministrar essa disciplina? Tais questões perduram na academia há muito tempo, e ainda permeiam experiências como esta. Mesmo que não sejam respondidas a priori, é necessário reflexão acerca delas.

As afirmações de Oliveira (2006) estão de acordo com as de Darido et al (1999), pois segundo estes, o comportamento dos alunos do nono ano, nas aulas práticas, perdura no Ensino Médio. Pois, segundo os autores, existe aí uma ligação entre as experiências vividas ao longo da vida escolar com a visão de Educação Física que os alunos levam para os anos seguintes. Ou seja, as vivências boas e ruins destes alunos ao longo de sua vida escolar, corroboram com o fato de muitos desses alunos não participarem ativamente das aulas práticas e, em alguns casos, nem das situações teóricas, fato observado por Oliveira (2006) e Souza (2008).

A Educação Física no ensino médio passou nos últimos vinte anos por uma “crise” que questionou sua relevância para este nível de ensino, principalmente nos cursos noturnos, segundo Darido et al (1999). O questionamento da necessidade da disciplina no ensino médio partiu da constatação da baixa participação dos alunos nas aulas, que pediam constantemente dispensa por motivo de doença ou trabalho, lembrando que a Educação Física para as turmas do período noturno é ministrada no contra turno das demais disciplinas. Darido et al (1999) realizaram uma pesquisa na qual entrevistaram professores da rede pública do estado de São Paulo acerca das implicações das aulas de Educação Física estarem dentro do período das demais disciplinas ou não e quais eram as maiores dificuldades destes profissionais no trabalho com o ensino médio.

Darido et al (1999) observaram dentre outros problemas, o da existência da prática pedagógica da Educação Física tradicional no discurso de professores que

criticavam a prática da disciplina durante o período regular, como no exemplo do comentário de uma professora entrevistada;

É uma aberração a Educação Física ser junto com as demais disciplinas, o que os alunos vão fazer no outro período? Ficar na rua? Por que não vir para a escola e fazer as aulas? Piorou, alunos obrigados a fazer aulas aumentou, só vejo desvantagens, pois antes só os interessados vinham à aula, os que não tinham interesse logo arrumavam um atestado. Hoje aparece um número maior de alunos, mas muitos deles só querem ficar sentados durante a aula (DARIDO et al 1999 p. 142).

O comentário relatado acima parece deixar claro o raciocínio desta professora acerca de sua abordagem pedagógica, deixando-nos compreender que quando as aulas são “optativas” apenas os alunos interessados vêm para a aula e, quando é obrigatório, os outros que não estão interessados vêm para atrapalhar ou para fazerem outra atividade que não a proposta para a aula. Darido et al (1999) interpretam esta situação de interesse ou não, afirmando que os alunos que tiveram experiências positivas anteriormente nas aulas de Educação Física seguirão gostando das aulas, seja como for; e o inverso é igualmente verdadeiro. Sendo as aulas baseadas na tradição da Educação Física de privilegiar os alunos mais “aptos” e “habilidosos”, podemos dizer que os desinteressados são os outros alunos desprezados durante a aula pela prática pedagógica ou pelo grupo. Em análise final sobre o desinteresse dos alunos pelas aulas de Educação Física no ensino médio, Darido et al (1999 p. 144) afirma:

Uma das propostas possíveis para este nível de ensino refere-se à concepção de planejamento participativo e a implementação de propostas que abordem também as danças, os jogos, as ginásticas, sempre procurando ampliar o leque de opções com a intenção de incluir o maior número de alunos.

Daolio (1997, p. 94) corrobora a ideia de planejamento participativo afirmando que na Educação Física Plural “os elementos da Cultura corporal devem ser tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos”, entendendo então que a participação dos alunos na sistematização e na reconstrução dos conhecimentos da Educação Física Escolar é fundamental. Sendo

assim, o autor citado afirma que o ensino médio é o nível de ensino no qual o aluno deve adquirir autonomia relacionada aos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento devido a se esperar que, “mesmo sem aulas de Educação Física, na sua vida futura, eles sejam capazes de praticar e apreciar atividades físicas, esportivas ou de dança nas suas horas de Lazer” (DAOLIO, 1997 p. 95).

Mesmo que a preocupação de Daolio (1997) em proporcionar a vivência das aulas de Educação Física para todos os alunos pareça ter um sentido funcionalista, esta impressão se dispersa ao observar toda sua construção feita desde o conceito de cultura, de Clifford Geertz, e a noção de Técnicas Corporais, de Marcel Mauss. O autor afirma que o objetivo da Educação Física Plural não é a obtenção de aptidão física dos alunos nem a formação de atletas. Portanto, é possível inferir que a Educação Física Plural também não esteja interessada de maneira positivista em formar cidadãos “modelos” para a sociedade.

Daolio (1997 p. 96) afirma que “a pluralidade de ações implica aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente sua capacidade de se expressarem diferentemente”, encerrando assim suas considerações sobre o desenvolvimento dos conteúdos em Educação Física. Pluralidade considerada também por nós como imprescindível às práticas pedagógicas no ensino médio, principalmente se estivermos interessados em dar opções para que os alunos participem mais das práticas corporais nas aulas, uma vez que eles tenham se compreendido como reconstrutores da Cultura Corporal de Movimento.

No que se refere ao Ensino Médio, a PCESP (2008 p.46) determina alguns objetivos gerais; “a compreensão do jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica como fenômenos sócio-culturais em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da ‘cultura de movimento’”. Também propõe além dos “eixos de conteúdos”, que são os cinco conteúdos da Educação Física, quatro “eixos temáticos”; “corpo, saúde e beleza; contemporaneidade; mídias; Lazer e trabalho”. Os autores da PCESP (2008) entenderam que desta forma organizados, os “eixos” de conteúdo e temáticos dariam suporte para se discutir o preconceito, padrões de beleza, a relação exercício físico e saúde e também o Lazer no cotidiano dos alunos. O que podemos observar inicialmente, pelas entrevistas realizadas neste trabalho, é que esta organização do currículo não deu conta de tornar a Educação Física mais atraente para os alunos

dentro do tempo e espaço da escola, o que vem há muito tempo sendo um problema, principalmente no Ensino Médio.

Um dos caminhos de resolução que enxergamos é por meio do elemento lúdico, que Marcellino (2010) entende como elo entre o trabalho (escolar ou não) e os momentos de Lazer. Porém, segundo o autor, este elemento essencial à vida e preponderante na infância, tem sido furtado do ser humano desde o início de sua educação e com maior ênfase na educação escolar pela ânsia positivista de transformar os pequenos em cidadãos produtivos. Sendo para a sociedade capitalista a ludicidade contrária à produtividade, o aluno é podado sistematicamente na “formação” para o trabalho, seja ele escolar ou não. Segundo Marcellino (2010), isto ocorre devido a uma visão de que a criança é um ser que será sujeito apenas no futuro, negando à criança o reconhecimento de ser também um reconstrutor da cultura. Esta visão da escola tradicional, inevitavelmente reflete-se na Educação Física, que em sua abordagem tradicionalista também estabelece um modelo de práticas corporais a ser atingido dando margem para o surgimento de todos os problemas citados neste trabalho.

1.2 Educação para o Lazer no Ensino médio, uma possibilidade de animação

O citado comportamento dos alunos e professores diante das aulas práticas de Educação Física no Ensino médio com relação ao movimentar-se ou não, Snyders (1988) classificaria como “aula triste”, pois acaba por gerar uma aula de Educação Física em que a Cultura Corporal de Movimento nunca é a protagonista, incompatível com seus conteúdos esporte, dança, luta, jogos e ginásticas. Assim como é incompatível com o elemento lúdico criador do ânimo que a “pedagogia da animação” busca (MARCELLINO, 2010). Em oposição a esta situação de aula “triste” podemos perguntar: Onde está a valorização da alegria no aprender? Snyders (1988) defende que alegria está em construir o conhecimento a partir de uma iniciativa da própria prática pedagógica, aparentemente poderíamos dizer que este é o mesmo princípio que move a “pedagogia da animação”, de Marcellino (2010).

No entanto, para Marcellino (2010), a animação não se dá apenas pela mudança na prática pedagógica em si, mas na mudança do olhar desta para a abordagem dos conteúdos que não desprezam a cultura historicamente construída. Além disto, é importante para a “pedagogia da animação” tratar a cultura historicamente construída também historicamente situada, sempre trazendo a motivação lúdica das crianças para a prática pedagógica em seu todo, alcançando assim uma Educação Física que atinja a todos os alunos por meio do elemento lúdico. Segundo Marcellino (2010), o lúdico não está apenas nas atividades que são escolhidas livremente, no tempo disponível objetivando o prazer. Pelo contrário, o lúdico deve fazer parte de todas as áreas da cultura e não se configurar como elemento compensatório ocorrendo apenas no Lazer.

Para Marcellino (2010, p.39), Lazer é “... a cultura, compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível. É fundamental como traço definidor, o caráter desinteressado dessa vivência”. A teoria do Lazer chama a atenção para a postura diante desta vivência, que deve ser descompromissada, e também para o tempo, que deve ser necessariamente “livre”, isso parece ser unanimidade entre os autores do tema. No entanto, Elias e Dunning (1992) dão maior relevância ao aspecto do não trabalho por acreditarem neste como oposto ao Lazer, afirmando que Lazer é “uma ocupação escolhida livremente e não remunerada – escolhida, antes de tudo, porque é agradável para si mesmo” (ELIAS e DUNNING, 1992 p.107). A postura destes autores reflete as discussões dos direitos trabalhistas de sua época, início do século XX.

Marcelino (2011) buscou desmistificar a ambiguidade entre Lazer e trabalho, além de descaracterizar o mesmo como simplesmente funcional, num sentido que o Lazer seria uma necessidade para que o sujeito pudesse se recuperar para o trabalho; seja ele de obrigação profissional ou estudantil. Contudo, o autor afirma ter encontrado o elemento lúdico como conciliador entre estes dois elementos culturais, trabalho e Lazer, aceitos anteriormente como opostos, e afirma “não creio nessa oposição. Não consigo colocar Lazer e trabalho em campos opostos...” (MARCELLINO, 2011 p. 120). Compreendemos então que o autor procura deixar claro que em qualquer área da cultura, inclusive no trabalho docente e discente, é possível encontrar o elemento lúdico, aproximando assim todos os momentos de obrigações sociais dos momentos de tempo disponível e livre escolha

(MARCELLINO, 2011). Devemos alertar que o autor, supracitado, não coloca Lazer e trabalho em um mesmo tempo e espaço como faz De Masi (2000) autor conhecido pelo conceito de “ócio criativo”.

O tema Lazer na Educação Física Escolar parece intimamente ligado à intenção de se discutir a relevância da Educação Física como coadjuvante na reconstrução da Cultura Corporal de Movimento dos alunos e no desenvolvimento pessoal destes por meio da educação para e pelo Lazer, que no caso da escola ocorre apenas no sentido de educação *para* o Lazer, uma vez que a mesma se configura como um tempo e espaço de obrigações. Aparentemente, o tempo do qual estes alunos dispõem para o Lazer é gasto com atividades não produtivas para seu desenvolvimento cultural. Além disso, aparentemente tem sido a mídia a referência para quais são seus gostos, como eles devem ler determinados fatos e, conseqüentemente, quais serão suas ações. Sendo que a intervenção intencional do professor, no sentido de alertá-los para que reflitam atentamente ao que lhes é exposto, poderá torná-los de alguma maneira conscientes e, portanto, autores de sua própria resignificação dos elementos da cultura; portanto, também da Cultura Corporal de Movimento.

O elemento lúdico, pertencente também ao Lazer, enquanto conteúdo da Educação Física deveria ser utilizado tanto como meio quanto como objeto de produção de conhecimento, principalmente no que se refere à educação para o Lazer. Tal abordagem, Marcellino (2011) denomina de “pedagogia da animação”, e considera a escola espaço privilegiado na implantação desta teoria, e a Educação Física, ainda que não deva ser a única disciplina a se envolver nesta abordagem, historicamente tem papel importantíssimo neste processo de Educação para o Lazer.

Percebemos na obra de Marcellino (2011) que a “pedagogia da animação” é a compilação de sua afirmação que existe possibilidade de lúdico em todas as áreas da sociedade e não só no mundo das crianças ou do Lazer. Huizinga (1971) entende o jogo como uma representação lúdica e como a essência da cultura, portanto, o início da formação da sociedade. Para este autor, o lúdico é elemento fundamental na criação e reconstrução da cultura. Esta visita às afirmações de Huizinga, que nos originais datam do início do século XX, segundo Eco (1989), faz-se necessário para

compreendermos melhor o Lazer a partir da “pedagogia da animação” que se baseia no elemento lúdico como criador de ânimo.

O que se espera dos alunos é que eles possam fazer mediante uma educação não só voltada à formação para o trabalho, mas também embasada numa educação para o Lazer, por meio do lúdico com a “pedagogia da animação”. O Lazer aqui é compreendido não em um sentido funcionalista, mas como sendo parte da cultura, como Marcellino (2011) afirma, ter encontrado no elemento lúdico da cultura a relação possível entre as obrigações e o Lazer. Este é gerado dialeticamente na sociedade à medida que se influenciam mutuamente em sua construção. Sendo assim, a criação de ânimo, a provocação de estímulos e a cobrança da esperança, pode trazer aos discriminados pelo professor, pela turma ou por si mesmo, o ânimo, o estímulo e a esperança de poder se expressar com seu corpo sem se preocupar com modelos pré-estabelecidos.

Marcellino (2010), na obra “Pedagogia da animação”, propôs uma educação para e pelo Lazer e elegeu a Educação Física, não a única, mas a disciplina privilegiada para iniciar a aplicação desta nova pedagogia. Reafirmamos que o lúdico é o elemento essencial ao processo educacional escolar, justamente por torná-lo mais interessante e produtivo uma vez que pode aflorar a criatividade dos envolvidos. Como afirma Marcellino (2011), ao dizer que o sujeito pode ter três tipos de postura diante de uma vivência no Lazer, em três níveis, o nível elementar (conformista), o nível médio (crítico) e o nível superior (criativo). Segundo o autor, isso aconteceria por meio do duplo aspecto educativo do Lazer, defendido por Requixa (1980).

Em Requixa (1980), encontramos a descrição do duplo aspecto educativo do Lazer, em que este elemento da cultura é entendido tanto como meio de Educação quanto como objeto. O autor se refere ao que foi proposto por Dumazedier (1980) entendendo que o Lazer deva contribuir, com seus valores, não só para o descanso e para o divertimento, mas também para o desenvolvimento, os já bem conhecidos três D’s do Lazer. No aspecto de desenvolvimento encontramos dois outros, que se separam em desenvolvimento pessoal e social, ambos estão intimamente ligados ao duplo aspecto educacional do Lazer, mais conhecido hoje como Educação para e pelo Lazer.

Pensando na Educação Física Escolar, na qual só se é possível realizar a Educação para o Lazer, entendemos que esta disciplina cumpre um papel importante de preparo da pessoa para que a Educação pelo Lazer possa ser eficiente em seus objetivos. Tal pensamento provém de experiências malfadadas de Educação para Lazer, quando se utiliza a Escola como equipamento não específico de Lazer. No caso do Programa Escola da Família (PEF) podemos observar os dois opostos – quando não há uma real participação da comunidade envolvida, a depredação do local e o mau uso do espaço em inúmeras circunstâncias demonstram a falta que faz a Educação para o Lazer anterior a abertura do espaço, o contrário também sendo verdadeiro.

Não pretendemos desconsiderar ou desaprovar projetos de Lazer em comunidades fora do ambiente escolar, e sim reforçar o papel da escola no valor do Lazer caracterizado pelo desenvolvimento pessoal e social. Como já afirmado, a escola se mostra como espaço privilegiado para que a Educação para o Lazer ocorra, e a disciplina de Educação Física, culturalmente tem maior familiarização com o tema Lazer, uma vez que por muito tempo foram colocadas do mesmo lado, equivocadamente, até mesmo como áreas supérfluas (MARCELLINO, 2006).

Tendo o elemento lúdico como fio condutor de ligação entre os diferentes âmbitos da vida, a Educação Física, apesar dos “mal entendidos” (Marcellino, 2010), é a disciplina que mais está preparada para coordenar uma Educação para o Lazer, sobretudo com relação às práticas corporais, que Marcellino (2006) faz menção ao se referir ao conteúdo cultural do Lazer denominado como *físicoesportivo*, tendo como base Dumazedier (1980).

Marcellino (2006 p. 66) reafirma sua convicção de que o Lazer deva ser um ponto de resistência diante a sociedade estabelecida, em que os sujeitos se transformem em pessoas à medida que possam exercer o que ele chama de “uma das bases da cidadania” que é poder “usufruir e criar cultura”. E na Educação Física Escolar isto se dá na medida em que os professores vejam nos alunos o iniciar de uma nova construção, mais especificamente da Cultura Corporal de Movimento, como já explicitado anteriormente. Marcellino (2012) propôs seis itens que subsidiam a Educação para o Lazer na Educação Física Escolar, que aqui propomos que os verbos destes itens sejam colocados no infinitivo, para que possam ser considerados como possíveis objetivos da Educação Física Escolar, no que se

refere à Educação para o Lazer. Os itens propostos por Marcellino (2012 p. 10) são descritos desta forma:

1 – Contribuição para a demonstração da importância do Lazer, na nossa sociedade, como expressão humana; 2 – Iniciação aos conteúdos físico-esportivos; 3 – Contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais; 4 – Desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática” – o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas de espectadores ativos; 5 – Partir do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista, para crítico e criativo; 6 – Trabalhar na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional.

Estes “itens” colocados por Marcellino (2012), como já afirmado, aproximam-se em muito do que seriam os objetivos da Educação para o Lazer, trocando apenas no item 1 - contribuição por contribuir; no item 2- iniciação por iniciar; no 3- contribuição por contribuir; no 4- desenvolvimento por desenvolver; no 5 e no 6 os tempos verbais se encaixam como objetivos. Desta perspectiva e compreendendo o que foi exposto acerca da Pedagogia da animação, de Marcellino (2011), e da Educação Física Plural, de Daolio (1998), entendemos que estes autores nos apresentam propostas de possíveis caminhos de como fazer uma aula de Educação Física que atinja a todos os alunos (DAOLIO, 1998) e como é possível os sujeitos terem acesso à vivência de elementos lúdicos e à reflexão sobre Lazer, vivenciando a Cultura Corporal de Movimento nas aulas de Educação Física Escolar (MARCELLINO, 2011).

Marcellino (2012) afirma que o Lazer na escola não deve ser tratado de maneira reducionista, e analisando a obra “Da Cultura do Corpo”, de Jocimar Daolio, afirma que este autor não trata o tema Lazer de forma reducionista. Segundo Marcellino (2012), o Lazer deve ser trabalhado na escola como uma manifestação humana, com suas características de tempo e atitude relacionadas com todas as esferas de atuação humana, em seus três gêneros, nos seus vários conteúdos e nos seus três níveis. Aqui podemos notar que o conceito de Lazer de Marcellino (2010) é um conceito funcional (não funcionalista) e aplicável à Educação de forma direta.

Como em Marcellino (2012), para a PCESP (2008), a promoção do aluno para os “níveis” crítico e criativo é o desejável no desenvolvimento educacional dos alunos, que baseada nas capacidades e habilidades procura formar alunos que saibam utilizar o conhecimento reconstruído na escola na resolução de problemas de seu cotidiano. Estas afirmações podem causar grande incômodo aos profissionais que ainda compreendem a Educação Física a partir do modelo esportivista de aula e, por conseguinte, biologicista no modo como discrimina os menos “aptos”. Por outro lado, a afirmação de Marcellino (2011) pode trazer “esperança” para profissionais de Educação Física Escolar que estiverem interessados em trabalhar com o pensamento de uma Educação Física voltada para todos os alunos. Entendo estes como pessoas participantes de uma sociedade que se resignifica e são também seus resignificadores.

1.3 Currículo Escolar na perspectiva das humanidades, a Educação Física como componente curricular.

Nossa análise documental se propõe a trabalhar com uma Proposta Curricular, logo percebemos a necessidade de buscar compreender as motivações e embasamentos teóricos que a precedem, como elemento cultural. A princípio demonstraremos algumas considerações sobre currículo escolar de uma maneira geral e a seguir iremos nos ater às referências da própria PCESP (2008) que discute o tema no âmbito da Educação Física Escolar.

Segundo Forquin (1993, p.170) “(...) o ensino geral tem por função primordial (...) a formação fundamental do espírito, isto é, a iniciação sistemática dos indivíduos em certas modalidades e em certos instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana *civilizada*”. O *ensino geral* ao qual se refere o autor está intimamente ligado ao que chamamos de currículo. Logo podemos entender que a principal intenção de se definir um currículo é a de sistematizar o aprendizado de elementos culturais que se julgam indispensáveis ao ser humano.

Forquin (1993 p. 168) nos diz que a escolha de um currículo não pode ser embasada em conceitos estanques e externos ao seu propósito primeiro, pois não nos permitiria, “preferir, discriminar, enquanto que toda educação e todo ensino

repousam precisamente sobre um princípio de preferência e de discriminação”. Segundo o autor, estes princípios advêm justamente da cultura, e nos coloca como diretriz, a consideração dos envolvidos no processo de ensino aprendido, logo, na definição deste currículo.

Forquin (1993 p.167) considera que a origem social dos alunos interfere diretamente em sua relação com as “solicitações e as exigências inerentes à situação de escolarização”. E compreende que “os processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores”. Apesar destas considerações cogitarem uma certa obviedade, a consideração destes sujeitos, na prática, não é tão clara a ponto de dizermos que este é um problema resolvido na construção dos currículos, como afirma Vasconcellos (2009 p.28):

(...) as pesquisas a respeito de currículo demonstram a ineficácia de definições curriculares gerais – nacionais, estaduais ou municipais. Um dos grandes problemas destas iniciativas é a falta de identificação dos educadores com a proposta ampla; outro, é a não consideração da especificidade das realidades dos sujeitos.

Segundo Vasconcellos (2009 p. 27 - 28), a palavra Currículo a partir de uma análise etimológica de sua raiz no Latim, *Curriculum*, compreende como caminho ou pista. Sendo assim, ele o distingue de duas formas, a primeira tendo como referência a escola e passa a chamá-lo de Proposta Curricular, que em suma é a “oferta das experiências formativas feita pela Escola”. Quando a referência é o sujeito, o autor o chama de Currículo (*Vitae Curriculum*), e afirma ser o “percurso feito pelo sujeito através de sua atividade”. O autor afirma que num currículo que considere a “atividade humana” como cerne, deve existir uma “profunda articulação entre a proposta curricular da escola e os currículos pessoais de educandos e educadores”. Vasconcellos (2009 p. 28) corrobora com as considerações de Forquin (1993) e afirma que “os diferentes sujeitos da escola – professores, alunos, gestores, funcionários, pais – são produtores curriculares”.

Vasconcellos (2009 p.28) afirma que mesmo que a escola não tenha uma Proposta Curricular sistematicamente formalizada, ela terá um Currículo, no entanto, deve haver uma inquietação, pois não se saberá “que currículo é esse? A serviço de

quem? Qual a sua qualidade? Qual suas prioridades? Quais suas omissões?”. Pensando desta forma, podemos dizer que a intenção da SEESP de definir uma *Proposta Curricular* para todas as escolas do estado, demonstra uma intencionalidade de responder a estas questões levantadas por Vasconcelos (2009).

No entanto, não podemos perder de vista que, numa perspectiva de ciclos, como a adotada pelo Estado de São Paulo, em detrimento da seriação, o que se deveria pensar sobre a Proposta Curricular, segundo Vasconcellos (2009 p. 175), é que: “Não há modelo pronto; os professores (e demais agentes), a partir do estudo, são convidados a construírem, num verdadeiro processo de pesquisa-ação”. Percebemos que existe um distanciamento entre o sistema educacional que é em ciclos e o modelo pedagógico que adota um “programa” único para todas as escolas do estado. O sistema de ciclos preconiza em suma, que seja respeitada a evolução do sujeito, mas não só isso, também seus interesses, nesse mesmo sentido as propostas curriculares gerais e institucionalizadas foram amplamente criticadas, justamente por darem conta de respeitarem os sujeitos em suas particularidades.

Segundo Vasconcellos, (2009 p.205), o professor é parte fundamental neste construto “seja no sentido de participar da (re)elaboração da Proposta Curricular, seja na mediação para que a proposta se concretize”, contudo o autor afirma que:

O currículo não é (...) um processo mecânico e natural, que se desdobraria automaticamente de si mesmo, a partir de definições dadas a priori; (...), mas, sobretudo – enquanto características propriamente humanas – marcada por sensibilidades, afetos, razões, projetos (VASCONCELLOS, 2009, p.205).

No que se refere à Educação Física Escolar, podemos realizar uma analogia entre as considerações de Forquin (1993) e de Vasconcellos (2009), sobre a construção do Currículo e a perspectiva cultural da área que busca considerar o aluno como sujeito cultural para as práticas corporais, como a que exemplificamos a seguir, por ser uma das bases da PCESP (2008).

Kunz (1994 pp 100 e 101), considera a existência de quatro concepções de Educação Física existentes, que são: “Biológico-funcional; Formativo-recreativa; Técnico-esportivo e Crítico-emancipatório” a esta última ele se define como defensor, segundo o autor:

A tarefa da educação crítica é desenvolver as condições para que as estruturas autoritárias e a imposição de uma “comunicação distorcida” possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação que corresponde à realidade (KUNZ, 1994 p. 116).

O autor defende a consideração da subjetividade do aluno como resistência ao controle da mesma, que a procura moldar e acaba por formar seres acríticos ou punindo aqueles que não se encaixam no modelo civilizatório da criança na escola.

O que devemos deixar claro que esta “educação crítica-emancipatória” não pode ser apenas no sentido de se considerar a subjetividade do aluno, ou seja, a sua cultura. Pois, como já vimos em Vasconcellos (2009) e Forquin (1993), os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem engloba muito mais do que alunos e professores, ainda que sejam eles os essenciais, faz parte da escola ainda, a gestão e a comunidade adjacente.

Kunz (1994) deu ênfase à discussão da época em que se questionava a hegemonia dos fatores bilógicos no trato da Educação Física, concomitantemente com o modelo de aprendizagem motora que tinha por base o esporte de *alto rendimento* ou de competição. Segundo o autor, esta era uma abordagem de limitava as “possibilidades alternativas e criativas” o que propicia uma *existência sem liberdade*, por parte dos alunos.

Daolio (2006 p.33) falando sobre como as práticas corporais deveriam ser estudadas, nos dá pistas de como um currículo a partir da perspectiva cultural deve trazer suas *Situações de Aprendizado*. Segundo o autor este estudo deveria dar conta de responder questões como: “Como essa prática chegou ao nosso país? Quando foi criada? Como pode ser modificada?”. Parece ser importante aqui levar em consideração os elementos da desordem sugeridos por Daolio (2004), explicados anteriormente.

Segundo Daolio (2006 p.50), as práticas corporais institucionalizadas, como é o caso da Educação Física Escolar, devem ser pensadas de modo a não menosprezar a sua influência cultural. Desta forma, ela não pode ser realizada “de forma reducionista, mas que se considere o homem como sujeito da vida social”. Compreendemos que o autor está deixando claro sua posição, principalmente no que se refere a participação do aluno. Mas não podemos deixar de explicitar, que no caso de uma institucionalização curricular, como é o caso da PCESP (2008), o

professor também é um “sujeito da vida social” que se dá pelo processo de ensino aprendido.

Kunz (2006) amplia a discussão acerca da participação dos professores no processo de ensino aprendido, e afirma que:

(...) uma pedagogia da Educação Física precisa retomar algumas temáticas já discutidas (...) e relacioná-las aos estudos e às experiências empíricas para poder, de fato, auxiliar os profissionais que atuam na prática cotidiana do ensino escolar (KUNZ, 2006 p.19).

Kunz (2006, p. 14), afirma ainda que se a prática do professor não for sequer mencionada na elaboração das teorias da área, “resta pouca esperança no desenvolvimento de valores, compromissos e interesses pedagógicos, para revolucionar, também a prática cotidiana do professor”.

A PCESP (2008) segue em seu *discurso* as principais características defendidas pelos referidos autores, no que se refere à formulação de um currículo. Destacamos a condição de *discurso*, uma vez que, na prática, não observamos necessariamente uma emancipação crítica do aluno e menos ainda do professor. Consideramos estes dois sujeitos, como sendo o cerne do processo de ensino-aprendizado. Autores da Educação Física, como Jocimar Daolio, Mauro Betti, Valter Bracht, entre outros, apesar de não se atermem diretamente a discussão de currículo, assim como Elenor Kunz, deixam claro que a perspectiva humana da área deve dar atenção ao conhecimento inicial do aluno e vê-lo como resignificador da CCM.

Queremos deixar claro, no que se refere à Educação Física, e acreditamos que a iniciativa de se institucionalizar um currículo foi um avanço. Principalmente, considerando que os conceitos utilizados estão de acordo com as teorias discutidas desde os anos de 1980. No entanto, devemos ponderar este entusiasmo, pois estamos há cinco anos com o mesmo material didático, e problemas de ordem prática que contradizem a teoria utilizada, ainda não foram solucionados. Como, por exemplo, a sensação de arbitrariedade, por parte da SEESP em relação aos professores. Como já demonstramos, a consideração do papel do professor na construção do currículo ou da Proposta Curricular deve ser prioridade, tanto quanto deveria ser com o aluno.

2 METODOLOGIA: Caminhos percorridos

Segundo Minayo (1994 p.16), a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A autora ainda afirma que a metodologia ocupa lugar privilegiado no interior das teorias e destas não pode se apartar. Com relação às técnicas e instrumentos, a autora os considera parte integrante de uma metodologia bem montada, e alerta que a predominância das técnicas em uma pesquisa pode produzir um enrijecimento das análises produzindo resultados superficiais e conseqüentemente equivocados. O contrário, seu completo desprezo pode levar ao erro da especulação com conclusões igualmente errôneas do objeto investigado.

Minayo (1994 p.16) afirma que “nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador”. Pensando assim, o método empregado em uma pesquisa deve condizer com o tema pesquisado, com a teoria abordada, mas também com o pesquisador, pois do contrário a pesquisa se tornaria frágil em seus resultados e sem sentido de ser. Sendo assim, para este trabalho, compomos nossa metodologia com a revisão de literatura baseada em Severino (2007), na pesquisa documental, conforme Gil (1999) e na pesquisa qualitativa, descrita por Minayo (1994). Cada um destes métodos e suas técnicas eleitas para atingir os objetivos deste trabalho são descritos nos itens seguintes.

A escolha pela cidade de Piracicaba se deu inicialmente pela facilidade de acesso, por ser residência do mestrando. No entanto, compreendemos ser este município de representatividade para a região e para o estado, sua população é de aproximadamente 350.000 habitantes.

Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP-UNIMEP), sob o protocolo 81/12. Acreditamos assim dar a esta pesquisa o rigor científico necessário a produção de conhecimento desta natureza.

2.1 OBJETIVOS: Para onde este trabalho irá caminhar

Nossos objetivos surgiram a partir de questionamentos pessoais decorrentes da experiência em sala de aula. A implantação da PCESP em 2008 foi um momento de esperança por uma renovação conceitual, tendo em vista que a Educação Física não possuía material didático escrito, sistematizado. No entanto, a convivência com os tramites desta implantação e a ansiedade por uma discussão mais aberta sobre o mesmo, nos fazia questionar se o desconforto era pessoal ou compartilhado por mais colegas. Sendo assim, lançamos os seguintes questionamentos: Como os professores avaliam a PCESP e qual a compreensão deles de cultura corporal de movimento e Lazer? E para analisarmos essa avaliação, teríamos que verificar, o que consta na PCESP/Ensino Médio, sobre cultura corporal de movimento e Lazer. Logo nossos objetivos se tornaram:

- Identificar o que consta na PCESP-Ensino Médio sobre cultura corporal de movimento e Lazer;
- Identificar e analisar como os professores da Rede Estadual de Ensino de Piracicaba avaliam a PCESP e qual sua compreensão de cultura corporal de movimento e Lazer.

Antes da implantação da PCESP as atitudes institucionais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), com relação à prática pedagógica eram inconstantes e pontuais. A inconstância chegava ao ponto de se passarem anos letivos inteiros sem nenhuma intervenção institucional. As medidas, além de sazonais, não deixavam clara a participação de todos os envolvidos no processo de construção dos processos pedagógicos e nem como seria realizada a capacitação dos professores para colocar em prática o que se tinha em documentos institucionais. Sendo assim, as ações institucionais não levavam em consideração problemas na metodologia pedagógica para os casos em que os alunos simplesmente não se sentiam parte do processo ensino aprendizagem, como é o caso das aulas de Educação Física no ensino médio (APEOESP⁴, 2009).

⁴ APEOESP, Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

Neste ponto, a PCESP (2008) foi um avanço, pois, segundo a SEESP, a “nova proposta” deveria ser encarada como um material em desenvolvimento, além de que a formação continuada nas Aulas de trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) era um ponto forte e bem delimitado em todo o material institucional disponibilizado pelo governo. O corpo gestor de cada escola – Direção e Coordenação – também tiveram seus papéis muito bem definidos, igualmente tendo que participar de reuniões sistematizadas como uma formação continuada em suas especificidades. E, de fato, no que se refere à parte pedagógica, os Coordenadores separados por níveis educacionais Ciclo 1 e 2 do fundamental e médio se reuniram semanalmente nas Diretorias de Ensino para discutirem estratégias e estudarem a PCESP (DREP⁵, 2011).

Com a nova proposta não só os conteúdos foram levados em consideração, mas também as pessoas envolvidas diretamente com o processo ensino e aprendizado tiveram seu papel reconhecido como importante. Voltamos então, a pensar sobre as pesquisas realizadas por Daolio (1998) e Oliveira (2006). Agora, vinte anos depois daquela pesquisa, pareceu ser um bom momento para ouvir novamente os professores à luz de novos fatos, com a implantação da PCESP (2008). Como este novo currículo contemplou o elemento lúdico nas aulas de ensino médio e como estas aulas têm se mostrado relevantes para o Lazer dos alunos aos olhos dos profissionais atuantes nesta etapa do ensino básico.

A análise da abordagem dada a estes conceitos, a expectativa gerada inicialmente, e a avaliação feita pelos envolvidos pós PCESP acerca dos conteúdos aqui delimitados, parece ser relevante para que o processo continue a ser como se propôs no início, contínuo e aberto a modificações como afirmou a SEESP na época. Sendo assim, a proposta é que este trabalho ajude na discussão dos rumos da Educação Física Escolar no Estado de São Paulo.

⁵ DREP, Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.

2.2 Pesquisa Bibliográfica

Por meio de um levantamento de obras e autores, realizamos uma pesquisa bibliográfica, a partir das referências da PCESP (2008), acerca da perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, Educação Física no Ensino Médio e Lazer. Esta pesquisa nos levou a aprofundar os estudos na busca de identificar a origem dos conceitos adotados pela PCESP (2008), e conseqüentemente nos forneceu um melhor embasamento para realizarmos a análise deste documento. Utilizamos as bibliotecas da UNIMEP e UNICAMP, a partir de livros, artigos, dissertações e teses. Tivemos como palavras-chave: Educação Física escolar, Ensino Médio, Lazer e Cultura.

Para a Pesquisa bibliográfica, adotaram-se as diretrizes metodológicas apresentadas por Severino (2007), análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese pessoal.

Na análise textual deve ser feita a preparação do texto, definindo o trecho a ser usado, que deverá conter um pensamento completo a ser lido de forma dinâmica e atenta, buscando a compreensão global do texto, informações sobre o autor e especificidades de sua escrita, como vocabulário e referências importantes para esta compreensão inicial.

Na análise temática, passa-se para a compreensão do texto quando se determina o tema-problema, a ideia central e as secundárias da unidade, refazendo a linha de raciocínio do autor, deixando evidente a estrutura lógica do texto e esquematizando a sequência das ideias.

A análise interpretativa faz-se pela interpretação crítica do texto, esta ação deve ser feita situando o contexto de vida, e a obra do autor, no momento histórico, além dos aspectos teóricos, culturais e filosóficos que o conduz às suas convicções teóricas no texto. A criticidade deve ser pautada nos seguintes termos: “a) coerência interna da argumentação, b) validade dos argumentos empregados, c) originalidade do tratamento dado ao problema, d) profundidade de análise ao tema, e) alcance de suas conclusões e conseqüências, f) apreciação e juízo das ideias definidas” (SEVERINO, 2007 p. 65).

A problematização serve para se discutir o texto levantando e debatendo questões explícitas ou implícitas sugeridas pelo leitor. E, por fim, se faz a síntese pessoal, para se reelaborar a mensagem do texto escolhido, com a retomada pessoal do mesmo e raciocínio personalizado, a fim de se transmitir a sua ideia em relação às do autor.

A partir destas diretrizes iniciamos nosso trabalho identificando no documento da PCESP (2008) quais os autores citados por ela que lhe davam base teórica para os conceitos estudados neste trabalho que são o de Cultura Corporal de Movimento, que na proposta é adotado como Cultura de Movimento e o conceito de Lazer. Para o primeiro conceito identificamos e estudamos três autores principais, Mauro Betti, Jocimar Daolio e Carmen Lúcia Soares et al, os dois primeiros são também autores da PCESP (2008), sendo que desta última, nos concentramos apenas em sua obra intitulada Metodologia do Ensino de Educação Física⁶. Com relação ao conceito de Lazer o documento cita apenas o autor Nelson Carvalho Marcellino e sua obra Lazer e educação, identificado neste trabalho como Marcellino (2010).

Utilizamos as obras citadas na PCESP (2008) como ponto de partida, considerando os autores lá citados como primários, e a cada novo conceito ou autor identificado buscamos ler as obras por eles citadas que lhe davam base para realizar suas afirmações, considerando estes outros autores como secundários e assim por diante. Por exemplo, na obra de Jocimar Daolio (1998), identificamos como secundário, Marcel Mauss (1971) como principal fonte quando aquele autor fala sobre a Educação Física Plural, perspectiva de Educação Física muito valorizada na escola. Da obra de Nelson Carvalho Marcellino (2010), consideramos de suma importância para a compreensão da ludicidade o estudo da obra de Huizinga (1971). O mesmo fez com estes autores secundários, até que de certo modo conseguíssemos aproximar do processo percorrido pelos autores primários na formulação de suas teorias.

⁶ Neste trabalho esta obra está identificada como (Coletivo de Autores, 2001), escolhemos esta forma por julgarmos que é mais rapidamente identificada no meio acadêmico, por fazer menção a uma obra de extrema relevância para a mudança de foco da Educação Física de biológico para social, se aproximando da perspectiva cultural que utilizamos.

2.3 Pesquisa documental

Por nos basear no referencial teórico da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para discutir suas relações com a prática pedagógica e suas significações para os professores do Ensino Médio da Rede Pública no município de Piracicaba realizamos uma pesquisa documental. A pesquisa documental se fez presente neste trabalho, sendo a PCESP de fato um documento que serviu de base também para as entrevistas realizadas, entendendo que a formação continuada destes professores nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) teve a proposta como referência no período de sua implantação. Tal pesquisa se fez necessária uma vez que pretendíamos identificar no documento como o conceito de Cultura Corporal de Movimento e o conceito de Lazer foram ali colocados, em comparação direta com as obras relacionadas nas referências da PCESP (2008) que tratam destes conceitos.

Segundo Gil (1999), a pesquisa documental pouco se difere da pesquisa bibliográfica. A principal diferença está na natureza das fontes, pois uma vez que a pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1999 p. 66). Para este autor, a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica com a particularidade de que as fontes documentais normalmente não são em grande número. No caso deste trabalho utilizamos apenas a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP, 2008) que nos levou a analisar também o Currículo do Estado de São Paulo (SEESP, 2010) ambos apenas no tocante à disciplina de Educação Física.

Como técnica para a análise documental utilizamos a análise qualitativa do conteúdo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, de acordo com BRUYNE, HERMAN, SCHOUTHEETE (1982). Em alguns momentos para a realização desta análise qualitativa foi necessário levantar alguns dados quantitativos nos documentos supracitados.

2.4 Conversando com os entrevistados

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2003), que entende esta abordagem como a mais interessante para se compreender fatos sociais a partir da significação dada pelos atores sociais envolvidos. Entendemos, para este trabalho, o homem por meio da concepção sintética de Geertz (1989) que afirma existir uma unidade entre o fazer e o significado. Desta forma, para identificarmos as particularidades e diferenças que os definem como seres culturais, reiteramos que a pesquisa qualitativa vem a ser um meio relevante na reconstrução destes significados. Minayo (2003) afirma que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo por se dar pela intervenção direta na vida, neste caso, na vida escolar por meio das entrevistas com os professores.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se desenvolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Minayo, 1993 p.244).

O contato com os participantes da pesquisa foi por meio de Entrevistas centradas, que segundo Thiollent (1987 p.35) é o tipo de intervenção “na qual, dentro de hipóteses e de certos temas, o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado”. Essas entrevistas foram baseadas em um roteiro, que permitiu ao informante seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências. Coube-nos o papel de conduzir minimamente a “conversa” para mantê-la centrada no problema.

O roteiro de entrevista foi o seguinte:

- 1 – Histórico profissional;
- 2 – Conceito de Cultura Corporal de Movimento;
- 3 – Conceito de Lazer;
- 4 – Avaliação da PCESP (2008);

5 – Implicações para o cotidiano em sala de aula.

Pela própria característica deste tipo de entrevista seguimos o roteiro sem nos prendermos a perguntas fechadas que possam ser identificadas para todos os entrevistados. Alguns assuntos foram recorrentes, principalmente quando chegávamos na parte onde o professor falava sobre sua avaliação da PCESP (2008), como os materiais didáticos para as práticas corporais e escrito. No entanto, uma pergunta sobre o cotidiano foi propositalmente feita a todos os professores, ainda que de diferentes maneiras, versava sobre o sentimento de pertencimento na construção do currículo do estado. Tal pergunta foi colocada em diferentes momentos com cada entrevistado, pois todos deram pistas de já terem pensado sobre o assunto seja com relação a si próprio ou com relação aos alunos.

Tais entrevistas tiveram o intuito de identificar o que a PCESP (2008) representou para os professores da rede pública de ensino em termos de conteúdo para o ensino médio, como a abordagem pedagógica provocou mudança no quadro de “desânimo” e como a proposta colaborou para o Lazer dos alunos envolvidos. Para a realização da pesquisa foram contatados professores que ministravam aulas em escolas públicas da cidade de Piracicaba, SP. A escolha pela rede pública de ensino deve-se ao fato de que a PCESP (2008), com seu material didático próprio⁷, ter sido implantado apenas nessa rede de ensino. O número de entrevistados foi definido pelo critério de saturação dos dados. No entanto, como uma referência para o comitê de ética em pesquisa com os seres humanos, determinamos um número mínimo de cinco entrevistados.

Para o contato com os professores da Rede Estadual de Ensino procuramos inicialmente a Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Física na Diretoria de Ensino de Piracicaba (DREP), para tomarmos conhecimento dos trâmites legais e institucionais necessários à realização desta parte da pesquisa. Esperávamos neste momento informar à PCNP como a pesquisa seria feita e também pedir indicações de escolas com uma gestão acessível para

⁷ O material didático ao qual nos referimos é compreendido pelos Cadernos do Aluno e Cadernos do Professor. O currículo oficial do estado é seguido por todas as redes de ensino, mas o material didático é distribuído apenas na rede pública estadual e nos municípios que o adotam.

uma pesquisa deste tipo, além de procurar identificar os professores atuantes no Ensino Médio dentro de nossa amostra. Este encontro inicial com a PCNP não foi como imaginávamos. Em setembro de 2012, durante uma reunião de capacitação promovida pela PCNP de Educação Física, pedimos um aparte no início da reunião e fizemos um convite aos professores.

Naquele momento demonstraram interesse em participar da pesquisa seis professoras das sete que ali estavam e se encaixavam no perfil da amostra. Das seis professoras, conseguimos entrevistar duas, que não tiveram problema em marcar horários conosco, tendo em vista que estávamos procurando marcar as entrevistas em horários que não fossem os de Lazer, mas dentro do horário de trabalho, como os das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) ou em “janelas”⁸. Outros cinco professores foram contatados pessoalmente nas escolas.

Segundo a DREP, no município de Piracicaba existem 42 escolas com turmas de Ensino Médio (E.M.), estando, em 2011, com 13.294 alunos, segundo o Instituto de Pesquisas e Planejamento de Piracicaba (IPPLAP). O que aproximadamente resulta em 380 salas de aula de ensino médio. À priori, os dados obtidos não permitem definir quantas destas salas de Ensino Médio são noturnas, não sendo possível precisar o número de professores atuantes neste nível, uma vez que o curso noturno não dispõe regularmente da disciplina de Educação Física, apenas através de projetos. Este dado não foi encontrado em nenhum meio oficial da DREP, mas julgamos que não seria impeditivo para que a pesquisa prosseguisse conforme o planejado.

Inicialmente propusemos uma amostra de cinco escolas, uma em cada região da cidade; norte, sul, leste, oeste e central. Em cada uma das escolas, esperávamos entrevistar dois professores que atuassem há mais de cinco anos na rede escolar pública do Estado de São Paulo, o que totalizaria dez sujeitos. Conseguimos entrar em contato com onze escolas, das quais apenas uma não se prontificou a autorizar a pesquisa, pois, segundo a direção, a escola não estava correspondendo ao desempenho esperado nas avaliações institucionais como no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). As outras dez escolas

⁸ São assim chamadas, as aulas vagas que os professores tem em seu horário entre uma aula e outra com alunos.

se prontificaram em autorizar a pesquisa sem nenhum problema. Apenas foram feitas perguntas sobre a pesquisa e quem seria entrevistado. Em nenhum caso foi lido o projeto antes da autorização, apesar de termos enviado-o por e-mail às escolas.

Por fim, conseguimos autorização provisória (por telefone) de dez Unidades Escolares e, em definitivo, de sete, onde conseguimos igualmente marcar e realizar as entrevistas com os professores dos quais apenas dois marcamos as entrevistas durante o tempo disponível. Para os outros cinco as entrevistas foram realizadas nas Unidades Escolares, em momentos de aula vaga, considerando que seria um tempo ocioso sem atividades de trabalho, no entanto, no espaço do mesmo.

2.4.1 Sobre nossos entrevistados

Foram entrevistados sete professores da rede pública estadual de São Paulo, pertencentes à Diretoria de Ensino de Piracicaba. Dentre estes, três professores e quatro professoras. Para delinear nossa análise das entrevistas nomeamos nossos entrevistados como professor A, B e C, e professoras D, E, F e G. Acreditamos que esta separação entre os gêneros é válida para nos ajudar a esclarecer acerca das entrevistas. No entanto, não notamos nenhuma diferença nas respostas que consideramos relacionadas ao gênero. Iniciaremos então realizando uma caracterização dos professores entrevistados, entendendo que algumas posturas e opiniões podem também ser compreendidas quando se sabe algo sobre o histórico profissional e acadêmico dos entrevistados, além de algumas características não diretamente ligadas a aspectos profissionais e sim a questões pessoais.

A forma de análise escolhida tem uma relação muito próxima com a consideração da individualização dos sujeitos na produção de significados. Ainda que estes só tenham seu reconhecimento publicamente como afirma Geertz (1989), acreditamos que cada professor demonstra sua percepção de modo único, mesmo que algumas relações entre as respostas tenham sido feitas. Procuramos seguir uma ordem de análise a partir da denominação que fizemos para os entrevistados de A a G. Assim os assuntos em alguns momentos podem retornar. No entanto, procuramos relacionar os professores entre si quando suas opiniões se

aproximavam ou discordavam de modo contrário. Iniciaremos esta análise mapeando as escolas e os professores conforme as regiões da cidade de Piracicaba – SP e uma aproximação da condição social de cada escola. As diferenças entre as classes sociais não nos trouxeram dados relevantes de serem tratados neste trabalho, tendo em vista que os temas da entrevista não abordavam este assunto que por sua vez não faz parte de nossos objetivos.

Conseguimos regionalizar as escolas de forma muito próxima à prevista no projeto. A escola do professor A fica em um bairro a noroeste do centro da cidade, um bairro de classe B e C. A escola do professor B é uma escola distante do centro na direção norte da cidade, este bairro tem a característica de possuir uma dinâmica própria econômica e política. O bairro do professor C fica no extremo oeste da zona urbana da cidade e trata-se de um bairro eminentemente de classe D, que é de casas populares inaugurado há menos de três anos. A escola da professora D fica em um bairro na zona sul, de classe C, aparentemente.

A professora E trabalha em uma escola no extremo sul, numa escola situada numa área de violência e marginalidade. Apesar de ter sido mais perigosa outrora, ainda conserva algumas características que serão descritas na análise da entrevista desta professora. A professora F pertence a uma escola “rural”, por assim dizer, uma vez que a maioria de seus alunos mora em propriedades rurais ao redor do bairro onde fica a escola. A Professora G ministra aulas em uma escola num bairro afastado do centro da cidade no extremo oeste da zona urbana e a classe social aparenta estar entre C e D. Desta maneira, cremos ter cumprido o previsto de circundar as regiões principais da cidade.

O professor A formou-se na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) em 1991 e iniciou o trabalho no magistério em 1986, trabalhando em escolas estaduais, em escolas de ensino infantil e em hotéis de Lazer. Este professor tem uma visão holística de Educação Física. Teve tendência a responder as questões sob esta influência, sempre questionando a sociedade “individualista” de hoje, nas palavras dele “... por isso que a gente vive essa loucura de hoje, cada um pra si, olhando seu próprio umbigo”, quando se referia à falta de interesse do aluno nas aulas de Educação Física.

O professor A mora em uma chácara com muito verde, e costuma meditar todas as manhãs e naquele dia específico ele afirmara ter meditado sobre a beleza

que há em você respirar, e a árvore aproveitar o gás carbônico que você está soltando. Durante a entrevista, num momento que ele discursava sobre situações do cotidiano da escola que o aborrece, ele retirou do bolso um pêndulo com um cristal na ponta, que pelo que foi possível compreender, serve para medir o fluxo de energia entre ele e a terra. A entrevista com este professor foi extremamente carregada de emoções, como revolta com a política educacional do governo, paixão pela profissão, preocupação com os rumos da humanidade, entre outros. Conseguimos identificar pontos onde foi possível identificar seu conceito de Lazer, de Cultura Corporal de Movimento e também sobre a Avaliação da PCESP (2008).

O professor B formou-se também na UNIMEP no ano de 1981. Desde então trabalhou para o município em escolas infantis e também em escolinhas de futebol, com iniciação esportiva. Efetivou-se no ensino público do estado em 1990, trabalhando concomitantemente no município onde se aposentou há aproximadamente quinze anos, passando a trabalhar apenas no serviço público em uma única escola desde então. Este professor tem em seu discurso uma valorização das tradições da Educação Física, ou seja, da esportivização e biologização que refletem em suas argumentações acerca dos temas perguntados.

O Professor B fez várias menções às diferenças que ele observa entre os professores “jovens” e a geração dele⁹, dizendo que a teoria é para os mais jovens. Ele é mais pragmático e demonstra em algumas respostas desprezar estes professores que ele chama de “estudiosos” ironicamente. Como observado por Daolio (1994), os professores trazem para sua prática toda a sua subjetividade desde a infância até a sua formação na área. No caso do professor B, ele entrou na graduação de Educação Física em um tempo que durante o vestibular, além da avaliação escrita, uma prova de aptidão física era realizada, com rigorosos padrões de desempenho. Além disso, os três anos de formação eram tomados quase que exclusivamente por práticas corporais envolvendo, como ele afirma ser, o conteúdo da Educação Física “as quatro modalidades esportivas, o vôlei, o basquete, o handebol e o atletismo”.

Algumas particularidades percebidas na entrevista com o professor B têm relação com a aparente incoerência de seu tradicionalismo com relação à Educação

⁹ Este professor tem mais de sessenta anos.

Física e seus gostos musicais e de vivência do Lazer. Ele se declara ser admirador, e de fato, é um conhecedor da vida e obra de Raul Seixas. Em relação ao Lazer ele possui um triciclo no qual costuma fazer viagens com um grupo de motoqueiros. Estas observações nos parecem dar uma melhor noção do quanto à formação na graduação pode influenciar na prática pedagógica dos professores e, no caso deste, ele afirma que estuda as referências da PCESP (2008) para prestar a prova de mérito¹⁰, mas não as usa porque não servem para ele. A entrevista com este professor inicialmente foi a mais delicada, uma vez que ele demonstrou certo preconceito com professores novos. No entanto, quando ele percebeu o clima não avaliativo de sua prática, desta pesquisa, este encontro se transformou em uma conversa proveitosa acerca da avaliação da PCESP (2008).

O professor C estudou na Universidade Estadual do Pará (UEPA), no ano de 2002, onde durante a graduação trabalhou com turmas de treinamento de basquetebol. Mora em Piracicaba desde 2003, trabalhou no município com Educação de Jovens e Adultos (EJA), no projeto Brasil Alfabetizado. Ao mesmo tempo trabalhou no Projeto Escola da Família do Governo do Estado de São Paulo, como Educador Profissional, que não se relacionava necessariamente com a Educação Física. Este professor ministrou aulas eventuais no estado desde 2004 efetivando-se por meio de concurso público em 2006, permanecendo desde então. O professor C é mestrando em Educação Física pela UNIMEP desde o ano de 2012, onde entrou em contato, segundo ele, com o Conceito de Lazer citado pela PCESP (2008).

A professora D formou-se no ano de 1988 pela UNIMEP e trabalha em escolas estaduais desde 1989. Durante alguns anos realizou trabalhos junto a comunidades como centros comunitários e paroquiais com ginástica para a terceira idade e para mulheres. Esta professora afirma ser professora e praticante de dança de salão, prática corporal com a qual realizou alguns dos projetos nas comunidades referidas acima. A forma como ela avalia a PCESP (2008) nos deu a impressão de que ela considerava a prática pedagógica como uma tarefa a ser cumprida conforme “ordens” do estado, sem perspectiva de questioná-las. Isto se confirmou em suas respostas e principalmente com sua reação diante da pergunta: – Você se sentiu

¹⁰ Prova feita por professores para obterem uma evolução funcional, que resulta em aumento do salário.

parte da construção do Currículo oficial, em algum momento você foi consultada neste processo? A professora riu, embaraçada, demonstrando que para ela isto jamais aconteceria, uma vez que ela é “apenas” uma professora. Durante a entrevista, no entanto, ela afirmou que seria muito bom se os professores tivessem sido consultados na formulação do Currículo oficial do Estado de São Paulo.

A professora E formou-se na UNIMEP em 1994, passando a dar aula no ensino oficial do estado de São Paulo no ano seguinte. Trabalhou com atividades de Lazer nos finais de semana e trabalha com Educação Física, ainda hoje, também em escola particular de Educação Infantil. Esta professora é formada em Letras, ministrando aulas de inglês em escolas estaduais, também como efetiva. Os dois cargos são na mesma escola. Também é graduada em Pedagogia e participou do curso de pós-graduação Lato Sensu organizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) na UNICAMP¹¹. A Professora E tem a característica de sempre estar se atualizando e procura fazer cursos e outras graduações que além de lhe renderem, segundo suas palavras, “não só o ganho financeiro, mas o crescimento profissional”, sendo assim pode-se identificar uma forma de avaliar a PCESP (2008) diferentemente daqueles professores que não têm esta preocupação.

A professora F, formou-se também na UEPA, o que é uma curiosidade deste trabalho, uma vez que os professores que coincidentemente estudaram tão longe do estado de São Paulo, hoje trabalham na rede estadual em Piracicaba e nem se conhecem. Esta professora se formou na área no ano de 1995. Fez ainda no Pará uma pós-graduação Lato Sensu chamada *Corporeidade Esporte e Educação*, curso ministrado na Faculdade de Educação na mesma universidade onde se graduou. cursou o Mestrado em Educação na UNIMEP, onde também iniciou o curso de Doutorado em Educação, necessitando trancar a matrícula por problemas financeiros. Hoje aguarda passar os três anos de estágio probatório no ensino oficial do estado, onde se efetivou em 2010, para dar entrada na bolsa de estudos e continuar o doutoramento. A professora F mostra-se muito crítica em relação à PCESP (2008) e principalmente a sua aplicação, por meio dos Cadernos do Aluno¹².

¹¹ Este curso foi oferecido através da Rede de Formação (REDEFOR) da SEESP, com o tema específico da especialização no Currículo do Estado de São Paulo. Foi um curso à distância e que segundo a professora entrevistada não perdeu a qualidade e nível de exigência por isto.

¹² Material didático, apostilado utilizado pela SEESP.

A professora G formou-se pela UNIMEP em 2001, fez pós-graduação em Psicopedagogia em 2004, graduou-se também em Pedagogia no ano de 2010. Trabalhou com Lazer e recreação em hotéis e também com musculação e ginástica de academia. Coordena e ministra aula numa oficina de dança na escola na qual é efetiva, como voluntária. Esta professora praticou diversos esportes e pratica karatê desde a infância e encerra sua ligação com a área de Educação Física dizendo: “devido a minha experiência de vida e profissional eu tive contato com os cinco conteúdos da Cultura de Movimento e isso me ajudou depois com a PCESP”. A professora G demonstra um grande conhecimento dos conceitos da Cultura Corporal de Movimento, mas também nos ofereceu críticas à forma como a PCESP (2008) foi estruturada e apresentada aos professores de Educação Física.

Optamos por não entrevistar mais três professores como previsto inicialmente, primeiramente por não termos encontrado, como imaginado, dois professores de Ensino Médio em cada escola. Estávamos encontrando apenas um em cada. Como havíamos determinado a seleção da amostra também pela saturação de dados estipulando o mínimo de cinco professores a serem entrevistados, quando obtivemos a saturação com sete professores, resolvemos analisar os dados obtidos para que pudéssemos fornecer uma análise com a máxima relevância acerca dos assuntos propostos nas entrevistas.

3 ANÁLISE DOCUMENTAL: O que encontramos pelo caminho

O documento da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP, 2008), faz parte das ações programadas para a melhoria da qualidade do ensino no estado, originadas pelo programa São Paulo Faz Escola. Segundo a carta da então secretária de estado da educação em 2008, o principal intuito de se produzir um único documento oficial, inclusive com material didático próprio para todo o estado era o de proporcionar um foco direcionador das ações pedagógicas no estado. Complementam o documento base da PCESP (2008), os *Caderno do Gestor*, *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*, neste trabalho estamos considerando apenas os Cadernos do Aluno e a parte do documento base, que se dirigem especificamente à disciplina de Educação Física para o Ensino Médio.

O motivo segundo seus idealizadores foi o constante baixo desempenho da educação neste estado em avaliações institucionais como o SARESP, a PROVA BRASIL, o ENEM e o SAEB. Estas avaliações geram dados classificatórios como o IDESP e o IDEB, que são indicadores do desenvolvimento da educação já descritos neste trabalho. Segundo a “Carta da Secretária”¹³ esta proposta teve a intenção de organizar o ensino em todo o Estado, o argumento é que desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que deu autonomia às escolas em definir seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a eficiência no ensino aprendido se declinou.

A fala inicial era que com esta nova Proposta Curricular, o governo do estado estaria dando subsídios para que os profissionais da rede pudessem se aprimorar cada vez mais e que o documento “apesar (...) de ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento”. A secretária encerra a carta em tom de convocação afirmando. “Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos” (PCESP, 2008 p. 5).

Como no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as disciplinas estão divididas por áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e

¹³ Secretária de Estado da Educação em 2008, Maria Helena Guimarães de Castro.

as áreas do conhecimento, Ciências Humanas e suas Tecnologias e a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esta última é onde está alocada a disciplina de Educação Física.

Existe no início da PCESP (2008) uma apresentação de seus princípios orientadores e a afirmação de que o Currículo é compreendido, como fruto da sociedade contemporânea denominada no documento como uma *Sociedade do conhecimento* definindo este como um dos seus desafios e segue com itens que o descreve sendo: O primeiro “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos”. Podemos destacar dentre estes desafios um em particular citado na PCESP (2008) que é o fato de que a partir da obrigatoriedade do ensino básico, mais alunos passaram a frequentar a escola, no entanto, a qualidade deste ensino não conseguiu se manter em níveis anteriores, outro desafio citado é o que nesta *Sociedade do Conhecimento* os alunos são “bombardeados” por informações pelas mais diferentes mídias e a escola deve enfrentar esta conjectura.

O segundo item trata de, “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”. Aqui temos uma ideia de um currículo atemporal que tenha a capacidade de manter historicamente situado na medida em que a sociedade a sua volta se modifica. Estes princípios são trazidos no documento da PCESP (2008 pp. 12 - 25) como sendo:

- | | |
|--|--|
| I. Uma escola que também aprende. | Aprender a ensinar, mantendo-se interligada à cultura do aluno desprendidamente de modelos pré-determinados. |
| II. O currículo como espaço de cultura. | Aqui a cultura é compreendida como o conhecimento acumulado pela humanidade. |
| III. As competências como referência. | Provêm, principalmente na mudança do foco no ensino para o aprendizado, para que diferentes alcancem um resultado comum ao final do ciclo escolar. |
| IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita. | Para além da leitura e escrita da palavra, esta capacidade é esperada nas mais diversas linguagens, que se articulam com as demais competências no cotidiano do sujeito. |

- V. Articulação das competências para aprender. Aqui é feita uma referência a uma necessidade que o aluno terá de articular as diversas competências para obter sucesso em continuar a aprender após o ciclo escolar.
- VI. Articulação com o mundo do trabalho. Este princípio refere-se aos PCNs do Ensino médio, que prevê uma relação direta entre as capacidades e habilidades adquiridas na escola com o mundo do trabalho que o jovem encontrará nesta fase da vida.

A PCESP (2008) compreende como no PCN (2006) a Educação Física como pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que é definida por ambos documentos como:

(...) a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (PCESP, 2008 p. 37).

Como já afirmamos anteriormente, este conceito de linguagem na PCESP (2008) tem uma reiteração na “prioridade para a competência da leitura e da escrita” colocada como um de seus princípios. Devemos, no entanto, reafirmar também, que esta capacidade leitora e escritora é compreendida num sentido ampliado para as mais diversas linguagens numa perspectiva de construção do “conhecimento linguístico; conhecimento musical; conhecimento corporal; conhecimento gestual; conhecimento das imagens, do espaço e das formas”. Desta forma, o aluno tem na vivência escolar um tempo e espaço para “compreender diferentes linguagens e usá-las como meios de organização da realidade, nela constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, da informação e da argumentação” (PCESP, 2008 p.37).

Com relação à Educação Física, compreende-se que esta disciplina não pode ser ensinada apenas de forma a repertoriar o aluno da Cultura Corporal de

Movimento, mas também de vivenciá-la a partir de um olhar “crítico e autocrítico¹⁴” e afirma:

(...) a Educação Física compreende o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais, nas quais estão indissociados corpo, movimento e intencionalidade. Ela não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno do Ensino Fundamental e do Médio deve não só vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da cultura de movimento, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea (PCESP, 2008 p.38)

No texto da PCESP (2008 p.41) encontramos especificamente para a delimitação da Educação Física que a concepção desta disciplina parte de “uma perspectiva cultural”. Esta perspectiva é denominada na proposta como “cultura de movimento”, e em assim sendo, “afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas” por meio de seus cinco conteúdos originários da “própria tradição” da disciplina (PCESP, 2008 pp. 42 – 43), é relevante salientar que na Proposta Curricular também é colocado que:

Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentido, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc. (PCESP, p.43).

Este conjunto de práticas corporais delimita os “(...) grandes *eixos de conteúdos*, resumidos e expressos no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica (PCESP, p.43)”. Especificamente para o Ensino Médio, além dos *eixos de conteúdos* a PCESP (2008 p.46) descreve quatro *eixos temáticos* que são diferentes dos especificados para o ciclo 2 do Ensino fundamental. Para o Ensino Médio considera-se “atuais e relevantes na sociedade” quatro *eixos temáticos* “corpo,

¹⁴ Preferimos compreender, apoiados em Marcellino (2006), que deve ser um dos objetivos da Educação Física Escolar, levar o aluno a superar o nível conformista para os níveis crítico e criativo na vivência de seus conteúdos.

saúde e beleza”; “contemporaneidade”; “mídias” e, por fim, “Lazer e trabalho”. No documento afirma-se que estes eixos temáticos permitem discutir sobre vários temas ligados ao preconceito, o papel da mídia, os significados atribuídos ao corpo, exercício físico e saúde, o Lazer entre outros.

Sobre o eixo “*Corpo, saúde e beleza*” a PCESP (2008 p.46) assume procurar discutir as “doenças relacionadas ao sedentarismo e o apelo pelo estabelecimento de padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercícios físicos” com os jovens que, segundo o documento, estão mais vulneráveis a este assédio social.

O eixo “*Contemporaneidade*” é justificado na PCESP (2008 pp. 46 -47) devido ao fato de que “o mundo e a época em que vivemos caracterizam-se por grandes transformações (...) gerando por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de sexo, etnia, características físicas, dentre outras.”

O eixo “*Mídia*” é colocado na PCESP (2008 p.47) como os meios de comunicação que influenciam os alunos na sua maneira de se relacionar com a Cultura Corporal de Movimento, e que os modelos e produtos percebidos e valorizados pelos jovens “precisam ser submetidos à análise crítica”.

Estes *Eixos Temáticos* são selecionados para o Ensino Médio por serem considerados “atuais e relevantes na sociedade” como já citados acima, no entanto, algumas considerações devem ser feitas acerca dos mesmos, no tocante a sua atualidade, relevância, justificativa e a interação entre eles. O tema *Corpo, Saúde e Beleza*, busca sua justificativa na discussão de temas ligados às “doenças relacionadas ao sedentarismo”, esta primeira justificativa parece ligá-lo mais a uma visão funcionalista de Educação Física que a uma perspectiva cultural da disciplina. Poderíamos compreender sua relevância, se esta suspeita não fosse confirmada pela forma como este tema é tratado nas *Situações de Aprendizado*, fazendo referência ao estudo de indicadores de “saúde” provindos das ciências naturais como IMC¹⁵ e Composição Corporal¹⁶, sem a devida relativização acumulada historicamente na discussão acadêmica dessa disciplina.

¹⁵ Índice de Massa Corporal (IMC) é um cálculo que utiliza uma relação entre massa e estatura do indivíduo para determinar inicialmente se o mesmo se enquadra um determinado padrão de “saúde”.

Por outro lado, o tema supracitado também se propõe a levantar uma discussão sobre os padrões de beleza corporal, o que nos leva a questionar sua relevância enquanto *Eixo Temático*. Se o tema a seguir é *Contemporaneidade* e o subsequente a este é *Mídias*, não seria redundante falar em “padrões de beleza” já que estes padrões questionados pela PCESP (2008 p. 46-47) são fruto da sociedade contemporânea e veiculados principalmente pelas mídias? A submissão à “análise crítica” que é proposta para os “modelos que apenas dão suporte a interesses mercadológicos”, a nosso ver deve ser direcionada ao conteúdo de todos os *Eixos Temáticos*, não somente ao das *Mídias* como está colocado.

Apesar destas considerações, o tratamento mais aprofundado destes temas não faz parte de nossos objetivos neste trabalho, portanto, iremos nos concentrar em discutir o *Eixo Temático* denominado na PCESP (2008 p. 47) como “*Lazer e Trabalho*”, afirmando que:

(...) os conteúdos da Educação Física devem ser **incorporados** pelos alunos como possibilidades de Lazer (...) de modo autônomo e crítico; além disso, a Educação Física deve propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e Lazer no mundo do trabalho. (grifo nosso)

Primeiramente devemos partir da análise do trecho destacado acima retirado do documento quando de sua especificação e justificação enquanto *Eixo Temático*. Inicialmente a consideração feita acerca da importância do aluno “incorporar” os conteúdos da Educação Física como possibilidades de Lazer, parece de fato relevante, tendo em vista que os conteúdos desta disciplina são compreendidos como um dos conteúdos culturais do Lazer, o físicoesportivo (MARCELLINO, 2006).

O que nos chama atenção, no entanto, na citação anterior é o uso da palavra “incorporar” ao invés de compreender ou perceber, como em Marcellino (2006), já que este autor é citado pelo documento como referência. A palavra utilizada nos dá o sentido de que os conteúdos da Educação Física devem ser assimilados sem que

¹⁶ A composição corporal busca segmentar o corpo humano em massa magra e gordura, tendo em vista que existe para esta perspectiva de saúde existe padrões percentuais para estes componentes corporais.

estes sejam discutidos, criticados e alvo da criatividade através de sua resignificação, por parte dos alunos.

Marcellino (2006) relaciona seis itens que devem ser considerados de forma interdependentes para o processo de educação para o Lazer, já citados anteriormente. Dos quais destacamos dois, “(...) 2-iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos; 3.contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais (...)”. Esta talvez seria uma forma mais coerente de se expor a mesma ideia de modo a não nos remeter à um trato positivista do conhecimento acerca da Cultura Corporal de Movimento, da mesma forma nos deixa a impressão de uma visão funcionalista de Lazer.

De fato fica evidente no parágrafo seguinte ao da palavra grifada no trecho da PCESP (2008 p.47) essa visão funcionalista não só de Lazer, mas também de Educação Física, uma vez que no documento é afirmado que o aluno deve compreender a “importância do controle sobre o próprio esforço físico” mais uma vez fazendo referência a uma perspectiva oriunda das ciências naturais. No mesmo trecho fala-se em “direito ao repouso e Lazer”, até aí tudo a contento com a teoria de Marcellino (2010), o problema é que este entendimento do repouso e do Lazer como direito vem acompanhado da expressão “no mundo do trabalho”, como se apenas os que trabalham poderiam usufruir desse direito.

Outra crítica deve-se ao fato, do tema *Lazer* ter sido tratado apenas a partir do segundo bimestre do 3º ano do Ensino Médio, incoerentemente com a teoria defendida por Marcellino (2010), que discute o Lazer vivenciado em diferentes fases da vida e, portanto, deveria ser estudado desde o Ensino Fundamental. Para Marcellino (2010), a Educação para e pelo Lazer deve ser também direcionada às crianças devido ao que ele denomina de “furto do lúdico”, proporcionado pela supressão do tempo e espaço no cotidiano infantil, devido ao excesso de atividades ou pela falta de espaços onde se possa vivenciar a ludicidade livre da violência urbana. O motivo pode estar relacionado não só à desconsideração destes conceitos defendidos pelo autor citado, mas pela própria visão funcionalista de Lazer trazida pela PCESP (2008) que considera o Lazer apenas relacionado ao “mundo do trabalho”.

Além da proposta apresentar o tema Lazer apenas no ensino médio, propõe também somente para este nível de ensino, a competência “empreendedora”.

Podemos comparar esta competência com o que Dumazedier (1980) chama de nível superior de vivência, determinado pelo comportamento criativo. A criatividade ou empreendedorismo poderia ser empregada também no Ensino Fundamental, pois parece-nos um erro limitar as competências para o Ensino Fundamental II apenas em “reconhecer e analisar”. Como se fosse possível não permitir ou desconsiderar a resignificação feita por estes alunos acerca dos temas estudados, inclusive o Lazer, utilizado brevemente em apenas uma Situação de Aprendizado no oitavo ano.

Em linhas gerais, com relação ao tema Lazer, a PCESP (2008) o trata de modo incoerente com a teoria defendida pelo autor citado no documento como referência¹⁷. Como já citamos, Marcellino (2010) possui em sua obra uma compreensão de Lazer que não nega sua relação com o trabalho, mas que também o relaciona com outros campos da vida, por meio de uma permeabilidade, entre os campos das obrigações e do Lazer, exercida pelo elemento lúdico. Devemos entender assim, que o Lazer deve ser tema de estudo de todos os níveis de ensino e não só do Ensino Médio pela proximidade do jovem ali inserido com o mundo do trabalho, e que o próprio “mundo escolar” se configura como obrigação, e é entendido por Marcellino (2010) como “trabalho escolar”.

Lopes da Silva (2003 p. 180) destaca um trecho do PCN/EF/EM¹⁸ em que é afirmado que a vinculação do Ensino Médio com o mundo do trabalho deve ser orgânica. Sobre esta afirmação a autora comentou, àquela época, que “a estruturação do Ensino Médio está voltada para a formação dos sujeitos, preparando-os para o exercício do trabalho e de seus direitos sociais”. Hoje, analisando a consequência desta vinculação ao mundo do trabalho para o tratamento do tema Lazer na PCESP (2008), podemos dizer que esta estruturação do Ensino Médio resultou neste caso, na formação de um determinado tipo de sujeito, que visse o Lazer como direito, mas de uma perspectiva conformista e não crítico e criativamente com perspectiva de um desenvolvimento individual e social por meio desta vivência.

¹⁷ O único autor citado pela PCESP (2008) como referência para o Lazer é Nelson Carvalho Marcellino.

¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Educação Física no Ensino Médio.

Com relação ao que o documento da PCESP (2008 p.46) apresenta teoricamente sobre a Cultura Corporal de Movimento, podemos iniciar nossa análise a partir do que é colocado como “objetivos gerais da Educação Física para o Ensino Médio:”

(...) a compreensão do jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica como fenômenos sócio-culturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e o alargamento das possibilidades de Se Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se Movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica (PCESP, 2008 p.46).

A princípio estes objetivos fazem sentido e estão em consonância com a revisão bibliográfica por nós realizada neste trabalho e não teríamos nenhum comentário a tecer, no entanto, ao analisarmos o conteúdo programático do Ensino Médio, os *Cadernos do Aluno* e suas *Situações de Aprendizado*, percebemos algumas relativizações a serem feitas.

Sobre o conteúdo programático estabelecido para o Ensino Médio pela PCESP (2008) ao realizarmos uma análise quantitativa¹⁹ da distribuição dos cinco conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, adotados pelo documento como Eixos de Conteúdos, percebemos um problema de no mínimo uma má distribuição. Considerando que nos três anos de Ensino Médio somam-se doze bimestres letivos, alguns conteúdos foram repetidamente contemplados ao passo que outros simplesmente foram ignorados sem nenhuma explicação teórica para o fato. O que os números nos mostram uma diferença inclusive nesta distribuição entre o documento da PCESP (2008) e os *Cadernos do Aluno*, produto desta.

No documento da Proposta Curricular os esportes são utilizados em sete bimestres, as ginásticas em cinco bimestres, as atividades rítmicas em quatro bimestres, as lutas em três bimestres. Nos *Cadernos do Aluno*, há algumas diferenças nos números, o conteúdo “esporte” aparece em cinco dos doze bimestres do Ensino Médio, as ginásticas aparecem quatro vezes, as atividades rítmicas são

¹⁹ Esta análise está melhor detalhada em forma de tabela colocada como apêndice deste trabalho.

contempladas em quatro bimestres, as lutas em três bimestres. No Currículo o conteúdo programático difere-se dos *Cadernos do Aluno* apenas por sugerir seis e não cinco esportes, nos três tipos de documentos no quarto bimestre do 3º ano do EM os conteúdos são propostos para que os alunos organizem um campeonato ou festival e não para que o vivencie como prática corporal.

Novamente uma incoerência com a teoria de Marcellino (2010) é percebida uma vez que justamente na parte em que a Proposta Curricular propõe a discussão do Lazer, em nenhum dos bimestres o conteúdo jogo é contemplado como objeto de estudo. Esta crítica deve-se ao fato de que como já demonstramos anteriormente, este autor acredita que o elo entre o trabalho e o Lazer é promovido pelo elemento lúdico, que não é exclusividade, mas tem tempo e espaço privilegiado para se manifestar no jogo, preterido nesta parte do conteúdo programático.

Como já afirmado, não há nos documentos analisados nenhuma justificativa para esta discrepância de distribuição entre os conteúdos da CCM, tanto nos *Cadernos do Aluno* quanto na PCESP (2008) o esporte é o conteúdo mais privilegiado em detrimento dos outros e curiosamente o conteúdo jogo, neste último, nem é mencionado no conteúdo programático. O que inferimos é que apesar da tentativa de se sistematizar a abordagem da Cultura Corporal de Movimento pela Educação Física Escolar no Estado de São Paulo, a esportivização ainda permeia as ações neste sentido. Tendo esta percepção com relação a esta possível falta ou pelo menos não explicada lógica utilizada para a montagem do conteúdo programático para a disciplina de Educação Física pela PCESP (2008), pretendemos propor algo diferente e não permanecemos apenas no campo da crítica.

Conforme nossas convicções teórico-metodológicas, qualquer sugestão aqui feita deverá ser submetida a uma experimentação e avaliação decorrente da prática e dos profissionais nela inseridos, em assim sendo, nossa contribuição parte do seguinte raciocínio. Ainda que nós também assumíssemos que o esporte é o conteúdo da CCM mais difundido na sociedade e, além disso, por sua grande diversidade de modalidades deveria receber especial atenção na montagem de um conteúdo programático, uma sugestão aparentemente viável é que esta distribuição fosse mais lógica.

Desta forma, teríamos nos doze bimestres do Ensino Médio, a abordagem do conteúdo esportes em nove bimestres, das ginásticas, das atividades rítmicas, das lutas e dos jogos em três bimestres para cada um. Poderíamos realizar uma distribuição igualmente equilibrada, pelo ano letivo, considerando épocas comemorativas, estações do ano e também o tempo de convivência dos alunos entre si e com o professor. Nesta forma de analisar, o documento da PCESP (2008) deveria determinar apenas o conteúdo a ser trabalhado e a capacidade a ser desenvolvida e não o tema ou modalidade a ser ministrado, assim poderíamos, talvez, estudar temas com maior “sentido/significado” para os alunos, tendo em vista a diversidade que observamos em um estado tão populoso quanto o nosso.

Lopes da Silva (2003) analisando os PCNs/EF/Ensino Médio, percebeu um problema no direcionamento da fundamentação teórica deste documento, o que prejudica a sua compreensão enquanto direcionador do ensino da disciplina de Educação Física no Ensino médio e não se aproxima da discussão acadêmica de sua época. A autora sugere em sua conclusão a reconstrução do referido documento para que este passasse a fazer mais sentido no que se propunha a ser.

A sua reconstrução (PCNs/EF/Ensino Médio), juntamente com as experiências profissionais, parece ser de grande enriquecimento para seu propósito, levando-nos a acreditar que daqui a algum tempo possa existir um documento coerente com o debate acadêmico existente na área, esclarecendo as diferentes teorias da Educação Física brasileira, seus diferentes projetos educativos e, sobretudo, seus diferentes projetos de sociedade (LOPES DA SILVA, 2003 p.193).

Embora já se passe dez anos desta crítica ela ainda parece pertinente, uma vez que percebemos que na PCESP (2008), tendo os PCNs como documento norteador, encontramos os mesmos problemas em sua confecção. A questão das bases teóricas como já analisamos encontra-se principalmente no trato titubeante aos aspectos biológicos inerentes à disciplina a partir da perspectiva cultural, base teórica da PCESP (2008) para a Educação Física.

Lopes da Silva (2003) também afirma em sua análise que da reconstrução daquele documento deve fazer parte as experiências profissionais. A autora parece estar afirmando o mesmo que Velozo (2009), que considera os professores como

parte importante na construção das perspectivas de práticas pedagógicas direcionadas à Educação Física Escolar, colocando-os como pesquisadores em suas respectivas salas de aula.

No que se refere à parte do documento da PCESP (2008) que analisamos, há alguns distanciamento entre a teoria citada e referenciada no documento base e seu reflexo nos *Cadernos do Aluno*. O distanciamento mais evidente refere-se à teoria do Lazer que utiliza Marcellino (2010) como referência, mas o que podemos observar no material didático é um tratamento deste componente cultural a partir de uma visão funcionalista de Lazer, muito criticada pelo autor citado.

O segundo distanciamento, um tanto mais velado, refere-se à própria Cultura Corporal de Movimento e seu trato pedagógico. Também quando a proposta é apresentada no material didático disponibilizado para a rede pública estadual, pois a resignificação das práticas corporais parecem limitadas pelas *Situações de Aprendizado*. Neste sentido, podemos retomar a crítica feita pelos professores entrevistados acerca da existência dos Cadernos do Aluno, em especial pela professora G, acerca da quantidade de material impresso, pois se as atividades ali “propostas” são para darem uma ideia ao professor e devem ser adaptadas a cada realidade, por que este material não é disponibilizado apenas na forma digital?

Reafirmando esta ideia, um dos autores da PCESP (2008) em sua tese de doutorado afirmou que “Trabalhar um determinado conteúdo sem sua contextualização e, principalmente, sem uma reflexão crítica sobre ele, acaba contribuindo para a manutenção da ordem posta” (SOUZA, 2008 p.59). A postura deste autor é recorrente em sua tese, por vezes ele afirma que o caminho para que a Educação Física no Ensino Médio seja de fato uma disciplina que faça sentido para professores e alunos, parte da consideração da opinião destes para a construção do currículo. Segundo Daolio (2006 p.57):

(...) o objetivo da educação física escolar (...) é utilizar atividades valorizadas culturalmente num dado grupo para proporcionar um conhecimento que permita ao aluno, a partir da prática, empreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginásticas, as danças, as lutas, os jogos e os esportes...

Esta afirmação confirma a discussão do porque da PCESP (2008). Ao invés de distribuir racionalmente apenas os cinco conteúdos da Educação Física adotados, se dignou a delimitar também as práticas corporais a serem estudadas para cada conteúdo. Ora, se as práticas corporais devem fazer sentido para o grupo na qual ela será estudada, não parece possível determinar uma só para todo o estado de São Paulo.

Possibilitar, por exemplo, que os temas sejam escolhidos por professores e alunos, seria uma forma de demonstrar um caminho possível para se resolver o problema da não participação dos alunos do Ensino Médio nas aulas práticas. Alertamos que, por outro lado, esta maneira de delimitar apenas as capacidades e habilidades, questionaria a própria existência do material didático. Além disto, se pensarmos como Neira (2011), que a própria escolha das capacidades e habilidades já demonstram um caráter positivista da PCESP (2008), nem mesmo a liberdade para se escolher os temas, dariam à proposta curricular a alteridade desejada por seus autores. Neira (2011) analisou os documentos que compõem a PCESP (2008) e o CSEESP (2010), ou seja, os *Cadernos do Aluno* e *Cadernos do Professor*, e observa que:

Os textos que compõem os Cadernos do Professor procuram explicar e organizar didaticamente, os conteúdos distribuídos bimestralmente. Os conhecimentos são abordados de forma superficial e fragmentada. O tom informativo e instrumental sobrepõe-se a qualquer preocupação com o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos (NEIRA, 2011 p.25).

A PCESP (2008) é criticada pelo autor por dar maior importância à competências e habilidades relacionadas à aspectos técnicos e táticos, assim como capacidades físicas e gestualidade, que não possibilitam à professores e alunos desenvolverem o conhecimento de forma crítica, por serem colocadas em “tom informativo e instrumental” (NEIRA, 2011 p.25). O mesmo autor afirma que as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores “agregam significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo” e não demonstram e nem deixam espaço

para que visões antagônicas dos temas estudados sejam analisadas criticamente (NEIRA, 2011 p.26).

Neira (2011) observa em suas análises, como nós, que existe certa incoerência entre as concepções conceituais que dão base a PCESP (2008), e exemplifica que em algumas S.A. o conhecimento é baseado numa perspectiva biológica, em se conscientizar o aluno de que praticar “atividade física” deve fazer parte de seu cotidiano. Em outras S.A. o foco é a resignificação dos estereótipos vinculados pela mídia como padrão de beleza e saúde.

A análise de Neira (2011) nos permite uma interpretação da PCESP (2008) como política educacional, que tem em seu discurso o respeito à diversidade cultural voltada à resignificação do conhecimento, mas na prática delimita capacidades e habilidades que não possibilitam que estas sejam discutidas criticamente pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. No caso da Educação Física, devido ao fato do objeto de estudo ser ainda mais variado, a delimitação de temas a serem estudados parece se configurar ainda mais como elemento de manutenção do *status quo*, apesar de seus autores demonstrarem em sua produção acadêmica pensar contrariamente ao positivismo.

Outra questão que podemos incitar à discussão está vinculado ao fato de que repetidas vezes o professor é citado como parte importante na consolidação e reformulação da PCESP (2008) e ao mesmo tempo estes professores não se sentem representados neste processo. Nossa análise do documento da PCESP (2008) nos levou a efetuar uma comparação com o CSEESP (2010) que é o documento que sucedeu aquele analisado neste trabalho. Nesta comparação, percebemos um fato que nos chamou a atenção, acerca deste processo de reformulação da Proposta Curricular e a formulação do Currículo Oficial do estado de São Paulo.

A SEESP mantém um site com as ações do Programa São Paulo faz escola, com uma linha do tempo onde podemos encontrar a afirmação de que em 2008, a SEESP realizou uma pesquisa que procurava consultar os professores na intenção de aperfeiçoar a PCESP (2008) durante o processo de construção do CSEESP (2010). Como já afirmamos anteriormente, esta oportunidade de devolutiva foi dada de fato, no entanto, na comparação entre os documentos da Proposta e do Currículo, não são percebidas diferenças conceituais ou no conteúdo programático.

Duas diferenças são perceptíveis entre esses documentos, a primeira não muito expressiva, está na organização de alguns parágrafos e tópicos e na inclusão de um trecho que faz alusão às Propostas Curriculares para o ensino de Educação Física dos anos de 1991 e 1992, para o ensino fundamental e médio, respectivamente. A segunda diferença talvez dê ao professor uma maior possibilidade de compreensão e aumente seu poder de tomada de decisão com relação aos temas propostos, que é o detalhamento das capacidades e habilidades delimitadas para cada ano e bimestre. Nosso questionamento é se estas poucas mudanças entre os documentos é fruto da contribuição dos professores que colocaram a PCESP (2008) em prática.

Uma possível explicação para que as contribuições dos professores por meio do *A rede aprende com a rede* de 2009, não tenha provocado mudanças no CSEESP (2010) em relação a PCESP (2008), é que estas “contribuições” não tivessem embasamento teórico que levassem a seus autores julgá-las relevantes. Contudo, devemos lembrar que o primeiro curso de formação continuada que tinha por tema os conceitos da PCESP (2008) só foi oferecido em 2010, quando o CSEESP (2010) já havia sido consolidado institucionalmente.

Sendo assim, a formação continuada que deveria ter sido o ponto central para a consolidação destes documentos como fruto de uma construção coletiva como se propunha na carta de abertura da PCESP (2008) não se deu como previsto, ou seja, Orientações Técnicas voltaram a acontecer como em 2006, em média quatro por ano, apenas em 2011, coincidentemente após o retorno do mesmo governo de 2006 ao poder.

Com relação ao conteúdo específico da Educação Física que pudemos tratar neste trabalho, a CCM e o Lazer, acreditamos que houve equívocos que podem ser corrigidos talvez não a curto prazo, tendo em vista que a revisão do material que poderia ter ocorrido em sua nova edição de 2013, não se efetivou, pelo menos no material que por enquanto tivemos contato²⁰.

²⁰ No mês de abril de 2013 as escolas receberam a nova edição do material didático vencido em 2012, porém não há mudanças significativa em seu conteúdo teórico, apenas na aparência do impresso.

O equívoco com relação à CCM, que acreditamos comprometer o que se acredita ser esta perspectiva da disciplina, está relacionado ao fato de as Situações de Aprendizado trazerem em sua maioria temas ou modalidades que supõe-se ser relevante para alunos e professores de todo o estado ao passo que poderia sugerir apenas as capacidades e habilidades a serem atingidas.

Outro equívoco, este mais grave, tem relação ao fato de que para o tema Lazer a PCESP (2008) cita Marcellino (2010), mas não faz uso de sua teoria, limitando o estudo deste tema apenas ao 3º ano do Ensino Médio por estarem os alunos mais próximos do “mundo do trabalho”. E também por privar os mesmos alunos de um estudo mais aprofundado do conteúdo jogo, sendo este um espaço privilegiado para a expressão do elemento lúdico.

Em suma desta análise documental, acreditamos que a PCESP (2008) com seu material didático foi um avanço para que se iniciasse um processo de mudança na educação pública estadual, sobretudo para a disciplina de Educação Física que em poucas oportunidades foi contemplada com material didático específico. Tendo em vista a implantação da Proposta Curricular e sua consolidação como Currículo Oficial e a percepção dos professores entrevistados, acreditamos que houve no decorrer desse processo uma desconsideração com os princípios norteadores do documento de ordem governamental.

4 PESQUISA DE CAMPO: sobre o que conversamos no caminho.

Nesta parte do trabalho procuramos apresentar além dos dados coletados nas entrevistas, suas respectivas análises com base em nossa pesquisa bibliográfica. Esta análise nos instigou a rever e reestruturar nossa análise documento PCESP (2008). Inicialmente expomos uma síntese dos resultados das entrevistas e, em seguida, fazemos uma descrição e considerações mais detalhadas sobre o que ouvimos dos professores abordados. Nesta síntese, procuramos descrever de forma mais direta nossas impressões acerca das entrevistas com os professores.

O contato com os professores nos levou a lançar um novo olhar sobre todo o processo de implantação da PCESP (2008), principalmente no que se refere a sua importância para a resignificação da Educação Física Escolar. Esperávamos inicialmente encontrar mais e maiores consensos sobre os assuntos tratados nas entrevistas.

No entanto, foram tantas as características discrepantes entre os entrevistados que preferimos descrevê-las de modo a preservar, ao máximo, a subjetividade de cada um dos professores que colaboraram com nosso trabalho. Porém, acreditamos ser igualmente importante dar uma visão um tanto mais sintética daquilo que percebemos na pesquisa de campo. Ainda que, sabendo da impossibilidade de nos distanciarmos a ponto de que as considerações a seguir sejam de fato estanques de nossa própria subjetividade. Procuramos então, nos familiarizar com o que nos era estranho e estranhar aquilo que nos era familiar (GEERTZ, 1989).

Conforme a classificação detalhada no item 4.3²¹, dividimos os entrevistados em três grupos, que pudemos identificar algumas características em comum. Estas características tem a ver com a relação dos professores com os conceitos da PCESP (2008) e sua implantação.

Em suma, com relação aos conceitos, no primeiro grupo podemos identificar duas posturas, uma de rejeição da PCESP (2008), como um todo, e outra de

²¹ Grupo1: professores A, B e D; grupo 2: professores E e G; Grupo 3: professores C e F.

aceitação conformista, por se tratar de um documento oficial do estado. Especificamente sobre o conceito de Lazer, este grupo tem uma visão compensatória e funcionalista de Lazer. Nos segundo e terceiro grupos os conceitos foram aceitos com algumas ressalvas em sua aplicabilidade, principalmente no que tange aos temas escolhidos para os Cadernos do Aluno²².

Na avaliação, percebemos uma interligação com o conhecimento dos professores sobre os conceitos da PCESP (2008). Obtivemos desde respostas pouco criteriosas, como “eu não gosto” ou “eu gosto da PCESP (2008)”, e outras que ponderavam acerca da relevância teórica ou material da PCESP (2008). Com exceção de uma professora, que afirmou o contrário, todos os outros declararam ser um problema o fornecimento de material. Os professores afirmaram não se sentir parte da construção do currículo que lhes foi apresentado, fato incoerente com o discurso de implantação da PCESP (2008).

A seguir passamos a detalhar as entrevistas em quatro partes, a primeira com relação à Cultura Corporal de Movimento, a segunda sobre o conceito de Lazer, na terceira damos atenção a avaliação dos professores acerca da PCESP (2008) e uma quarta parte, onde fazemos uma relação entre a opinião dos professores e a forma como o currículo do estado foi estabelecido. Esta quarta parte que não estava prevista em nossos objetivos, surgiu como tópico durante as entrevistas, e se afirmando como relevante nas análises das mesmas.

4.1 Sobre o conceito de Cultura Corporal de Movimento

Uma das perguntas feitas aos professores abordou o Conceito de Cultura Corporal de Movimento, que entendemos ser uma sistematização do conhecimento da Educação Física, a partir de seus conteúdos tradicionais da dança, a ginástica, o jogo, o esporte e a luta (Daolio, 1998). A literatura que aborda este conceito compreende que não se tem um modelo de movimento a ser alcançado e o que importa é o significado que cada sujeito empresta ao movimento. Poucos foram os professores que responderam de maneira clara acerca deste assunto. Em geral

²² Material didático que faz parte da Proposta Curricular.

tivemos que fazer um esforço de compreensão, utilizando a forma de raciocínio para análise das entrevistas que Geertz (1989 p.7) afirma ser comparável à:

(...) tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Com relação ao Conceito de Cultura Corporal de Movimento, uma das formas de resposta mais comum, entre os professores, foi a de não negar este conceito, no entanto, também demonstrando de certa maneira não ter um conhecimento mais aprofundado sobre o mesmo, como o professor que iniciou sua resposta afirmando:

Eu acho interessante, seria o ser global, trabalha o holismo, o ser interior, a parte recreativa, a parte física, a parte de sociabilização que o ser humano precisa, principalmente nesta época complicada (professor A).

Este professor tem um olhar um tanto místico para a vida e fala em holismo como sendo parte do conceito de Cultura Corporal de Movimento, esta resposta nos mostra que o professor não tem dominado um dos conceitos centrais da PCESP (2008, p.42), afirmando que a “Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes”. O professor A continua:

Seria mais englobando tudo isso... o ser humano é uma máquina que se movimenta. Ele precisa se movimentar, e como ele se movimenta ele tem que ter um conceito, aí o conceito de movimento, aí ele tem que ter um movimento coordenado tem que ter um movimento certo, ele tem que saber o que vai fazer se não ele atrapalha os outros. Ao invés de ajudar ele atrapalha, então ele tem que saber se locomover, “se movimentar” (professor A).

Aqui poderíamos inferir que o professor A tem uma visão acerca do movimento baseada em formas “corretas”, “coordenadas” de se movimentar, quando ele afirma que o aluno precisa destas habilidades “se não ele atrapalha os outros”. E

esta seria uma visão contrária à noção de Educação Física Plural de Daolio (1994), no sentido de que alunos diferentes se movimentam de diversos modos para cumprir determinado objetivo, não havendo movimentos certos ou errados.

Para o professor A, no entanto, este “atrapalhar” tem uma conotação com o pensamento holístico que ele assume para sua vida e para a Educação Física, por extensão, que fica mais bem explicado quando ele reafirma que o movimento tem a ver com controle.

O corpo é uma máquina fantástica, cheia de dobradiças para isto (O movimento), e nós temos um computador (o cérebro) que tem emoções e essas emoções interferem nesse movimento, e tem que saber se controlar. Ele tem que saber qual o papel dele como ser humano, nessa casa gigante que é a Terra. Ele tem que ter uma compreensão muito grande, uma coisa que se perdeu hoje em dia. Aí entra a espiritualidade, não é religião. Religião você religa alguma coisa, espiritualidade é uma coisa muito mais complexa. Complexa e simples. Tem pessoa que quer complicar pra se achar importante, e é simples – é só você seguir a natureza e ter sensibilidade... Que se perdeu hoje (professor A).

Por fim, este mesmo professor define seu conceito de movimento, e acaba se aproximando do que Daolio (1994), que cada sujeito deve movimentar-se sem se preocupar com um modelo. Apesar de contradizer o que nos parecia estar enraizado em seu pensar, o professor A diz:

E o que é conceito de movimento? É tudo isto – você se movimentar dentro de uma casa gigante que é a Terra e você vai se relacionar com outros indivíduos, outros seres, igual a você. Ali você vai encontrar obstáculos. Cada um é de um jeito, foi formado de um jeito, cada um tem um DNA, cada um tem uma cultura de movimento, uma maneira de ser, outro é bruto outro é mais sensível, mais delicado, outro é mais rápido, outro é mais lento, depende de onde ele foi criado, e do que ele quer fazer para se renovar, senão ele vai ficar sempre naquilo que ensinaram para ele, não cria outras coisas (professor A).

Ainda que o entrevistado tenha falado em DNA, ele também fala que a forma de significar o movimento “depende de onde ele foi criado”, se aproximando das Técnicas Corporais (MAUSS, 1971) e também faz alusão à necessidade da criatividade do ser que se movimenta porque depende “do que ele quer fazer para se renovar”. Este professor estava falando da possibilidade do aluno utilizar o

conhecimento construído na escola de outras formas em diferentes tempos e espaços de sua vida.

Outro tipo de resposta encontrada foi do tipo que nega este conceito, como sendo novo para a escola. De fato o conceito não é novo, como já demonstramos. O entendimento da Educação Física a partir de uma perspectiva cultural ocorre academicamente desde o fim da década de 1970 no Brasil segundo Daolio (1994). No entanto, podemos perceber que mesmo quarenta anos depois, este entendimento da disciplina ainda não se reconheceu totalmente na prática devido aos fatos relatados por Souza (2008 p.60):

(...) a resposta dada pelos alunos me levou a pensar naquela atitude como sendo uma maneira de reapropriação não só do espaço, mas das próprias práticas que eles consideram prazerosas.

Este autor em seu trabalho observou alunos do Ensino Médio durante as aulas de Educação Física, após prestar atenção em um grupo de alunos que sempre ficavam no pátio fazendo outras práticas corporais. Ele os questionou do porque não participavam das aulas, e a resposta o levou a perceber o exposto acima. Esta pequena amostra de suas observações, nos permite pensar que a consideração da Cultura Corporal de Movimento trazida pelo aluno para a escola ainda é desconsiderada; ou seja, este conceito básico da PCESP (2008) e já discutido há tantos anos, ainda não transformou a prática. Com relação a este aspecto o professor B diz:

Com essa nova proposta se fala muito sobre cultura, se escreve muito sobre cultura, do se movimentar, como os autores dizem, o “se movimentar...” (*ironia*), mas o meu conceito de cultura de movimento é quando o aluno participa da atividade, quando se propõe a se perceber como aluno, se perceber como participante da atividade física, seja ela qual for, se é esportiva se é ginástica, se é brincadeira, se é Lazer, esse se movimentar é de acordo com a possibilidade e a condição de cada um. Antigamente já se fazia isso, sem esse conceito novo de “se” movimentar, o se movimentar com conceito, com critério que alguém criou agora (professor B).

Mais uma vez percebemos que a PCESP (2008) não foi discutida a título de formação continuada acerca de seus conceitos. O professor afirma que

“antigamente já se fazia isso”, ele se refere a uma época²³ em que a Educação Física era ministrada no contra turno das outras disciplinas. Como já vimos, nesta época participavam das aulas apenas aqueles alunos que tinham maior habilidade para os esportes que ali eram propostos como o atletismo, voleibol, handebol e basquetebol, como este mesmo professor nos informou ser o “currículo” para Educação Física na mesma época.

O professor B não deixa claro em sua resposta se neste “se perceber como participante da atividade física...” existe espaço para aquele aluno que tem dificuldade com os modelos impostos pelo esporte de alto rendimento ou ainda se existe um tempo para que a criatividade aconteça, como afirma que deveria ser Daolio (2006). Conversando com o professor tivemos a impressão que sim, quando ele afirma que os conteúdos propostos pela PCESP (2008) não fazem sentido para os alunos uma vez que não foi perguntado pra eles.

Alguém perguntou pro aluno? O que ele gostaria de fazer? O que ele gostaria de aprender? O que ele gostaria de ter na escola?... Cada escola tem a sua realidade, o seu tipo de aluno e a sua clientela. Ninguém se preocupou com isso, porque todos os cadernos do aluno são iguais 'pro' estado inteiro (professor B).

Com esta resposta, o professor B parece nos dizer que suas aulas procuram respeitar a cultura trazida pelos alunos e, sendo assim, podemos entender, ainda que ele não afirme isto, ser uma preocupação dele, que em suas aulas exista um momento para a resignificação da Cultura Corporal de Movimento, ainda que ele não o domine academicamente. Segundo Daolio (2006), a consideração do aluno e do professor na elaboração de um currículo, é fundamental para que este faça sentido a ambos.

O professor C na época da entrevista estava cursando mestrado. Sendo assim, esperava-se que suas respostas conceituais fossem diferentes das dos professores que não possuem esta formação. De fato foi diferente, No entanto,

²³ Até meados dos anos noventa a Educação Física no Estado de São Paulo era praticada no contraturno das outras disciplinas, fato estudado por Darido et al (1999) e apontado pelos autores como motivo de uma impressão equivocada de participação massiva e empolgada dos alunos nas aulas.

também demonstrou ainda não ter claro o conceito de Cultura Corporal de Movimento. Ele afirma:

Cultura Corporal de Movimento seria a herança de experiências corporais, físicas que cada pessoa tem. Que foi construído de acordo com a história dessa pessoa (professor C).

Ele não menciona, por exemplo, os cinco conteúdos que, segundo a perspectiva de Cultura Corporal de Movimento (CCM) são os da Educação Física e que a PCESP (2008) assume como sendo seus cinco eixos de conteúdos. O professor C, durante sua resposta, constrói uma aproximação com o que seria o conceito, dizendo que é uma “herança de experiências corporais”. Esta noção de herança nos remete à construção histórica das práticas corporais. Quando este professor diz que a CCM tem relação também com construção histórica individual, parece estar fazendo uma menção ao fato de que as pessoas interferem por meio de sua expressão corporal na CCM. No entanto, não fica bem claro qual o nível de conhecimento deste professor quanto a este conceito (MAUSS, 1971; DAOLIO, 1994; BETTI e ZULIANI, 2002)

A professora D diz que os alunos chegam ao ciclo 2 do ensino fundamental defasados em relação ao conhecimento da CCM, porque no ciclo 1, “nós fazemos o que queremos”. Ou seja, nós professores planejamos nossas aulas individualmente. Ora, se o conceito estivesse claro este trabalho mais individualizado seria coerente com a PCESP (2008). Segundo a mesma, isto não acontece inclusive em suas aulas. Do contrário, os alunos não chegariam “defasados” ao ciclo 2, tendo em vista que até dois anos atrás na mesma escola onde trabalha havia também o ciclo 1.

A professora ministrava aulas nos dois ciclos, sendo assim ela nos demonstrou desconhecer o conceito de CCM, que inclusive no PCN (2001), já o utiliza e preconiza que não há uma defasagem de conhecimento acerca das “técnicas corporais”. O que existe são conhecimentos prévios que devem ser questionados pelo professor, através de desafios a serem superados pelos alunos, afim de que estes resignifiquem seus próprios conhecimentos e por conseguinte a CCM. Quando perguntado se ela percebia o conceito de CCM na proposta curricular, ela respondeu:

Sim. Eu penso que na apostila, sim. Mas não dá pra trazer pra nossa realidade. Eu penso que lá está muito bem elaborado, mas as crianças já vêm defasadas do ciclo 1. Nós fazemos o que queremos no ciclo 1, então eles ficam defasados (professora D).

A professora D não conseguiu compreender que existe um conceito que direciona a construção da PCESP (2008), mas foi recorrente em sua entrevista sua afirmação de que gosta da proposta. Aparentemente alguns professores com mais tempo no estado e que não criticam a Proposta Curricular como o professor B, por exemplo, aceitam os conceitos trazidos pelo documento sem compreendê-los muito bem. Transparece-nos, em alguns momentos, ser fruto de resquícios da ditadura militar, onde não era seguro questionar ordens vindas do governo.

A Professora E que fez a pós-graduação Lato Sensu sobre o currículo da SEESP fala com mais propriedade acerca do conceito de CCM, mas é perceptível que não é um assunto que ela costuma discutir em seu cotidiano. Outros professores também afirmaram que a discussão conceitual da Educação Física não é tema nas ATPCs. “Em momento algum desde que eu trabalho em escolas estaduais, lembro-me de, nas ATPCs, terem sido discutidos conceitos da Educação Física” (professor C). Com relação à CCM, a professora E respondeu:

A CCM que eu entendo para minhas aulas é que o aluno sempre traz uma bagagem de movimento. Hoje com o currículo a gente vê que o que vale é a intencionalidade do movimento. Então aquela parte tecnicista que a gente via, *já não existe*. Hoje a gente tem que respeitar a intenção do movimento dele. A gente não está aqui para formar profissionais de determinado esporte. O que a gente tem é que mostrar as várias alternativas que tem (de movimento), e o que eu vejo é que o movimento dele pode com o tempo se aperfeiçoar (professora E).

Percebemos que a professora E aproxima-se do conceito de Educação Física Plural de Daolio (1994) e não menciona em sua resposta os eixos de conteúdo. Continuando, ela afirma:

A respeito da Cultura Corporal de Movimento dos alunos está também em compreender que não é porque o aluno não se movimenta aqui nas aulas de Educação Física é que ele não se movimenta em outros momentos e lugares de sua vida. Principalmente no ensino médio, que alguns se mostram mais tímidos, mas não que eles não se movimentem. Tem muitos que gostam de *skate* que, no caso de escola, na educação física é uma coisa que já não é tão trabalhada (professora E).

A professora E tem uma visão mais ampla do aprender dos alunos. Ela afirma que antes da proposta, devido à sua formação tecnicista na graduação, ela se preocupava mais com a forma que o aluno executava determinado movimento: “Eu nunca tinha visto o jogo de maneira mais ampla; na faculdade era só técnica” (professora E).

A professora F afirma conhecer o conceito de CCM há muito tempo, desde a sua graduação terminada em 1995. Segundo ela o próprio currículo da graduação já tinha sofrido grande influência “... da turma da UNICAMP, Jocimar Daolio e Mauro Betti”. Sobre este conceito na PCESP (2008) ela nos conta que no Pará trabalhava com uma perspectiva cultural de Educação Física:

Eu senti um choque com a visão de Educação Física que se tinha aqui. Por mais que se tinha uma visão cultural no currículo, na prática a vivência da escola é outra. Eles são muito mais ligados a uma visão de saúde, não têm tanto uma visão pedagógica ligada à Educação Física, mas mais uma visão ligada à Educação Física disciplinadora, através do esporte. Muito dessa coisa ligada à saúde e muito pouco de Cultura Corporal, na vivência, no que a gente sente como professor, como é tratado, como é recebido (professora F).

Esta professora está fazendo referência à diferença que ela encontra entre o que o documento da PCESP (2008) traz, e as *Situações de Aprendizado* propostas nos *Cadernos do Aluno*. Durante a entrevista, a professora demonstrou ter no conceito de CCM a sua maneira de ver a Educação Física e que não faria sentido pensá-la por outro viés teórico, provavelmente devido a sua formação na graduação ter dado grande ênfase a este conceito.

A professora G afirma que “antes de ter a PCESP eu já tentava trabalhar com uma diversificação dos conteúdos da Cultura de Movimento” e pensa este conceito da seguinte forma:

Cultura de Movimento na minha visão é usar o nosso corpo para se expressar por esses cinco conteúdos (dança, ginástica, jogo, esporte e luta), e meu papel na escola é expandir o conhecimento dos alunos acerca de coisas que eles ainda não tiveram contato (professora G).

Esta professora demonstra ter conhecimento acerca da própria proposta e do conceito de CCM. E afirma fazer pesquisas em seu tempo disponível quando diz, “eu não admito chegar em uma sala de aula sem dominar algum assunto”. Se por um lado, demonstra responsabilidade profissional, denuncia, pela necessidade dela fazer isto em seus momentos de Lazer, a falta de tempo que o professor tem em realizar pesquisas e preparar aulas dentro de seu tempo de trabalho, mesmo com os ATPCs²⁴ e os ATPLs²⁵ que lhe são atribuídos.

4.2 Sobre o conceito de Lazer

Percebemos nas entrevistas que os professores tiveram em geral dificuldade para definir o Lazer segundo a teoria que é utilizada na PCESP (2008), que cita como autor do Lazer Nelson Carvalho Marcellino com a obra “Lazer e Educação”, onde encontramos sua definição de Lazer como sendo:

(...) a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. (MARCELLINO, 2010 p.31)

Assim, como com relação ao conceito de Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento como adotamos neste trabalho. Esperava-se que os professores tivessem dominado este conceito, por ter sido ele discutido em ATPCs

²⁴ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo são reuniões remuneradas feitas na escola com horário determinado e com participação obrigatória.

²⁵ Aula de Trabalho Pedagógico Livre são momentos que o professor tem remunerado que ele pode escolher o que e onde fazer.

desde 2008, quando o currículo do estado foi lançado como proposta curricular. Observamos a falta de discussão e consequente assimilação do conceito de Lazer “defendido” pela PCESP (2008) a partir da fala do professor A que afirma “... o Lazer está colocado na PCESP como atividade fora do trabalho” ou ainda “...eu acho que o conceito de Lazer está bem colocado na proposta”. No entanto, durante a análise documental realizada para este trabalho percebemos o contrário. O que existe é um distanciamento entre a teoria de Lazer defendida pelo autor supracitado e a forma como o Lazer é colocado na PCESP (2008), que o trata de modo funcional, vinculado apenas ao mundo do trabalho.

Outro comentário que nos faz perceber a não discussão do conceito em reuniões pedagógicas fica aparente quando o professor A, refletindo a respeito do Lazer, diz:

Parece que os alunos vivem 48 horas por dia em Lazer, porque eles não têm mais compromisso com nada, não tem responsabilidade com nada, tiram zero na prova, não trazem material e acham tudo normal (professor A).

Apesar da crítica aos alunos, que parecem confundir o tempo de obrigação com o tempo de Lazer, este exemplo dado pelo professor A, nos demonstra que sua visão de Lazer está ligada apenas às possibilidades de descanso e divertimento que esta vivência pode proporcionar. Ele despreza a possibilidade de desenvolvimento pessoal e social que a Educação para e pelo Lazer poderia proporcionar, além de não relativizar o comportamento dos alunos a partir da possibilidade da existência do elemento lúdico em outras esferas da vida. E também, não supõe que este comportamento, dos alunos, pode estar ligado a uma possível falta de significado que os conteúdos estudados possam ter para os mesmos.

Posteriormente, o mesmo professor, quando criticava a falta de material na escola para trabalhar com as práticas corporais sugeridas pelos *Cadernos do aluno*, afirmou que “(...) você não trabalha esporte com apenas uma bola. Isto não existe, É recreação, é Lazer”, demonstrando mais uma vez que sua visão de Lazer está distante da teoria que a PCESP (2008) cita como referência. Marcellino (2010) considera que as atividades de Lazer não devem ser tratadas meramente de forma amadorística, no sentido de que a forma ou os materiais, por ser para o Lazer,

podem ser de segunda classe. Isto não é absolutamente uma verdade sobre a vivência de uma atividade que proporcione a Educação para o Lazer, como se deveria fazer na escola.

O professor B nos respondeu também sem embasamento na teoria de Marcellino. No entanto, coerente com a PCESP (2008), conforme ele mesmo observa: “o caderno do aluno não foge muito dessa definição de prática do Lazer” e expõe:

Eu acho que Lazer é um espaço livre que você tem. Concordo com o caderno do aluno, porque não se tem o que mudar, não tem variações nesse conceito. Lazer é o tempo livre que você tem para realizar uma atividade que proporcione prazer pra ele, que ele não tenha que fazer por obrigação, que ele não tenha que fazer porque alguém definiu como bom pra ele. Ele faz o que ele quer, o que ele gosta, naquele momento que ele pode fazer (professor B).

Este professor afirma não existir teoria do Lazer durante a entrevista, mas apesar de, segundo ele, partir do “senso comum” para responder questões acerca do Lazer, sua resposta se aproxima de uma das explicações aceitas academicamente para o Lazer. Como por exemplo, para Magnani (2012 p.102) que o Lazer é uma das atividades inseridas no “tempo livre”, definido como “um tipo particular de atividades escolhidas por livre opção e desenvolvidas” no “tempo livre, liberado de obrigações socialmente impostas”.

Contudo, a resposta do professor B, apesar de coerente com as *Situações de Aprendizado* propostas no *Caderno do aluno* do Ensino Médio, não está coerente com o conceito de Lazer que a PCESP (2008) cita como referência. Podemos afirmar, como já o fizemos, que se este conceito tivesse sido discutido desde 2008, esta visão de Lazer partindo do “senso comum”, que é um *primeiro subúrbio do conhecimento*, segundo Geertz (2001), ou de uma referência diversa da utilizada pela proposta, já deveria ter sido superada ou seria discutida pelo professor de forma mais acadêmica.

O professor B segue em sua explanação dando exemplos do cotidiano e reafirma sua visão, aparentemente, funcionalista de Lazer, além de relacioná-lo apenas ao conteúdo físicoesportivo. Segundo Marcellino (2012), o conteúdo

físicoesportivo é a especificidade da Educação Física, mas sua relação deve ser feita com outros interesses.

O meu conceito de Lazer é baseado nisso aí também. O Lazer você pode fazer quando você tem a beira do rio, quando você tem a quadra do parque, quando você tem só uma pista de caminhada, quando você tem só a rua da sua casa que você monta uma rede e joga vôlei com os amigos, que ninguém está preocupado em se sabe dar toque ou não, se sabe dar saque ou não, é uma brincadeira pra passar o tempo e se divertir, esse conceito de Lazer não é tão diferenciado do que a proposta oferece pra nós (professor B).

Notando que este professor também ignorava a possibilidade de Educação para o Lazer existente na escola, questionamos sobre o assunto. Então ele nos disse que “essa história de educação para o Lazer é muita teoria, e na prática, na realidade, não tem como aplicar. Eu não vejo”. Provavelmente o professor afirma não ver isto como uma prática pedagógica na Educação Física, justamente por não conhecer a teoria, pois não é de se imaginar que ele não esteja educando para o Lazer, ainda que não de forma *crítica e criativa*, mas o conhecimento de práticas corporais que podem ser vivenciadas no momento de Lazer está sendo construído (Marcellino, 2010).

O mesmo professor B afirma ainda; “Eu vejo o Lazer como uma atividade que você não precisa vir pra escola pra aprender o que é Lazer”. De fato, este professor está certo – as pessoas têm Lazer, vindo para escola discuti-lo ou não, No entanto, a postura dificilmente seria crítico criativa, não oportunizando o desenvolvimento que Dumazedier (1987) diz ser uma das potencialidades do Lazer. O professor B, como já afirmado, tem a característica de ser muito enfático em suas convicções; “não tem teoria pro Lazer, o Lazer é o Lazer em si, você pratica como você quiser” e continua:

Eu não acredito na teoria do Lazer. Pode ser que para os professores mais jovens que gostam muito de teoria e de teorizar, pode funcionar, mas os professores mais velhos que já têm uma certa convivência e experiência com os alunos, que tem uma credibilidade com os alunos. Não precisa dessa teoria pra fazer Lazer (professor B).

Nesta fala em especial é nítida a falta que fez uma formação continuada que se discutisse de fato a proposta curricular e seus conceitos com seriedade. O professor não aceita a teoria do Lazer sem saber o que é. Ele não tem argumentos

para questioná-la. Apenas não acredita, como se um conceito dependesse de “fé”, em seu sentido espiritual, para ser abordado.

O professor C, antes da entrevista, já era aluno de mestrado em uma instituição que lhe proporcionou contato com o conceito de Lazer de Marcellino e, segundo ele, “(...) a partir do mestrado os conceitos de Lazer e de cultura corporal de movimento passaram a ficar mais claros para mim” e sobre o conceito de Lazer ele respondeu ser:

O Lazer é uma forma de cultura, construída de acordo com a história, que é vivenciada no momento de tempo liberado da pessoa, sem uma intenção que não seja o próprio divertimento, o desenvolvimento ou descanso (professor C).

Este professor tem uma forma de pensar que, ao responder, ele reconstrói com suas próprias palavras o conceito, mas conseguimos perceber que ele consegue se aproximar do conceito citado pela PCESP (2008), e ao contrário dos professores A e B ele afirma que na proposta:

O Lazer é tratado de maneira superficial, primordialmente no ensino médio e, pelo conceito que eu tenho hoje, a proposta não dá suporte para uma educação para o Lazer na escola (professor C).

Podemos perceber a diferença que ocorre na interpretação do tratamento pedagógico do Lazer pela PCESP (2008) entre os professores A e B que não têm o conhecimento acerca do conceito de Marcellino sobre Lazer e a do professor C que estuda a teoria do Lazer. As professoras E e F que igualmente tiveram esta percepção afirmam.

Com qual objetivo que a proposta cita o Marcellino? (ou entra no assunto do Lazer). Se for só para conscientizar o aluno que ele tem direito ao Lazer, isso a proposta faz, mas quando faltam para esse aluno opções de Lazer, porque o poder público não está proporcionando estes espaços adequadamente, e o que fazer com isto, aí a proposta não dá conta (professora E).

Esta professora afirma que a Educação para o Lazer, para no início do seu processo, onde procura conscientizar os alunos que o Lazer é um direito, mas não

dá conta de torná-lo crítico e criativo para vencer as barreiras sociais do Lazer, por exemplo. A Professora F é mais enfática, quando perguntado a ela, como fica a educação para e pelo Lazer no currículo?

Não fica, para e pelo Lazer na SEESP não tem (...) você não tem esse encadeamento de temas que te leve a chegar a essa reflexão. O currículo se propõe a tantos temas que você vai passando por ele. Ele se repete em algumas coisas, mas você vai sempre passando, passando, passando (...). Ele é tão ligado aos resultados, que você não tem espaço para elaboração, do próprio aluno, se a elaboração do próprio aluno não estiver dentro do limite estabelecido pelo currículo não adianta, ou você produz dentro daquele momento, ou você não produz (professora F).

A professora F faz uma crítica ao fato de o aluno não ter espaço para a abstração do conteúdo, e por isto ela afirma que a educação para o Lazer não pode acontecer baseado neste currículo da PCESP (2008) que não traz a possibilidade de se dar ao aluno um senso crítico e a possibilidade de ser criativo acerca dos temas.

Já, a professora D demonstra não conhecer o que é citado pela PCESP (2008) e faz uma relação direta da vivência do Lazer apenas com o conteúdo físicoesportivo, no entanto, ela não faz nenhuma menção à possibilidade de uma educação para o Lazer na disciplina.

O aluno não vai ficar preocupado em fazer uma atividade física no final de semana porque durante a semana ele já fez e no final de semana ele vai fazer o seu Lazer. Se for jogar uma bola é por Lazer e não porque precisa emagrecer, ou porque o colesterol está alto (professora D).

Com esta afirmação podemos inferir inclusive a visão biologicista da professora D sobre Educação Física, pois quando ela fala em “atividade física²⁶” faz referência a uma funcionalidade das práticas corporais que em sua visão entra no campo das obrigações, caso se deseje manter certo nível de saúde. Ainda com relação ao Lazer esta professora percebe, como a professora F, que:

²⁶ O termo Atividade Física, para esta professora tem o significado de práticas corporais realizadas para a obtenção e manutenção da saúde. Isto fica claro no decorrer da entrevista.

(...) a proposta propõe uma autonomia, no ensino médio. Eu penso que algumas meninas têm esta autonomia de saber que junto com o Lazer ele tem que fazer uma atividade física (professora D).

Ainda que ela tenha percebido inicialmente que, se é possível proporcionar uma autonomia acerca do Lazer nas aulas e que a proposta traz isto no Ensino Médio, a professora D não conseguiu perceber a superficialidade como isto é colocado, além de reafirmar a relação que ela vê entre a vivência do Lazer e a atividade física.

Quando perguntado para a professora E sobre o conceito de Lazer, esta não expôs um conceito, mas respondeu acerca de como este tema surgiu como uma novidade na PCESP (2008) “Antes de 2008, eu não falava de Lazer com os alunos. Só então veio no currículo esse assunto”. A professora E tem razão, apesar da teoria do Lazer estar sendo discutida no Brasil academicamente desde a década de 1980, ela só foi institucionalizada no currículo escolar do estado de São Paulo a partir de 2008. “Antes da proposta era um tema que não era trabalhado, pelo menos eu nas minhas aulas nunca falei sobre isto” (professora E), complementa a professora.

A professora E também afirmou que a PCESP (2008) procura conscientizar o aluno de que a vivência do Lazer é um direito.

(...) o que eu acho que é que ela veio para despertar nas pessoas, a atitude de pensar, pelo menos... no Lazer, que nós temos que trabalhar, estudar, mas que também temos direito ao Lazer (professora E).

Apesar da professora E perceber uma das intenções da PCESP (2008) acerca do Lazer que estão de acordo com o conceito de Marcellino (2010). Anteriormente a esta fala, ela nos dá pista que mesmo sua formação sobre o currículo, em uma especialização organizada pela REDEFOR, não foi suficiente para que o conceito citado na proposta ficasse claro para ela, e diz: “Em relação ao Lazer eu não acho que a proposta dá conta de dar uma educação para o Lazer, porque é um leque muito grande”. Não é por ser um leque muito grande, talvez de atividade, que a proposta não dá conta de educar para o Lazer e sim por ter no âmago das situações de aprendizado (S.As.) acerca do Lazer, uma visão funcionalista do

mesmo, contradizendo o autor utilizado pela mesma como referência. Tais S.As. serão mais discutidas na análise documental deste trabalho.

A professora E demonstra um senso crítico e um entendimento contundente do Lazer como direito da sociedade e nos afirma que mesmo após os alunos compreenderem isso, a vivência do Lazer é limitada pelo que chamamos de barreiras para o Lazer, que podem ser intra ou inter sociais.

Quando o Lazer é no bairro, eles não podem frequentar ou porque são poucos os espaços ou por causa da violência e quando é fora, é pago e longe, como os rodeios, por exemplo. (professora E).

Nesta fala, a professora E deixa claro que mesmo passando a discutir o Lazer a partir da proposta curricular, sua criticidade a fez perceber que no bairro onde leciona existe pelo menos a barreira intraclasse social da violência e a interclasse social da má distribuição dos equipamentos de Lazer. A mesma professora ainda afirma que:

Com o currículo, é para estar ampliando a consciência, talvez não de todos, mas alguém pode se tocar e passar a cobrar do poder público uma ação mais séria para proporcionar um Lazer de qualidade para a comunidade, se eles entenderem que é um direito deles (professora E).

Com esta afirmação a professora E demonstra um olhar crítico para o fato de que a política pública de Lazer pode partir de uma mobilização social. Apesar dela afirmar que a proposta não dá conta de uma educação para o Lazer, talvez fosse mais correto dizer que esta educação não se dá de modo radical, pois se "... alguém se tocar e passar a cobrar do poder público..." isto já seria um ganho para a vivência do Lazer destes sujeitos.

A professora F também não nos dá uma resposta direta sobre qual conceito de Lazer é utilizado na PCESP (2008), no entanto, afirma conhecer o conceito de Marcellino, por ter feito mestrado e iniciado o doutorado na instituição onde este autor trabalha e diz "O que me chama atenção que é muito pouco da abordagem do Lazer, preferencialmente (ocorre) no 3º ano". Esta afirmação corrobora com o que percebemos durante a análise documental, que o tema Lazer é primordialmente

proposto para o último ano do Ensino Médio, demonstrando uma associação exclusiva dos elementos culturais, Lazer e trabalho, como se apenas o aluno que trabalha tivesse tempo disponível para o Lazer, ou pior, como se somente o aluno trabalhador, possuísse direito ao Lazer.

A professora F critica a postura da SEE pela forma como o Lazer é colocado nos *Cadernos do Aluno*, quando proposto a mesma que pensasse na PCESP (2008) como uma política pública de Lazer, ela afirmou:

O máximo que ela (PCESP, 2008) vai chegar é no sistema “s”²⁷ como Lazer, só isso, no sentido de aproveitar os aparelhos que já existem ou que o trabalho dele pode lhe oferecer um dia quando ele estiver todo quebrado. Principalmente no Lazer esse currículo é muito empobrecido.

A professora F demonstra de fato um conhecimento maior que os outros entrevistados acerca do conceito de Lazer de Marcellino, primeiramente afirmando indiretamente que o Lazer não pode ser visto como algo compensatório como na fala anterior. Depois, quando falava sobre atividades de Lazer na escola, em dias festivos, reclamou que era criticada pela gestão da escola quando um aluno não estava “participando ativamente” das atividades propostas, relatou que “para a gestão, se o aluno não estiver fazendo uma atividade física, ele não está no momento de Lazer”.

Nesta fala é possível inferir que a professora provavelmente conheça os conteúdos do Lazer e também que sua “participação ativa” numa vivência dependerá de sua atitude diante do componente cultural. Para Marcellino (2010) a vivência do Lazer pode se dar em três “níveis”, *conformista*, *crítico* e *criativo*, o que se espera de uma Educação para o Lazer é que se possa levar o aluno a superar os dois níveis iniciais e se tornar crítico e criativo.

A professora G, assim como as professoras E e F, possui certa propriedade quando fala da PCESP (2008) e o seu conceito de Cultura Corporal de Movimento. No entanto, não soube, assim como a professora E, definir o conceito de Lazer de

²⁷ O sistema “s” são as organizações da iniciativa privada como o SESC/SENAC; SESI/SENAI, entre outros chamados assim devido as letras iniciais das siglas.

Marcellino (2010), ela diz: “eu acho que o Lazer é você fazer o que te dá prazer no seu tempo livre” (professora G). A mesma professora afirma ainda:

Na proposta (PCESP, 2008), eu não consegui compreender a visão de quem a idealizou, sobre o Lazer, então eu tento explicar da melhor forma possível, puxando para a qualidade de vida, por que um dos pilares da qualidade de vida é você separar um tempo para o Lazer.

Nesta afirmação é possível perceber que a professora de fato não tem assimilado o conceito citado na PCESP (2008), quando para falar sobre Lazer, o trata a partir do conceito de qualidade de vida, que não ficou claro na entrevista que conceito é este para ela. Outro ponto importante é o fato dela não ter percebido no próprio texto da proposta um conceito de Lazer bem definido, “os conceitos de Lazer são muito abertos, são muito pouco precisos”. O que também observamos na professora E, e é criticado pela professora F, quando afirma que “Na *Escola de Formação*²⁸ o tema Lazer foi muito superficial”, demonstrando mais uma vez que o tema apesar de citado na proposta não é radicalmente debatido com os professores.

A professora G reafirma o que percebemos ao dizer... “para mim ficou um tanto incompleto (conceitualmente) como eu devo trabalhar esse tema com os alunos”. Outra observação que fizemos na entrevista com a professora G, também com relação ao conceito de Lazer, é a tendência a uma visão funcionalista de Lazer afirmando que “os recursos tecnológicos talvez não sejam a melhor opção para o Lazer, pois não seriam muito bons para a saúde”. Aqui ela faz referência ao aluno que prefere, em seu tempo disponível, utilizar jogos eletrônicos em detrimento das práticas corporais. Esta resposta foi obtida quando lhe perguntado sobre uma *Situação de Aprendizado*, no caderno do aluno do 8º ano, que induz o professor a pensar desta forma, ao utilizar os termos: “Lazer passivo” e “Lazer ativo”, se referindo a não utilização das práticas corporais pelos alunos na vivência do Lazer, que na proposta é compreendida como atividades físicas.

Esta classificação de Lazer não é utilizada por Marcellino (2010), este autor compreende que a passividade diante da vivência do Lazer está ligada aos níveis

²⁸ Escola de Formação é o nome dado ao curso que professores ingressantes como efetivo no estado fizeram como parte do processo seletivo.

desta vivência, que podem ser elementar (conformista), médio (crítico) e o superior (criativo) e não tem relação com o gasto energético da atividade vivenciada.

Percebemos que a exemplo do conceito de Cultura de Movimento ou de Cultura Corporal de Movimento, como adotamos neste trabalho, o conceito de Lazer não foi assimilado por todos os professores, principalmente para aqueles que não buscaram ou não tinham uma formação anterior ao seu trato na PCESP (2008). Esta percepção nos deu uma noção de que na análise documental deveríamos dar maior atenção a como estes dois conceitos são colocados, tanto no documento da PCESP (2008), como no Currículo do Estado de São Paulo (CSEESP, 2010), para que pudéssemos compreender melhor as impressões relatadas pelos entrevistados.

4.3 A PCESP (2008) na perspectiva dos entrevistados.

Neste ponto do trabalho, iremos descrever e analisar as respostas, que nos deram certa perspectiva, de como os professores entrevistados avaliam a PCESP (2008). Este tema foi levantado principalmente buscando uma relação entre os conceitos trazidos pela proposta curricular, que foram abordados neste trabalho, o conceito de Cultura Corporal de Movimento, o conceito de Lazer e processo de implantação do currículo. Algo perceptível na avaliação de cada professor, tem relação direta com a formação dos mesmos em relação aos conceitos supracitados, que poderíamos dividir em três grupos, os que não demonstram ter claro para si tais conceitos, os que buscaram estudá-los em cursos externos ou em cursos de formação oferecidos pelo governo e, por fim, aqueles que tiveram já na graduação contato com pelo menos o conceito de CCM.

O primeiro grupo é formado por três professores A, B e D. O professor B que rejeita o olhar acadêmico para a prática pedagógica em Educação Física e entende teoria e prática de forma dicotômica, já criticada por Marcellino (2006), como expusemos anteriormente. O professor A, que procurou dar continuidade a sua formação, fazendo uma pós-graduação Lato Sensu no ano de 1991 em recreação e Lazer, nesta época ele trabalhava também com recreação em hotéis, e por isto esta pós-graduação parece ter sido mais ligada aos repertórios, pois não percebemos em seu discurso uma aproximação com o conceito do autor citado pela proposta para o

Lazer. Por fim, a professora D que também não nos possibilitou identificar em suas respostas um conhecimento acerca dos conceitos explicitados neste trabalho, no entanto, ela procura não negar a PCESP (2008) e a aceita como “boa” em suas respostas.

No segundo grupo temos os professores E, G. A professora E que afirmou não possuir conhecimento acerca dos conceitos aqui estudados antes da PCESP (2008), mas em 2010 fez a pós-graduação oferecida pelo estado acerca desses conceitos que para ela passaram a fazer sentido, seu curso foi ministrado pelo grupo designado na FEF-UNICAMP²⁹. Faz parte também deste grupo a professora G, que estudou os conceitos pela *Rede aprende com a rede* ocorrido em 2009, este foi um canal aberto de troca de experiências práticas sobre a PCESP (2008). No terceiro grupo estão os professores C e F. Estes que possuem a particularidade de terem feito a graduação na Universidade Estadual do Pará (UEPA), e segundo a professora F, o conceito de CCM permeava a grade curricular desta instituição de ensino.

Algumas considerações, no entanto, nos levam a não tratar os entrevistados divididos em grupos, pois, como observamos, se assim o fizéssemos estaríamos minimizando diferenças significativas entre professores num mesmo “grupo”. Por exemplo, percebemos que dentre os professores do “primeiro grupo” existem aqueles que não discutiram academicamente a proposta, mas a criticam veementemente como o professor B. Por outro lado, existe professora D, que aceita a proposta como “boa”. O mesmo ocorre com o segundo e terceiro grupo, há professores que não concordam com a forma como a proposta se dá na prática através dos *Cadernos do Aluno*, e os que se agradam em trabalhar com este material didático.

Com base nos dados analisados podemos diferenciar algumas opiniões acerca da avaliação da PCESP (2008), onde não procuraremos diferenciar os professores em grupos, pois a nosso ver, os entrevistados não possuem características que os relacionam à apenas um grupo. Como já demonstramos, qualquer tentativa de classificação neste sentido, produziria uma visão tendenciosa ou ainda, de exclusão de diferenças significativas decorrentes da individualidade dos

²⁹ Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

professores. Alguns pontos a serem ressaltados, do exposto até aqui, tem relação com os temas dos *Cadernos do Aluno*, com os materiais para aulas práticas, com a existência do material didático escrito para a disciplina de Educação Física e com a construção do Currículo Oficial do estado de São Paulo.

4.3.1 Com relação ao material didático (*Caderno do Aluno*).

Com relação aos temas presentes nos *Cadernos do Aluno*, eles parecem não fazer sentido para a maioria dos professores, que afirmam ainda, que alguns temas não fazem sentido também para os alunos, pois estes estarão muito distantes de uma possível prática de modalidades esportivas “exóticas” ao seu cotidiano. Esta leitura talvez seja produto da falta de uma maior compreensão do conceito de Cultura Corporal de Movimento, contido na PCESP (2008), tal conceito preconiza que a vivência de práticas corporais deve ser o mais diversificada possível, pois assim os alunos terão maiores chances de vivenciar a CCM de modo consciente, como afirma Daolio (2006).

No entanto, outro problema pode ser percebido neste sentimento por parte dos professores, como já afirmamos a teoria humanista que embasou a elaboração da PCESP (2008), preconizava a participação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Tal abordagem é coerente com a teoria sobre currículo discutida atualmente como em Forquin (1993) e Vasconcellos (2009), assim como a discussão de currículo, particularmente, para o componente curricular Educação Física, segundo Kunz (1994). Assim o que relatamos a seguir da perspectiva dos professores, mostra um distanciamento entre a base teórica e seu desdobramento no cotidiano escolar.

Temos exemplos como o da professora E, que transformou uma das *Situações de Aprendizado*, em um projeto e que resultou em levar os alunos a um SPA, para que pudessem vivenciar de modo diferente o assunto que a princípio deveria ser tratado apenas teoricamente. E do professor B, que coordenou um trabalho multidisciplinar, relacionado ao controle alimentar, dentro de sua Unidade Escolar que resultou em uma apresentação de pôster no final do ano, durante o encerramento de projetos na escola em que trabalha.

Mesmo assim, o professor B, afirma ser perda de tempo estudar o futebol americano, uma vez que os alunos não vão ter chance de assistir ou praticar tal esporte no bairro onde moram. Este professor, não tem assimilado que a Educação Física Escolar, trabalha com as possibilidades do “se” movimentar e não necessariamente com o empenho imediato deste movimento na vida do aluno. Segundo Daolio (2006) a Educação Física Plural deve abarcar o máximo de “formas” da CCM, sendo assim podemos inferir que a maior quantidade possível de práticas corporais também deve ser um objetivo.

Uma das perguntas recorrentes nas entrevistas foi com relação ao que o professor percebeu como mudança nas práticas pedagógicas, ou no cotidiano escolar após a implantação da PCESP (2008). O professor B, nos deu uma boa explanação sobre as diferenças que ele percebeu, considerando que este professor iniciou no estado há quase vinte anos antes desta proposta curricular.

“Quando eu entrei no estado, primeiro a Educação Física era fora da grade, trabalhava Educação Física no horário contrário que o aluno ia pra escola,... a gente trabalhava o currículo de acordo com as quatro modalidades esportivas, o vôlei, o basquete, o handebol e o atletismo” (professor B).

Como já comentado na caracterização da amostra, este professor demonstra compreender como currículo de Educação Física Escolar com base na esportivização, característica de sua formação inicial como professor. Também nos revela uma parte da história desta disciplina quando os esportes estudados eram basicamente quatro, como ele cita, é interessante perceber que hoje deste “quarteto mágico”, o atletismo foi trocado pelo handebol, talvez por conta do espaço reduzido nos terrenos das escolas atualmente.

O mesmo professor continua falando sobre a diferença de “seu tempo”, como ele denomina as práticas pedagógicas de quinze a vinte anos atrás. “Era mais de acordo com o conhecimento do professor e com o que ele se aperfeiçoava pra fazer, não tinha o caderno do aluno que impunha que você tinha que passar isso pro aluno” (professor B). Dando seguimento ao raciocínio complementou:

Vinha a proposta, e dentro da proposta você trabalhava de acordo com a clientela que você tinha. Não tinha turma de ACD³⁰, por exemplo, e sempre eu tive boas equipes de voleibol, nunca tive turma de treinamento de futsal e sempre tive boas equipes de futsal, nunca tive turma de handebol e sempre tive boas equipes de handebol, que a gente trabalhava mais na escola... (professor B).

Novamente o professor B demonstra sua tendência à esportivização da Educação Física Escolar, não percebendo que esta era a Cultura Corporal de Movimento sendo, “resignificada”, ou simplesmente praticada por apenas alguns alunos, normalmente os mais habilidosos para os esportes, uma vez que a perspectiva de Educação Física era ainda baseada na aptidão física e no modelo esportivista. O professor B relata o mesmo que outros professores relataram em Darido et al (2009).

Era mais fácil trabalhar do que agora, viu, os alunos tinham mais interesse, participavam muito mais, como a aula era fora... todo mundo era obrigado a participar, mas vinham, nem pela obrigação, vinham pelo prazer de praticar Educação Física, tinha determinados alunos que eu tinha que mandar embora pra casa porque queria ficar com a turma seguinte fazendo aula (professor B).

O professor B, dando continuidade à sua resposta, procura apontar uma possível causa para que esta participação interessada e prazerosa nas aulas de Educação Física não seja mais “regra” como há quinze anos.

Mas também, uma série de problemas sociais que hoje se apresenta, na época não tinha isso ou era muito menor, como o fato de aluno de 8ª série ter que trabalhar pra ajudar em casa ou a facilidade de contato com a droga, era mais tranquilo para se trabalhar a atividade esportiva (professor B).

O professor B prosseguiu respondendo acerca de sua avaliação da PCESP (2008), fazendo uma análise do que possivelmente ela possa ter significado para outros professores, já que para ele como veremos mais adiante não faz o menor sentido.

³⁰ ACD – Atividade Curricular Desportiva, são turmas de treinamento de várias modalidades que visam a formação esportiva de alunos e a participação em competições organizadas pela SEE/SP.

O caderno do aluno facilitou para alguns profissionais, alguns professores ou pra muitos professores, sei lá, mas por outro lado ele amarrou o professor de Educação Física, que pode utilizar a criatividade, mas sempre com base no que está no caderno do aluno, porque é o que pede pra fazer prova do SARESP, ENEM e por aí a fora (professor B).

Podemos perceber que o professor B tem uma postura de negação a PCESP (2008), no entanto, esta sensação de se estar “amarrado”, descrita pelo professor, questionamos se isto não acontece devido aos autores da PCESP (2008) terem determinado as práticas corporais a serem estudadas. O que o professor B responde em seguida, criticando a PCESP (2008), parece estar de acordo com Daolio (2006), que afirma depender dos sujeitos, a escolha dos temas a serem estudados.

Essa nova proposta de caderno do aluno, desde o jornal ela amarrou o professor de Educação Física, limita a criatividade do professor, limita ele fazer atividade de acordo com a clientela que ele tem, de acordo com a tradição do bairro dessa clientela, com o que esses alunos estão mais habituados a fazer e gostam mais de fazer (professor B).

A professora D, também analisa a PCESP (2008) a partir de uma comparação com a época em que os alunos frequentavam as aulas de Educação Física no contra turno:

Não se trabalhava como hoje (CCM), a gente até queria, mas os alunos não queriam, porque não tinha como cobrar deles, tanto é que no início da minha carreira se era treinamento de basquete, ou vôlei ou ginástica era só o que se fazia, fora essas atividades os alunos vinham para a aula normal preparados para as aulas e frequentavam a semana toda, não só duas vezes por semana (professora D).

A frequência nas aulas que esta professora se refere, parte de sua observação da época em que as aulas de Educação Física ocorriam no contra turno das outras disciplinas. Como já vimos, segundo Darido et al (1999), esta é uma falsa impressão de participação de “todos” os alunos. Nesta forma de aula, aqueles alunos que se sentiam “não aptos a praticar” a Educação Física, utilizavam as inúmeras maneiras que existiam para não serem obrigados a frequentar as aulas, que eram atestados médicos, comprovante de emprego ou que eram mãe de prole. Sendo assim, a participação de alunos era daqueles que se identificavam com o

modelo de aula ministrada na época, esportivizada e sempre ligada aos parâmetros do desempenho.

Esta professora não demonstra conseguir realizar uma avaliação conceitual da PCESP (2008), a assume como um modelo de Educação Física a ser aplicado, e atribui a falta de participação dos alunos nas “aulas práticas” à cultura local, “... esse bairro é muito machista, então menina é para lavar, passar e ficar em casa, e homem não, homem pode, dá essa impressão” e segue em sua resposta dizendo:

Porque a pessoa que faz atividade ela está em outra, ela quer sair, ela quer jogar, ela quer fazer alguma coisa diferente, não quer ficar em casa, lavar roupa, ela quer se desenvolver, ela quer ser alguém (...), difícil entender essa cultura... (professora D).

Nesta fala a professora D demonstra que entende as práticas corporais (que ela chama de atividades) a partir de uma perspectiva funcionalista. Afirmando que os alunos (quando ela se refere a “pessoas”) que praticam alguma “atividade física” vai ser melhor que os outros, será apenas por estar envolvido com práticas corporais que se “desenvolverá” mais, numa perspectiva de melhorar sua condição social. Esta visão fica mais clara na seguinte fala:

Quando esses alunos saírem da escola, os que são atletas vão estar jogando em algum time, mas a maioria vão ser cidadãos comuns...*infelizmente, vão ser só cidadãos* e eles tem que ter consciência do seu próprio corpo, do que é saúde (professora D).

Esta afirmação reforça a impressão de que a professora D tem o esporte como uma atividade modelo a ser seguida, pois quem não o pratica são apenas os “...*cidadãos comuns...infelizmente*”. Bastante contraditório ao conceito de Cultura Corporal de Movimento, que é compreendida por Daolio (1998), como o uso do corpo para expressão no mundo, e que se cada indivíduo tem seu próprio corpo, estas expressões serão diferentes e não comuns ou especiais.

Na opinião da professora E, se opõe a do professor B, “com o currículo está mais fácil para trabalhar com os alunos, apesar dos debates serem amplos, pelo menos se tem uma base para se iniciar o debate”.

Apesar de muita gente ser contra o currículo, antes o professor de educação física se resumia a trabalhar o vôlei, o basquetebol, o futebol e o handebol, por exemplo, muitos assuntos eram deixados de lado, uma vez ou outra falava-se em temas que neste currículo estão sendo tratados (professora E).

Nesta fala podemos perceber que a professora E também passou por uma fase da Educação Física, em que se trabalhava apenas com quatro esportes, que se compreendia como a cultura esportiva no Brasil ou a esportivização da Educação Física Escolar (DAOLIO, 1994). Esta professora, no entanto, viu na base conceitual da PCESP (2008) uma possibilidade de mudança, que ela considera positiva. Esta mudança está no fato de que ao utilizar o conceito de Cultura de Movimento, a experimentação das mais diferentes formas de se expressar corporalmente se amplia e deixa de ser tangidas por um modelo a ser atingido.

O currículo é importante para isto, (mudar a visão de educação física do professor), eu sei de muitos professores que ainda acham que nós estamos aqui para corrigir o movimento (dentro de um modelo), e aquele que não consegue? A gente exclui? – Você fica aí sentado..., hoje os alunos reclamam mais. – Dona, não me colocaram no time. Aí você tem que ter consciência de fazer uma intervenção, por que, aqui nós não estamos numa escola de fazer especialista em nenhum esporte (professora E).

(...)

Eu consigo ver o currículo com bons olhos, porque eu acho que algumas coisas realmente precisavam ser mudadas, e isso só foi implantado porque com as provas institucionais, percebeu-se que o Brasil estava muito aquém do que se pretendia (professora E).

Podemos compreender a visão desta professora como totalmente favorável à perspectiva de Educação Física que a proposta curricular traz em seus conceitos, principalmente no que se refere à Cultura Corporal de Movimento.

Ainda com relação aos temas, o professor B critica a PCESP (2008), também, por esta trazer em suas *Situações de Aprendizado* esportes populares em outros países e apresenta o seguinte exemplo:

Você dá rugby pra um aluno que nunca viu um jogo de rugby, você dá futebol americano para um aluno que nunca viu futebol americano, por outro lado, você dá atividades como a capoeira que algum aluno pode ter tido contato e pode fazer uma demonstração durante a aula (professor B).

Este professor acredita que somente esportes que os alunos possam participar ou assistir ao vivo deveriam fazer parte do currículo da Educação Física Escolar, ele não entende, como já afirmado, que o aprendizado de diferentes práticas corporais podem se configurar como possibilidades de vivência e resignificação da Cultura Corporal de Movimento.

Tiraram algumas atividades de outras realidades, de outros países inclusive, por exemplo, eu não sei o que meu aluno vai fazer com uma teoria de futebol americano, porque ele nunca vai jogar. Porque na cidade de Piracicaba-SP, por exemplo. Nós temos o que? Time de futebol americano? Não!... de flag futebol, que nem é futebol americano, um time, nós temos “um” time, que muito dificilmente um aluno do bairro que eu dou aula foi assistir um treino ou um jogo, pode ter um ou dois, pode ter, mas esses alunos nunca viram um jogo de hugby na televisão, e não são todos, é uma minoria, o que vai servir pra ele eu passar rugby no currículo? Se eu passasse handebol no currículo, com certeza ele veria muitos jogos, pois aqui na cidade temos equipes da modalidade, outras escolas tem equipes, agora o rugby ele não vai ver nunca um jogo, a não ser pela televisão, então não serve pra prática dele (professor B).

Interessantemente este professor, ao dar sua opinião, não consegue situar historicamente o currículo, pois há cem anos, se pudéssemos pensar assim, na lógica apresentada por ele, seria um absurdo termos futebol (football³¹, soccer) no currículo, uma vez que era um esporte elitizado e igualmente estrangeiro. Além disso, ele não considera que estes conhecimentos acerca de práticas corporais diversas ao cotidiano do aluno possam trazer ao mesmo, uma compreensão mais ampliada de suas possibilidades, não só de vivência, mas também da assistência e informação-conhecimento. Tendo em vista estas opiniões do professor entrevistado, foi perguntado a ele imaginava que algum professor trabalhava com o *Caderno do aluno* na íntegra, sua resposta demonstrou a desconfiança que tem nas teorias da Educação Física Escolar, e inicia falando ironicamente sobre os “mais estudiosos”.

³¹ Esta forma de escrita faz referência ao estrangeirismo na pronúncia do nome deste esporte no início do século XX.

Existem os “professores mais estudiosos”, assim, aqueles professores mais jovens, que tem mais teoria que saiu da universidade hoje, que saiu com uma teoria que foi baseado esse caderno do aluno que prefere trabalhar com ele ou que se adapta melhor a ele. Principalmente dessa parte teórica de se fazer, mas por outro lado esse mesmo professor vai ter muito mais problema para trabalhar a prática e vivenciar com os alunos essa prática, principalmente dependendo do bairro que ele trabalha, da escola que ele trabalha e da realidade dos alunos que ele tem. Eu acho que vai trabalhar sim, porque tem competência pra isso senão, não estaria dando aula, mas pra nós mais antigos que a gente veio de uma escola um pouco diferenciada, muito mais de prática, o caderno do aluno é um pouco chato de trabalhar, e os alunos também não gostam de teoria, a gente passa de acordo com o que se pede, mas os alunos também não gostam dessa teoria não, eles acham muito chato, até eu (professor B).

Aqui o professor deixa mais claro sua postura diante do *Caderno do aluno* e nos dá pistas de como ele pensa a Educação Física, que para ele, teoria e prática não se misturam, e que a disciplina é eminentemente prática. Esta postura diante deste material nos remete a sua formação, já mencionada, e também aos problemas vivenciados por professores desta formação “diferenciada, mais da prática” como diz ele, pela falta de uma maior atenção à formação continuadas destes profissionais com relação à PCESP (2008). Por fim, perguntamos, mais diretamente, como ele avaliava a proposta, sua resposta foi contundente.

Eu não gosto dela. Essa proposta é muito teórica e oferece possibilidade de prática, desde que você queira improvisar, desde que você possa e tenha vontade de fazer com que seus alunos aprendam com improvisação, porque não tem como você trabalhar capoeira, por exemplo, porque eu não sou capoeira, eu não sei montar uma roda de capoeira e fazer com que os alunos participem dela (professor B).

Daolio (1998) afirma que os professores tendem a transferir para sua prática, a subjetividade acerca da Educação Física, de maneira inconsciente, criando o problema de o professor entender, que se ele não pratica determinada modalidade esportiva, logo ele não é capaz de ensiná-la.

O professor B ainda nos respondeu que com relação ao Ensino Médio ele acha “a proposta para o Ensino Médio muito infantil pra eles” e sendo assim, “o caderno do aluno complicou mais ainda a participação dos alunos, principalmente no Ensino Médio”, pois “o aluno requer o tempo todo de negociação, até mesmo troca,

barganha pra podermos fazer os alunos participarem meramente das atividades propostas”. Neste trabalho não temos por objetivo propor uma nova metodologia, no entanto, nos chamou a atenção a potencialidade que existe para novas pesquisas de se tencionar a teoria por meio da prática percebida por este professor. Acreditamos que a PCESP (2008) não tinha o intuito de piorar a participação dos alunos de Ensino Médio nas aulas, sendo assim este parece um tema que merece um tratamento científico.

Com relação ao Ensino Médio, a professora D discorda do Professor B, e entende que “... no ensino médio os temas são muito profundos, conceito de beleza, conceito de saúde”, fica muito claro que a opinião contrária dos dois professores está intimamente relacionada com sua individualidade. Compreendemos como Daolio (1994) que a influência da subjetividade do professor é muito importante para o processo de ensino aprendizagem, desde que se dê de forma consciente, para que não se aproxime do preconceito, sem uma reflexão crítica do que se aborda.

Sobre a participação dos alunos de ensino médio nas aulas e a contribuição da PCESP (2008) na resolução deste problema a professora D afirma que:

A PCESP não deu conta de melhorar a participação dos alunos nas aulas práticas (que envolvam práticas corporais), não sei se é o bairro, mas aqui eles não tem muito a Cultura de Movimento, eles não querem participar de nenhuma atividade (professora D).

O professor C também nos trouxe uma perspectiva de como ele avalia suas aulas ou o seu olhar para a Educação Física Escolar antes e depois da PCESP (2008), é interessante atentar as diferenças por ele expostas com relação ao professor B, uma vez que este professor trabalhou no estado sem a proposta por apenas quatro anos.

Antes da PCESP, eu trabalhava meio que de maneira intuitiva, não tinha muito direcionamento, eu procurava dar uma aula que naquele momento eu achava que era boa, não considero que eu me equivoquei muito, mas mudou consideravelmente depois da PCESP (professor C).

Durante a entrevista, não nos ficou claro o que este professor considera que mudou na sua prática, após a PCESP (2008), no entanto, ele fala que trabalhava “de maneira intuitiva” e não se “equivocou muito”. Podemos inferir que a “intuição” deste professor que não o levou ao equívoco, devesse ao fato de seu contato com a perspectiva cultural de Educação Física durante a graduação na UEPA.

O professor C concorda com o professor A em relação à existência do material didático para a disciplina e afirma ser “...uma vantagem da proposta é que antes disso a gente não tinha material nenhum, texto algum, pra discutir com o aluno, depois da proposta a gente passou a ter algo para se discutir, mesmo que para criticar”. Este professor ainda afirma trabalhar o caderno “... de forma paralela ao que eu considero importante para aquela turma”, devido ao fato de que em seu entendimento:

A forma como as atividades estão dispostas nos *Cadernos do Aluno* são colocados de forma aleatória, sem se aprofundar no assunto proposto, o problema não é só não se aprofundar, é não ter um referencial, é uma coisa muito aleatória, dispersa (professor C).

A afirmação deste professor, de que a proposta não tem um referencial, reforça a ideia de ter sido falha a formação continuada acerca da PCESP (2008), tendo em vista que a mesma tem sim um referencial teórico muito forte em sua construção, ainda que com equívocos no material final, as bases de referência estão sim presentes, principalmente no que se refere à CCM e Lazer.

Na percepção do professor C “a proposta curricular não tem um tema, não tem um embasamento, são atividades despejadas para serem utilizadas. Não sei com que propósito!”, ele afirma isso, tendo em vista a disposição das atividades nos *Cadernos do aluno*. E quando se trata da Educação para o Lazer que deveria ser proposta nas *Situações de aprendizado*, o professor C afirma que “o Lazer é tratado de maneira superficial, primordialmente no ensino médio e pelo conceito que eu tenho hoje, não dá suporte para uma educação para o Lazer na escola”. Lembrando que este professor participa de um programa de mestrado, que estuda o Lazer na perspectiva das teorias defendidas por Marcellino, que é o único autor desta área citado pela PCESP (2008). O professor C faz também uma crítica ao fato de que:

A proposta dá mais ênfase a algumas modalidades que aparecem mais na mídia, principalmente no que se refere às ginásticas, expondo nomes de atletas famosos, e suas respectivas modalidades (professor C).

Nesta fala, podemos perceber que o professor C tem um olhar crítico em relação aos *Cadernos do aluno* e coloca em discussão primeiramente o fato dos assuntos serem tratados de modo aleatório e com ênfase a dados midiáticos. A observação deste professor nos parece válida, uma vez que o material didático citado foi elaborado em 2008 e ainda hoje não sofreu nenhuma alteração significativa, sendo assim, alguns dados, como nomes de atletas em destaque, recordes e estatísticas esportivas, que tendem a sair da mídia rapidamente, deixam de ter o apelo cotidiano que se pretendia na época.

A professora F, concorda com o professor C e também critica a forma como os conteúdos estão colocados no *Caderno do Aluno*.

O currículo peca por estar muito solto, são muitos temas, mas são muito superficiais, o desenvolvimento dele não dá tempo, porque é muita coisa, aí você tem que selecionar o que é mais importante antes (...) eu procuro utilizar os cadernos do aluno no Ensino Médio, mas o que acontece...eles estão tão soltos...que o Lazer por exemplo, você fala de samba, em seguida de Lazer e trabalho e logo em seguida de ginástica laboral, então não dá tempo de você se aprofundar em nada, o caderno serve de fundo para você trabalhar, se você ficar só nele, fica na superficialidade (professora F).

A professora F também nos falou que os temas, além de soltos e diversos demais, se repetem muito e deixam de lado outros, que seriam interessantes para a realidade dela em sala. Devido ao conhecimento desta professora sobre a obra de Jocimar Daolio (um dos autores da proposta), perguntamos se a repetição e a diversidade de temas partem da lógica defendida por Daolio (1998), em que o conhecimento deve se dar de forma espiralada e contínua.

Não, de jeito maneira, é isso que eu estou te dizendo, é muita coisa, eu vejo que ele quer dar conta, essa proposta curricular, de uma diversidade cultural, de uma diversidade de uma cultura de movimento, da atualidade (contemporaneidade) e isso se torna cansativo, é muita coisa e aí você acaba não conseguindo fazer algumas ligações básicas com os alunos, essa repetição é uma coisa fragmentada, quebrada (...). É como se fosse círculos sobrepostos e não uma espiral (professora F).

A professora D justifica que as S.As. no *Caderno do Aluno* ajuda o aluno, pois está lhe proporcionando um momento de leitura e escrita em uma disciplina que não só a de Língua Portuguesa, no entanto, este conceito está limitado à capacidade leitura e escrita literal. O conceito da PCESP (2008) dá sim importância ao ler e escrever a palavra escrita, porém entende-se de maneira mais ampla a leitura e escrita como a significação e resignificação da cultura pelo sujeito e sua representação simbólica, logo está mais relacionado à leitura de mundo e a expressão individual por meio das diferentes linguagens.

Eu gostei muito da proposta, tem professor que não gosta da apostila. Tem umas atividades no livro do professor que não dá pra fazer! Não dá, mas aquelas que você consegue fazer, eu penso que está ajudando o aluno. Não fala que tem que ter leitura em todas as aulas? (professora D).

A professora E expõe sua posição favorável à PCESP (2008), e ao CSEESP (2010). “Eu vejo que “eles” estão tentando, com falhas e acertos, mas estão tentando, mas o que mais faz falta é a vontade de se estudar dos professores”. E faz uma crítica aos professores que não utilizam o que o estado oferece para estudar e trabalhar, falando sobre a pós-graduação Lato Sensu que fez. “A pós oferecida pelo estado, pelo menos em Educação Física, aqui na região, nós começamos em 12 e terminamos em 4, até a PCNP³² largou o curso no meio” (professora E).

Embora acreditemos que a crítica da professora E é totalmente válida, a título de pesquisa devemos levantar a seguinte argumentação: Talvez o próprio estado fez a PCNP da época, perceber o quanto estudar é desinteressante para quem está construindo uma carreira política na Diretoria de Ensino. Estes postos de trabalho de coordenação são ocupados a partir de seleção interna e dependem de apresentação de projeto e de entrevistas realizadas por comissões na DREP, assim como o de coordenação e de coordenação de apoio à gestão pedagógica, que seguem processos semelhantes, e nenhum deles se configuram em cargos, podendo seus integrantes serem desligados da função por decisão da mesma comissão que o avaliou.

³² PCNP – Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico. O núcleo pedagógico é um setor que funciona na Diretoria de Ensino onde trabalham pessoas que se dedicam a colaborar para a formação continuada do professor em sala e melhoria do ensino.

A professora E acredita que o *Caderno do Aluno* é uma ferramenta interessante e que vem colaborar com a dinâmica da aula já que se tem apenas duas aulas por semana na disciplina.

Eu acho ótima a existência dos caderninhos, justamente pela falta do tempo, ter um material pronto é muito bom, pois facilita a abordagem teórica dos assuntos (professora E).

E levanta mais um ponto positivo da PCESP (2008) que é o de tratar assuntos contemporâneos ligados à Cultura Corporal de Movimento, e dá destaque a discussão sobre a mídia que algumas *Situações de Aprendizado* trazem. “Eu não me lembro de ter discutido sobre a mídia, e hoje é possível por causa do currículo, inclusive por ter me despertado para o assunto” (professora E). A professora E não tece grandes críticas à PCESP (2008), no entanto, critica à grade curricular, que determina a quantidade de aulas para cada disciplina:

Eu acho que o currículo peca é no tempo destinado para a aula de Educação Física, duas aulas por semana é muito pouco, nós não podemos deixar de lado a “prática” nas nossas aulas (professora E).

Esta crítica da professora E, apesar de não ser o cerne de nosso trabalho, parece-nos ser relevante de ser mencionada. Pois assim como questionamos o fato dos cinco conteúdos da Educação Física estarem distribuídos de **certa** forma pelo programa, num âmbito maior, poderíamos questionar a distribuição desigual dos componentes curriculares pela grade curricular.

A professora F demonstrou em suas respostas sobre os conceitos de Cultura Corporal de Movimento e de Lazer ter conhecimento sobre os mesmos, mas diferentemente da professora E, suas críticas são mais contundentes à proposta curricular, principalmente de como ela se dá nos *Cadernos do Aluno*, pois, segundo ela, os conteúdos como lá estão não considera de fato o conhecimento anterior do aluno.

A leitura de mundo do aluno é sempre desconsiderada, o que o aluno pensa não interessa,... não vale a pena o que o aluno pensa e o que ele faz, vale a pena o que a escola quer que ele pense e o que a escola quer que ele faça (professora F).

Esta professora continua sua fala, fazendo uma crítica à variação de práticas corporais que, segundo ela, não tem nenhum significado para o aluno e que de certa forma estes conhecimentos são inúteis.

Porque eu tenho que trabalhar esportes radicais se eu quero jogar futebol? Eu não vou praticar esportes radicais, eu não tenho condições de esportes radicais. Porque eu não posso jogar o meu futebol e discutir o meu mundo a partir dele? E eu sou obrigada a ir pra uma coisa que não dialoga com a realidade daquele garoto, não que todos sejam assim, mas em alguns casos sim (professora F).

Esta professora estudou na UEPA, onde, segundo ela, a CCM era o conceito preponderante em sua graduação, no entanto, ela parece não considerar a variação das práticas corporais, como algo importante para que o aluno usufrua conscientemente da CCM, como afirma Daolio (2006).

Observamos em outras respostas, há alguns professores que desconsideram o estudo de práticas corporais, que os alunos já não conheçam ou não têm a possibilidade de praticá-las imediatamente em seus meios sociais. Mais uma vez nos questionamos. Não seria este desconforto do professor, produto de sua subjetividade aflorada de maneira inconsciente? Como podemos, enquanto professor, prever qual modalidade nosso aluno vai entrar em contato um dia em sua vida? Como podemos definir para o aluno qual modalidade ele quer ou não aprender? Neste momento parece-nos adequado dizer, simplesmente, que não podemos, ou ainda, que não devemos, conforme afirma Daolio (2006).

Neste sentido, talvez a crítica da professora F não seja exatamente às modalidades do esporte radical ou da esgrima como ela o faz em outra fala "(...) eu vou ensinar esgrima para o meu aluno somente para que ele saiba que este é um esporte extremamente elitizado e que ele nunca vai praticar?". Compreendemos que a crítica desta professora esteja mais relacionada ao fato destas modalidades estarem num conteúdo programático definido na PCESP (2008) igualmente

para todo o estado, desconsiderando as possíveis diferenças que existem entre diferentes regiões, até mesmo entre bairros de uma cidade.

O currículo traz como tema do eixo transversal a contemporaneidade, com relação a isto, perguntamos a professora F, se o *Caderno do Aluno* é de 2008, o que ela pensava sobre o conteúdo que há quatro anos foi lá colocado como contemporâneo. Mais uma vez a professora F dirigiu sua crítica ao fato que os conteúdos programáticos foram propostos de forma que não dão conta de fazer sentido para a massa estudantil a qual ele atinge.

Contemporâneo pra quem? Ele traz temas da contemporaneidade pra quem, eu estou numa escola que é de um bairro “rural”, que é diferente do centro da “cidade” (...) Eu tenho alunos que quando chove, o ônibus escolar não chega (professora F).

Analisando da perspectiva que tanto a PCESP (2008) como o CSEESP (2010), trazem para a disciplina de Educação Física conceitos que tem como princípio o “fazer sentido para o aluno”, podemos nos questionar o porquê da existência de um material didático único para todo o Estado de São Paulo. Como já argumentamos, parece no mínimo estranho imaginar que um mesmo assunto terá o sentido de contemporaneidade para diferentes alunos, nas mais diversas regiões do estado.

A professora G não questiona a existência dos *Cadernos do Aluno*, no entanto, faz uma crítica a forma como ele se apresenta.

Eu acho um gasto muito grande com papel, alguém deve ter uma gráfica por lá, porque os *Cadernos do Aluno*, se entrega várias apostilas fininhas pequenininhas, que eles acabam perdendo, rasgando. Se a SEESP pretende continuar com esses cadernos deveria encadernar todas as disciplinas por bimestre, economizando nas capas e evitando a perda do material, fora que eles no final do ano queimam as apostilas como sinal de protesto, ao passo que os livros didáticos são doados para o ano seguinte (professora G).

Este questionamento parece coerente, poderia ser uma opção para que os alunos não depredassem o material didático como a professora afirma que o fazem, no entanto, nos parece que o motivo deste ato de revolta está mais próximo do fato

de que o conteúdo deste material escrito não esteja fazendo sentido para os alunos, como outros professores nos informaram. A professora G nos falou sobre uma solução que ela dá ao distanciamento entre o conteúdo dos *Cadernos do Aluno* e seus alunos.

Eu não aplico as *Situações de Aprendizado* diretamente, eu pego os temas que seriam tratados em cada S.A. e formulo outras situações de aprendizagem que estariam mais de acordo com a realidade dos meus alunos e da minha escola (professora G).

Caso consideremos que esta professora não está corrompendo o currículo, uma vez que se ela aproveita os temas ou conteúdo programático que o *Caderno do Aluno* traz. Podemos assumir momentaneamente que ela está trazendo a cultura do aluno para dentro da sala de aula. Poderíamos, no entanto, questionar se, ao invés de reformular apenas as *Situações de Aprendizado*, alterar o próprio conteúdo, mantendo as capacidades e habilidades sugeridas nelas, se não seria melhor cumprido o objetivo de considerar a cultura dos alunos nas aulas.

Perguntamos à professora G quais seriam, em sua opinião, os pontos positivos e negativos da PCESP (2008).

Como ponto negativo da proposta acredito que falta esclarecer melhor alguns conceitos, como o de Lazer e os eixos temáticos de mídia e contemporaneidade, por exemplo. E também o fato dos cadernos do aluno ser muito fininho, às vezes faltando informação (professora G).

Podemos inferir que para esta professora, o que faz falta para uma melhor aplicação da proposta curricular ou do currículo hoje estabelecido é o fato de seus conceitos não serem tema da formação continuada de forma mais evidente e também de faltar conteúdo teórico no material didático para que o aluno tenha maiores possibilidades de resignificar o conhecimento ali proposto. Como ponto positivo a professora G parece inicialmente um tanto ambígua, ao dizer que os assuntos não se repetem, mas são retomados com outras visões de uma série para outra, no entanto, esta professora está fazendo uma referência ao fato do que já

levantamos acerca de existir uma aparente lógica de espiralidade na abordagem dos conteúdos, fato que discutiremos melhor na análise documental feita neste trabalho.

Como ponto positivo eu vejo o fato de não se repetir os assuntos de uma série para outra, apesar dos temas não seguirem uma continuidade, mas pelo menos são retomados por outras visões e procuram trabalhar os cinco conteúdos (professora G).

Uma observação que devemos fazer, acerca das entrevistas feitas, apesar de parecer óbvia, é que a formação do profissional e principalmente sua formação continuada, dá condições para criticar o currículo de maneira diferente e também para trabalhar de outra maneira com o mesmo currículo. A total aceitação denota, grosso modo, certa “obediência” ao que o governo propõe ou impõe, algumas vezes, por outro lado, a total crítica parece ser igualmente prejudicial, uma vez que não se discute a teoria tencionando-a a partir da prática e produzindo novos conhecimentos. Acaba esta crítica sendo um discurso vazio, ainda que parta do olhar da prática, e o que poderia contribuir torna-se ponto de mera discordância.

O material escrito é relacionado por seis dos sete professores como um ponto positivo, afirmando que sua existência os ajudaram a convencer os alunos que o estudo da CCM pela Educação Física Escolar não é apenas feito em aulas que envolvam práticas corporais na quadra, mas que também existem relações a serem feitas em sala de aula. Apenas o professor B afirma que a parte “teórica” da PCESP (2008) “é muito chata” e, portanto, nem ele, nem os alunos gostam dela. A professora G diz utilizar o material como avaliação diagnóstica para iniciar a abordagem de determinado assunto, os professores B e C afirmam fazer com os alunos o fechamento do assunto, fazendo as atividades conjuntamente, todas em uma aula.

4.3.2 Com relação aos equipamentos para as aulas.

Seis dos sete professores criticam o fato de que, para eles, os materiais para se abordar os temas propostos, não são disponibilizados de modo sistemático. Um exemplo extremo é o do tchouckball, que está sugerido como *Situação de*

Aprendizado, mas seus equipamentos são extremamente caros em relação ao orçamento da disciplina para a compra de materiais durante o ano. Os professores em geral questionam que se existe um apelo pela diversificação nas vivências das práticas corporais, ela deve ser feita com qualidade, com materiais e espaços adequados para cada vivência. Com relação a isto o professor C ao criticar o *Caderno do Aluno*, afirma ser um problema a falta de materiais:

Não tem material para trabalhar as atividades propostas, além de não respeitar a oportunidade do professor preparar uma aula com maior direcionamento para a realidade do aluno (professor C).

Já o professor A demonstra aceitar o fato de que os alunos podem estudar determinada prática corporal apenas na teoria devido à falta de material específico para a prática corporal e esta também ser uma forma válida de conhecimento sobre a CCM.

Outro dia um aluno perguntou, porque que nós iríamos estudar esgrima, eu expliquei que às vezes, mesmo sem material, o estudo daquela modalidade como pesquisa pode te ajudar em algum momento na vida que surgir algum assunto, você vai ter este conhecimento, relacionar com a época em que tal modalidade surgiu, o porquê e tudo mais (professor A).

O professor B considera que não só a falta de material é um problema, mas também o espaço, e cita o Futebol Americano como exemplo, “como vou trabalhar com um esporte de contato, em que cair faz parte do jogo, em uma quadra de cimento?” (professor B). Os outros quatro professores procuram trabalhar com o que se tem na escola, estudando apenas de forma teórica, as práticas corporais que não tem o material adequado disponível, através dos *Cadernos do Aluno* ou em forma de seminário. Estes também declaram que o problema da não participação dos alunos nas aulas práticas podem estar relacionadas à falta de material adequado para determinadas modalidades esportivas.

Quando perguntado ao professor A, como ele avaliava a proposta curricular ele disse: “Ponto positivo é o conhecimento que traz o material, e o negativo é a falta de material”. Este professor avalia que o material didático traz um ganho para o

aprendizado dos alunos acerca da CCM, no entanto, faz referência em vários momentos de sua entrevista que apesar da proposta trazer novos temas a serem estudados, muitos deles são abordados de forma precária devido a falta de materiais específicos. Ele cita alguns exemplos de práticas corporais que só foram possíveis de serem realizadas, por ele mesmo ter improvisado materiais, em alguns casos, até mesmo com recursos financeiros próprios.

Algumas entrevistas foram realizadas logo após uma Orientação Técnica³³ que tratou do tema de um esporte pouco popular no Brasil e que consta em *Situações de Aprendizado* no caderno do aluno, o *Tchouckball*. O material básico para este jogo, além da bola de handebol, requer uma trave de remissão, que durante a criação do jogo era um mini-tramp de Ginástica Artística adaptado, mas agora é um material próprio que possui poucos fabricantes no Brasil, o resultado é seu preço alto no mercado. Sobre isto o professor A falou:

A “cesta” do tchouckball custa mil e duzentos reais, eu peguei o resto de ferro que foi tirado daí da escola, pego minha serra, minha máquina de solda e faço, pego câmara de carro e faço, aí alguém fala, nossa mas esse professor é criativo, não é ser criativo não, o que tinha que ter é material para eu trabalhar na escola (professor A).

E continua falando sobre o mesmo esporte, criticando que o esporte está na proposta curricular para que o aluno tenha experiências diversas de seu dia a dia, para que tenha contato com a Cultura Corporal de Movimento de forma diversificada, mas sua crítica é justamente sobre o fato de o material sempre ser adaptado e que a verba para comprar o material oficial é reduzida.

(...) O material do tchouckball, custa R\$ 1200,00, a escola vai comprar? Não vai. Falaram que não tem verba pra comprar bolinha de tênis de mesa que custa sete, oito reais, eu mando os alunos trazerem bolinha de “roll on” (tipo de frasco de anti-transpirante) e a gente joga com isso aí (professor A).

O professor A como afirmado na caracterização da amostra, tem um temperamento e uma maneira de ver sua relação com o trabalho que o faz tomar a

³³ Orientação Técnica é o nome dado pela SEE/SP para as reuniões que ocorrem por meio de convocação e destinam-se a complementar a formação continuada do professor.

iniciativa de adaptar materiais para não deixar os alunos sem experimentar algumas práticas corporais, ainda que faça isto como uma forma de protesto, como nos conta... “para trabalhar com a ginástica aeróbica eu tive que fazer pesinhos de concreto, gastei tempo e dinheiro fazendo material”.

A professora D se enquadra dentre os entrevistados que avaliam a proposta de forma positiva com relação ao material “teórico”, mas afirma que a falta de materiais é uma limitação importante.

Eu gostei da proposta, porque muitas coisas que eu queria dizer e eles não compreendiam, então veio para ajudar. É falho, é, porque se você for dar ginástica rítmica não tem material, a gente faz o que dá, uma ponte, parada de mão, faz uma pesquisa e é o que dá pra fazer (professora D).

A falta de materiais oficiais para as práticas corporais parece estar presente na preocupação de todos os professores, pois mesmo a professora E que afirma este não ser mais um problema hoje, em sua participação no *A rede aprende com a rede* em 2010, sua observação foi justamente com relação à falta de materiais. Em geral, os professores colocam a falta de materiais como o principal problema para a não participação dos alunos nas aulas práticas.

Ainda sobre os materiais práticos, dentre os seis professores que apontam para a falta deles como um problema a ser resolvido, dois deles procuram inovar, adaptando, elaborando e até doando materiais para a escola.

A professora E é a única entre os entrevistados que cursou a pós-graduação Lato Sensu oferecida pela REDEFOR em 2010, que tinha por tema central o Currículo da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (CSEESP, 2010). Portanto, suas opiniões divergem de muitas opiniões dos outros entrevistados, inclusive com relação à falta de materiais que é citado por todos os outros professores, dos sete entrevistados, apenas esta professora aponta que o fornecimento de materiais não é um problema. Segundo ela, em sua escola a gestão da verba específica é feita de forma aberta e democrática, assim ela pode programar melhor os materiais a serem adquiridos para a Educação Física e afirma o seguinte.

Tem material, o que falta é o professor ir atrás da direção para cobrar, este ano mesmo saiu uma verba específica para Educação Física, nós conseguimos comprar materiais diferentes, para o tênis de mesa, tênis de campo, bola de futebol americano (professora E).

Suas opiniões podem ser alvo de crítica dentre os professores que costumam ter o comportamento de sempre criticar as ações do governo, esta crítica pode e deve ser feita, no entanto, na visão de professores como a professora E, antes de se criticar, é preciso verificar os caminhos que temos para se conseguir o que se precisa para se exercer o trabalho de forma adequada.

Observando os materiais que cada professor via como necessário e o porquê, acreditamos que a formação tem grande influência na escolha dos materiais, pois enquanto alguns viam como um problema muito sério ter apenas uma bola para se “ensinar” o futebol, outro criticava o fato de não se ter nenhuma bola de futebol americano. Dando-nos a noção de que este segundo professor estava mais preocupado com a diversidade de vivências da CCM do que com a forma técnica deste contato do aluno com uma prática corporal. Analisando o histórico profissional de cada um, era perceptível que o segundo, contrariamente ao primeiro, havia estudado a PCESP (2008) e/ou seus conceitos, principalmente o de CCM.

Contudo, nos perguntamos se a disponibilização do material que o professor desejasse, mudaria de fato a ação pedagógica. Pensamos que não, uma vez que pelo percebido durante as entrevistas, que apesar dos professores apresentarem a falta de materiais como um problema, os motivos se diferenciavam, principalmente entre os professores que estudaram a CCM e aqueles que não veem sentido neste conceito.

Dentre os temas ressaltados da avaliação dos professores sobre a PCESP (2008), além das questões acerca dos materiais didáticos, um deles nos chamou a atenção em particular, pois foi o único em que a resposta foi dada de forma unânime. Podemos afirmar que nenhum deles se sentiu como participante da construção do Currículo Oficial do estado de São Paulo, assim para uma melhor explicitação deste tema preferimos tratá-lo em um sub-capítulo.

4.4 A compreensão dos professores entrevistados do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a Educação Física: Construção do currículo e Formação continuada.

Neste subcapítulo procuraremos deixar claro que existe uma diferença entre o documento que a SEESP chamou de Proposta Curricular lançada em 2008 e o outro documento 2010 denominado de Currículo Oficial. E relacionar a construção deste currículo, com seu significado para os entrevistados. Sendo o CSEESP (2010) o documento sucessor da PCESP (2008), esperava-se que neste novo documento alguns problemas com relação ao distanciamento entre teoria e prática até aqui descrito e analisado, tivesse sido sanado. No entanto, apesar de nossa pesquisa ter procurado discutir o documento de 2008, ela ocorreu em maior parte no ano de 2012, quando o documento tinha sido oficializado e considerado finalizado há quase dois anos. Apesar disto, com relação à Educação Física os problemas se perduraram, como apresentamos abaixo.

A professora D critica além da falta de materiais, também a falta de uma formação continuada do professor que desse suporte para se trabalhar com conceitos que para ela eram novos.

Não falta só material, falta também o nosso preparo também. Eu que estou aí, há vinte e três anos da faculdade, eu acho que falta um preparo pra nós professores também, nós não temos...

Outros professores também perceberam, com relação aos *Cadernos do Aluno*³⁴. A incoerência é que este material didático fornecido pela SEESP veio como material de apoio ao trabalho do professor, no entanto, existiu e existe uma pressão para que o professor utilize “obrigatoriamente” o caderno do aluno, conforme está disposto. Devemos atentar que no documento da PCESP (2008) dá-se a diretriz de que as capacidades e habilidades das *Situações de Aprendizado* é que devem ser trabalhadas conforme o que está disposto para cada série e bimestre, mas não obrigatoriamente o conteúdo programático “sugerido” nos cadernos do aluno.

³⁴ Material didático próprio para a rede Pública do Estado de São Paulo fornecido pela SEE.

A crítica da professora F vai também em direção às condições de trabalho que o professor encontra na escola.

A proposta curricular é muito bonita, mas a escola que ela quer construir infra-estruturalmente falando, não existe, então como é que ela vai dar conta do caminho que essa escola vai seguir (professora F).

A professora F trabalha na rede estadual desde 2010, portanto, sua experiência a diferencia dos outros professores, que já ministravam aula no estado antes da PCESP (2008). Esta professora, no entanto entrou no estado pelo concurso de 2010, que já previa como parte do processo de seleção a participação e aprovação no *Curso de Formação*. Questionamos se na visão dela a *Escola de Formação*³⁵ a influenciou no modo de utilizar o currículo e os cadernos do aluno.

Não, o problema da execução deste caderno, (...) pode sim haver um problema com a formação das pessoas, mas não acho que passa apenas pela formação, passa até por um entendimento maior do que essa proposta quer como um todo, como ela não nasce da relação do professor, do que o professor traz, do que é a vivência concreta dentro da sala de aula, não tem como você dar conta de se apropriar dos conceitos e discutir em sala de aula (...). Não é só você ter conteúdo para se apropriar, mas porque você está dando aquilo (...) Porque eu vou dar uma relação de Lazer e trabalho em determinada comunidade? Qual o significado disso naquela escola? Eu acho que é aí que está o problema, porque são tantas coisas que são jogadas pra dar, mas sem nenhuma apropriação por parte do professor que aplica. Quando que a gente sentou pra discutir isso? O professor se sente um ser estranho a essa proposta curricular. Pra mim é muita exterioridade ou alienação do currículo em relação ao professor (professora F).

Procurando aprofundar sobre o assunto da formação continuada sobre o currículo e seus conceitos, perguntamos se o problema não está na falta de discussão acerca da base teórica da PCESP (2008).

Difícil falar pelos outros, mas não é base teórica não, o está faltando é apropriação deste currículo como instrumento de formação (dos professores), não é só base teórica. (...) A SEE não dá voz para o professor dela trabalhar (professora F).

³⁵ Escola de Formação faz parte da REDEFOR, Rede de Formação, departamento criado pelo programa São Paulo Faz Escola que é responsável pela mudança de toda a estrutura da SEE/SP inclusive do currículo.

Esta professora também havia recentemente participado de *Oficina de Treinamento* sobre o tchouckball e a utilizou para dar um exemplo do que ela fala que o professor “não tem voz” na sua própria formação continuada.

Nós acabamos de fazer um encontro de formação de tchouckball, e o cara chegou dizendo que a gente tinha que pesquisar e tinha dentre os professores ali presentes que tinham dado outras soluções adaptadas e, por fim, não foi dado espaço pra gente trocar ideia e aprender com nossos colegas (...). Eu nunca fui, até agora nesses últimos cursos, uma única oficina que eles permitissem a troca de experiência entre os professores, ou a reflexão de um professor sobre aquilo que estava sendo dado, não há espaço para a reflexão (professora F).

Perguntamos qual seria o motivo desta falta de espaço para a reflexão nas *Orientações de Técnicas*. Sua resposta foi: “Fora o controle imediato de motim ou revolução, não vejo nenhum outro motivo para este comportamento”, a professora está se referindo à manutenção do *status quo*, por parte do governo. Esta professora entende que a maneira como é feita a formação continuada do professor se aproxima do *estudo dirigido*³⁶, dos tempos da ditadura militar no Brasil. Continuando o questionamento – E as ATPCs, não são estes momentos onde o professor tem voz, e onde pode trocar experiências uns com os outros, inclusive para disseminar o conhecimento discutido nas *Orientações de Técnicas*?

ATPC é reunião de jogar conversa fora, nunca chegou uma coordenadora e falou, vamos montar uma atividade, o que você pode fazer professora, com o que você vai contribuir, por que eles não sabem o que fazer, o que eles fazem é falar mal da vida de aluno, discutir um monte de coisa que não tem nada a ver, são três horas perdidas da minha vida essas ATPCs (professora F).

Esta é enfática em suas considerações e reflete o sentimento do professor que compreende que as ATPCs deveriam ser um espaço de estudo que contribuísse para a formação continuada do professor. Um momento que se dirigisse, sim, às

³⁶ Estes Estudos Dirigidos tinham em sua matriz teórica o positivismo, que procurava formar cidadãos dentro de moldes para que o modelo de sociedade que se tinha pudesse se conservar. Esta professora tem uma visão um tanto “Marxista”, por assim dizer, e procura demonstrar isso em suas respostas.

questões práticas do dia a dia, mas que também fosse um espaço de produção de conhecimento capaz de tencionar a teoria a partir da prática.

A partir do modo de pensar da professora F fizemos a seguinte pergunta a ela. Se o currículo pretende que o aluno seja crítico e autocrítico e ao mesmo tempo esse mesmo currículo é utilizado como instrumento de manutenção do *status quo*, não é ambíguo isso?

Totalmente, mas é exatamente uma das grandes contradições do currículo hoje (...) da escola, no fundo, hoje eu vejo infelizmente que a escola que nós temos aí, ela não tem intencionalidade nenhuma de transformação, a única intencionalidade dela é a de preparação de mão de obra, adequar a mão de obra para o mercado de trabalho. Porque o que esses alunos estão gritando para nós, através do seu comportamento, da sua indisciplina, sua situação, é que nada disso serve mais para eles (professora F).

E continua a sua resposta dizendo que a falta de sentido do currículo para o aluno, não está somente no conteúdo programático, mas na maneira como a escola está organizada enquanto instituição.

Essa estrutura não está mais dando conta de suprir a necessidade do aluno, o aluno se sente idiota (menosprezado), assim como eu me sinto idiota em determinados temas que são colocados (...). O currículo não te dá espaço para o desenvolvimento, isso é uma falácia (professora F).

Durante a avaliação da PCESP (2008), acerca de seus materiais didáticos, o professor B questionou a inclusão do tema Lazer como estudo pela Educação Física. E tece seu comentário com relação à Educação para o Lazer, segundo ele “a PCESP não dá subsídio para a Educação para o Lazer na escola”

Isso (Educação *para* o Lazer) não tem, o que você pode fazer é a “educação *pelo* Lazer” que é quando você faz um trabalho com outras disciplinas, e aí sim você dá subsídio de conhecimento para o aluno de maneira que ele possa escolher uma atividade que lhe dê prazer (professor B).

Aqui o professor demonstra que de fato a PCESP (2008) não deu base teórica para se discutir o Lazer na escola, uma vez que não faz sentido a crítica que

ele faz a proposta, uma vez que o exemplo de educação “pelo” Lazer que o professor nos dá, seria um exemplo de educação *para* o Lazer, já que ele propõe um trabalho interdisciplinar durante o tempo regular de aula. O Professor B, em sua resposta, demonstra no mínimo uma confusão quanto ao que é *para*, e o que é *pelo* Lazer, lembrando que as aulas regulares estão no campo das obrigações, logo só se é possível proporcionar ao aluno a Educação **para** o Lazer. Nesta análise o que nos chama a atenção é a falta de clareza conceitual do professor, pois sua percepção do que seria a Educação **para** o Lazer está correta, e de fato as *Situações de Aprendizado* sobre este tema não dão conta desta prática, segundo nossa análise, descrita anteriormente.

Procurando provocar uma resposta, foi explanado ao professor B que as teorias que dão base a PCESP estão circulando de vinte a trinta anos no meio acadêmico.

O problema é que estas teorias continuam sendo teorias, quando que elas foram aplicadas, onde elas foram aplicadas, mesmo sendo velhas elas nunca foram aplicadas. Eu queria que esses autores trouxessem pra nós, por exemplo: eu apliquei a Educação para o Lazer em dez escolas na comunidade de “Belford roxo” e tive o seguinte resultado, 30% que participaram... 40% que não tomaram conhecimento e mais 30% acharam razoável (professor B).

Esta inquietação do professor B comprova novamente que a teoria de Marcellino (2010), base da PCESP para o Lazer não foi discutida na formação continuada dos professores, desde sua implantação da proposta em 2008, tendo em vista que se tivessem sido discutidos os autores citados na mesma, este professor saberia que para esse autor à pesquisa de campo é uma premissa das pesquisas na área do Lazer.

Durante as entrevistas na sequência da pergunta sobre qual era a avaliação dos professores sobre a PCESP (2008), e discorrido por temas relacionados às respostas dadas, sempre colocávamos a seguinte situação: Se em 2008 a ação do governo tratava-se de uma proposta curricular, subentendia-se que algo estava sendo construído, como de fato foi, o currículo em 2010, sendo assim, perguntamos aos professores se eles se sentiam participantes desta construção. O protagonismo dos professores no processo de construção do Currículo Oficial estava previsto na

PCESP (2008 p. 5) “Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento”, nas palavras da Secretária da Educação do Estado naquele ano.

Não obtivemos dos professores entrevistados nenhuma resposta afirmativa de que a Proposta Curricular teria sido discutida à priori, e nem que sua “evolução e aperfeiçoamento”³⁷ tenha modificado o conteúdo da mesma na formulação do CSEESP (2010) a partir das opiniões expressas pelos professores. Este dado que condiz com a percepção dos entrevistados, nos deixa uma incógnita, pois se os próprios autores da PCESP (2008) e do CSEESP (2010), concordam e afirmam em vários de seus trabalhos que o protagonismo de alunos e professores deve ser a essência de um currículo. Como por exemplo, em Daolio (2006) e Souza (2008), ambos concordam que a escolha das práticas corporais para o currículo da Educação Física, não pode ser algo institucionalizado, pois deve cumprir o papel de valorizar a CCM local e a partir dela, resignificar outras práticas corporais desconhecidas.

Neste sentido, o professor A se recorda de um canal aberto para que os professores dessem sua opinião acerca da PCESP (2008) antes que se tornasse currículo em 2010, e diz “se eu me lembro bem, teve um momento que nós sentamos lá (internet) e mandamos nossas opiniões e tal” (professor A).

Houve de fato este momento, os professores entravam em um espaço na internet, denominado *A rede aprende com a rede*, e mandavam suas impressões e considerações sobre o material, as atividades e tudo que envolvesse a implantação da Proposta Curricular. Este fato nos faz pensar nos desdobramentos deste movimento de participação dos professores, se lá foram colocadas as opiniões dos mesmos sobre o que deu certo e o que não deu, principalmente no que se refere às *Situações de Aprendizado dos Cadernos do Aluno*. Questionamo-nos porque todo o material do CSEESP (2010) para a disciplina de Educação Física é idêntico ao da PCESP (2008), exceto por uma página a mais no documento do currículo, que faz referência ao currículo específico para este componente curricular de 1992?

³⁷ Na carta de abertura da PCESP (2008 p.5) a então Secretária de Estado da Educação afirmou que aquele documento estaria em “constante evolução e aperfeiçoamento, apesar de ter sido discutido com toda a rede”.

Este momento de reflexão e contribuição com a construção do CSEESP (2010) que foi *A rede aprende com a rede*, não atingiu todos os professores entrevistados, pois quando perguntado ao professor B, se ele se sentiu parte da construção do currículo sua resposta foi:

Em nenhum momento, nunca, nunca alguém me perguntou, nunca recebi um convite, nunca tive uma possibilidade de dar sugestões, oferecer propostas, fazendo que o pessoal me ouvisse, que a gente ouvisse os alunos na comunidade que eu trabalho, para que déssemos sugestão a respeito de: foi bom, não foi bom, o que os alunos assimilaram ou não, o que foi legal trabalhar ou não. Como toda proposta do governo do estado, como toda proposta que a gente tem recebido desde que eu estou no estado, ela veio de lá pra cá. Grupos de professores podem ser estudiosos, podem ser especializados ou especialistas, mas aparentemente não tem a prática que a gente tem (professor B).

Este professor, como já afirmamos, não compreende a teoria e a prática como partes de um único processo de produção de conhecimento, faz de sua crítica a forma como o currículo foi colocado, “de lá pra cá”, ou de “cima para baixo”, como o professor C fez referência ao fato. O professor B aproveita para criticar mais uma vez, “os teóricos” como ele afirma serem os autores da proposta curricular. O fato a ser destacado aqui é que em sua fala percebemos que ele não se sentiu como parte da construção do currículo implantado em 2010.

Nós nunca fomos procurados, ou pelo menos eu nunca fui procurado pra falar da minha prática ou pra falar da experiência que eu tive com essa nova proposta, nem da experiência que eu já tinha com a proposta anterior, pra me perguntar como era na proposta anterior, como é que eu trabalhava como é que os alunos participavam das atividades e nesses dois anos como foi na mudança, nunca ninguém me perguntou como meus alunos participaram dela e nem qual era a minha opinião a respeito dela (professor B).

O professor C é um tanto mais contundente em sua opinião sobre a forma como a PCESP (2008) foi implantada na rede.

A palavra proposta é imprópria para o momento, pois se é uma proposta, seria algo que é oferecido a alguém, e essa pessoa pode aceitar ou não, inclusive eu desconheço quem discutiu e elaborou este texto (professor C).

Ainda sobre a construção dos dois documentos o professor C afirma pensar que “... tanto a proposta como o currículo deveriam ter sido discutidos em sua construção entre os professores e os autores deste documento”, este professor também não teve *feedback* da PCESP (2008).

A nosso ver o professor B e a professora F, concordam no que tange às hoje chamadas *Orientações Técnicas* que seguem este mesmo padrão de não aproveitamento das experiências dos professores em sua prática cotidiana.

Principalmente em termos de atualização, (...) é um problema sério, porque o estado oferece muito pouco espaço e tempo para que a gente possa fazer isto, enquanto você não tiver, principalmente, não falo nem tanto de cursos, mas quando você consegue se reunir com seus colegas professores de outras escolas e trocar experiências a respeito do que se faz, pois estamos tendo contato com realidades diferentes da nossa (...) os cursos são sim importantes... (professor B).

A professora D acredita que se tivesse mais cursos e *Orientações Técnicas* com temas ligados ao currículo ele seria melhor aplicado nas escolas, podemos inferir que mesmo depois de cinco anos da implantação da PCESP (2008) alguns de seus conceitos e metodologias ainda não fazem sentido para esta professora.

Eu gostaria que tivesse mais capacitações, para nós tentarmos realizar o que tem na proposta, porque a proposta é muito boa, eu gostei (...). A proposta é excelente, mas faz falta a rede oferecer um curso ou o material necessário por que, será que se tivesse o material eles não fariam a aula? (professora D).

Os materiais aos quais se refere a professora D são os equipamentos necessários à prática das modalidades ou para a realização das práticas corporais propostas nos *Cadernos do Aluno*. Neste momento, ela estava falando sobre a não participação dos alunos nas aulas que, segundo ela, seria uma possibilidade de resolução deste problema, a existência destes materiais de qualidade e em número suficiente para a realização das atividades. Lembrando que a falta de materiais foi apontado pela maioria dos professores entrevistados como um dos pontos negativos da PCESP (2008).

Esta mesma professora quando perguntamos acerca de sua participação no currículo, ela respondeu: “... eu me sinto parte do currículo como executora dele, eu

acho que os professores gostariam de ter sido chamados para elaboração do currículo”. Ou seja, esta professora se sente tratada como tarefaira e não como uma produtora de conhecimento.

A professora E parece concordar com os outros entrevistados no que se refere a essa exterioridade do CSEESP (2010) em relação ao professor. Quando perguntamos a ela se ela procurou comparar os documentos da proposta e do currículo ela nos respondeu... “A única diferença que eu percebi entre a PCESP e o CSEESP é que antes como proposta você poderia escolher se usava ou não, agora como currículo, não temos mais escolha”. Devemos perceber que esta sensação da professora E de escolha não é compartilhada pelo professor C, por exemplo, que afirma que “palavra proposta era inadequada para o momento”. Sobre ser parte da construção do currículo a professora E respondeu:

Não me senti como parte da construção do currículo e a crítica que eu fiz na época é que não se foi conversado como fazer quando não se tinha os materiais dos esportes propostos (professora E).

Se analisarmos o histórico desta professora com a PCESP (2008) e sua postura de estudá-la, esta opinião nos parece surpreendente, e também ela que afirma hoje não faltar material, criticou em 2008 o fato de tanto o material teórico quanto os implementos de quadra não terem chegado na escola juntamente com a proposta. As atividades propostas no *Caderno do Aluno* sofrem mais críticas pelo distanciamento entre os temas sugeridos e a comunidade local, segundo a professora E a possibilidade de regionalização dos temas não foi uma preocupação dos autores da PCESP (2008).

Outra crítica foi que se colocaram inúmeros esportes e muitos que nem são tão conhecidos no Brasil, porque não se colocou o Quimbol, por exemplo, que é um esporte genuinamente brasileiro e mais particularmente piracicabano (professora E).

Na cidade de Piracicaba – SP houve um movimento de especificação das regras de um jogo criado por um professor local conhecido como Quim, que era

jogado no SESC³⁸ – Piracicaba, com um grupo relativamente grande. A exemplo da maior parte dos esportes coletivos de quadra que conhecemos hoje, que nasceram em quadras das ACMs³⁹ e por elas foram difundidas pelo mundo⁴⁰. Este esporte também surgiu da criatividade de um professor de Educação Física e da participação de um grupo inicial⁴¹. A crítica da professora gira em torno do fato de os alunos de Piracicaba – SP não terem a possibilidade institucionalizada de conhecer este esporte criado em sua cidade.

Sobre a forma como a proposta e posteriormente o currículo foram implantados a professora A também nos deu uma explanação que demonstra a insatisfação com a forma, ainda que em seu entendimento os conceitos não estejam equivocados como vimos anteriormente.

Outro problema é que mandaram primeiro a proposta, depois os cadernos do aluno e do professor e posteriormente o currículo e o discurso sempre foi o de 'trabalhem!' nós não tivemos formação para compreender este novo currículo (...). No entanto, hoje (quatro anos depois), o estado dá os cursos para a gente se preparar e muitos professores não estão interessados (professora E).

Mesmo existindo os cursos de formação como a *Rede aprende com a rede, Escola de Formação* e as *Orientações Técnicas* e ATPCs, a externalidade do professor como produtor e resignificador do conhecimento é nítida nestas falas da professora E.

O REDEFOR ocorreu em 2010, quando já era currículo, ou seja, não se estava pensando em construção do currículo (...). A discussão teórica do currículo nos ATPCs não existe, mesmo porque este momento é usado pra desabafo, pra briga, pra resolver coisas pessoais e menos para discussão do currículo, mesmo porque pra falar bem a verdade, nem os coordenadores sabem muito do currículo (professora E).

³⁸ Serviço Social do Comércio.

³⁹ Associação Cristã de Moços (ACM).

⁴⁰ O Voleibol e Basquetebol e o Futsal, foram desenvolvidos nas ACMs, segundo a Federação Paulista de Voleibol (FPV), a Confederação Brasileira de Basquetebol (CBB) e a Federação Mineira de Futsal (FMF), respectivamente.

⁴¹ O QUIMBOL foi criado pelo professor Joaquim Bueno de Camargo em 1947 e resgatado como modalidade em 2000, hoje é praticado no SESC de Piracicaba (SELAM, 2013).

Diante deste distanciamento do professor na construção do CSEESP (2010), relembramos o professor B que um dos conceitos bases da PCESP (2008) e, conseqüentemente, do Currículo de 2010, afirma que, antes de tudo, os temas estudados devem “fazer sentido para o aluno” na intenção de se considerar a cultura do aluno dentro da escola. Com relação a isto esse professor nos respondeu com várias perguntas e, em seguida, expôs sua opinião.

Alguém perguntou pro aluno o que ele gostaria de fazer? O que ele gostaria de aprender? O que ele gostaria de ter na escola? Cada escola tem a sua realidade o seu tipo de aluno e a sua clientela, ninguém se preocupou com isso, porque todos os cadernos do aluno são iguais pro estado inteiro (...) a gente faz, a gente aplica (o caderno do aluno), chega no final do ano, você pergunta pro aluno o que ele aprendeu no início do ano, ele não lembra, por que ele faz porque é obrigado, para tirar nota (professor B).

O professor B parece reafirmar o que a professora F pensa sobre o sentido que o currículo faz para o aluno, “sentido para quem?” ela nos perguntou. E disse como ela se sente. “... essa lógica que está aí no caderno é lógica para outra pessoa, mas não pra mim, por que é muito jogada”. Perguntamos se não é a lógica da produção, uma vez que ela afirma serem muitos assuntos a ponto de não ser possível se aprofundar em nenhum e ela respondeu. “É pior que a lógica da produção, é a lógica do resultado. Por que não me importa como você gerou estes resultados, se sua escola está bem não vou te incomodar” (professora F).

A professora G compartilha o sentimento de não ter participado da reformulação da Proposta Curricular transformada em Currículo oficial, e analisa que:

A proposta foi imposta de cima para baixo, eu trabalho o currículo desde quando eu saí da faculdade, mas acredito que muitos professores que não estavam acostumados com os cinco conteúdos tiveram muita dificuldade, porque foi uma coisa imposta e se foi feita alguma adequação, foi feita por pessoas que estavam fora da sala de aula e não conhecem a nossa realidade (professora G).

Devemos lembrar que esta professora participou da Rede aprende com a rede, que ocorreu antes de 2010 e mesmo assim não se sente parte construtora do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Com relação a este problema percebido por todos os entrevistados, o que podemos inferir é que além de ter faltado e de ainda faltar para alguns professores a formação continuada oferecida pelo estado, o fato é que suas opiniões não foram consideradas na reformulação da PCESP (2008). Esta não consideração pode ter alguns motivos, porém conseguimos identificar um deles, se o professor não tem domínio dos conceitos básicos que tangem a proposta curricular, de fato não poderiam fazer críticas sustentáveis teoricamente para que os autores do documento chegassem a compreender suas inquietações.

Com relação aos cursos que a professora E se refere, existem algumas considerações a serem feitas, como por exemplo, o que consideramos ter sido o mais importante que foi a pós-graduação Lato Sensu concluída por ela, haviam regras que minaram as chances de alguns professores que estavam interessados em fazer o curso. Para a montagem de uma turma na escola dependeria do interesse em fazer o curso, de um diretor ou vice, uma coordenadora e pelo menos cinco ou seis professores. Em muitas escolas as turmas não foram abertas, e não se podia entrar em uma turma aberta em outra escola, assim os professores que estavam interessados, mas trabalhavam em escolas em que a gestão não se interessou, ficaram sem poder estudar o currículo de maneira acadêmica. Segundo a professora E, o curso teve um nível muito bom e contou com a presença de autores da PCESP (2008) em seu corpo docente.

O alerta a ser feito tem relação ao sentimento de distanciamento que os professores demonstraram em relação à construção do Currículo oficial do Estado. Uma possibilidade de resolução deste problema pode estar numa intenção institucional de que se aprofunde a discussão sobre os conceitos centrais do CSEESP (2010), não somente os aqui discutidos. A intenção deve ser no sentido de que os professores sejam instrumentalizados para se tornarem pesquisadores dentro de suas salas de aula e passem a tencionar as teorias a partir da prática (VELOZO, 2010).

Não buscamos aqui apurar erros ou acertos no que se refere à construção de um currículo e sim dar continuidade a discussão desta construção, uma vez que o

próprio documento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo se propõe a ser um instrumento aberto à reconstrução por meio da sociedade que o mesmo busca atender. Acreditamos que os professores na prática podem e devem ser os principais colaboradores da resignificação do currículo, no entanto, isso não pode ser de maneira burocrática e emperrada pelas barreiras de tempo e motivação que possivelmente podem ser encontradas. Para que estes profissionais participem ativamente na produção de conhecimento eles precisam ser valorizados por sua expertise aprimorada pela prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O fim desta caminhada.

Enfim, chegamos ao um passo importante e perigoso deste trabalho que estamos chamando de caminhada. Assim, gostaria de parafrasear um dos autores aqui citados⁴² que, em sua dissertação, afirmou chegar, neste trecho, às suas (in) conclusões, pois não se pretendia por um ponto final às questões levantadas e sim dar margem para novas discussões. Esta maneira de pensar este trecho nos serviu de inspiração, mas também, não com a intenção de ser inócuo, pelo contrário, nossa perspectiva é de se posicionar e abrir a discussão para ser questionado nas considerações aqui feitas. Portanto, sobre nossas próprias in-conclusões espera-se incidir questionamentos e outros trabalhos que possam dar continuidade a discussão que aqui pretendemos incitar.

A intervenção no currículo de um estado das proporções de São Paulo não se trata apenas de uma dinâmica acadêmica, mas de uma manobra governamental homérica. Em 2008 existiam aproximadamente 5000 escolas, 170.000 professores, 500.000 alunos (SEESP, 2013). E não se limita aos números exorbitantes, o problema político também está na vontade do governante e nos rumos de sua administração, sendo assim medidas que para os acadêmicos seriam lógicas, para a administração pública passa pelo crivo de custo-benefício da visibilidade eleitoral. Tais medidas como, por exemplo, formação continuada e canal efetivamente aberto a mudanças mediante críticas e sugestões dos professores em sala de aula, poderiam ter tornado o processo mais produtivo para o que se pretendia.

Uma crítica que não podemos deixar de fazer tem relação com a implantação da PCESP (2008), pois a partir das entrevistas com os professores, pudemos estimar que a formação continuada que se anunciou no início de sua implantação não foi realizada de forma a abranger a maioria dos professores da rede pública estadual do Estado de São Paulo. Este problema “logístico” acarretou no que percebemos em nosso trabalho, ainda existem professores que não se sentem parte da construção do Currículo, talvez por não terem sido consultados ou até mesmo por não compreenderem claramente seus conteúdos conceituais. Justamente pela falta

⁴² OLIVEIRA (2006).

de estudos sistemático destes conceitos nas ATPCs, Orientações Técnicas e Cursos institucionais que abrangessem todos os professores.

A formação continuada dos professores que academicamente era um passo essencial para o sucesso da reformulação no currículo do estado só foi institucionalizada em 2010 com a REDEFOR, após a consolidação da PCESP (2008) como Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Este fato nos parece incoerente, uma vez que se este movimento tivesse sido realizado já em 2008, quando do lançamento da PCESP, os professores que naquele momento se sentiram, mais uma vez peças de manobra, teriam a oportunidade de estudar aprofundadamente os conceitos institucionalizados pelo documento. Tal estudo poderia ter promovido uma reconstrução mais condizente com as diferentes realidades que encontramos no estado, além de que as críticas deixariam de ser embasadas no senso comum ou por perspectivas superadas de Educação Física e passaríamos a um debate com maior propriedade.

Com relação a nossas análises, tanto do documento, mas principalmente das entrevistas, acreditamos que talvez a falta de conhecimento dos conceitos que aqui tratamos por parte dos professores, tenha interferido muito em suas respostas. Como por exemplo, o fato de um deles considerar a falta de material como determinante na participação dos alunos nas aulas práticas, nos parece um reducionismo do problema, no entanto, devemos relativizar estas opiniões tanto do entrevistado, quanto nossa. Por um lado, a falta de material é uma realidade, por outro, é realidade também a falta de um conhecimento mais aprofundado acerca dos conceitos.

Durante esta pesquisa, algo nos chamou a atenção, aparentemente estamos em um momento da Educação Física em que as críticas ao modelo positivista foram feitas, as pesquisas de como se dava a prática pedagógica foram realizadas, e agora questionamos o porquê deste conhecimento produzido ainda não se reconhecer na prática pedagógica atual, pelo menos não de forma contundente. No caso específico da educação pública no estado de São Paulo, imaginamos que um dos motivos possa ser justamente a falta da utilização do sistema já existente, para que a formação continuada do professor o possibilite questionar sua prática a partir da teoria e vice versa, pensando nestas como indissociáveis.

Como Velozo (2010 p.20) pensamos no professor de Educação Física como um “intelectual que atua na mediação das questões relativas a cultura de movimento no mundo contemporâneo”, esta mediação consciente do professor só é possível a partir de um conhecimento profícuo de seu objeto de estudo. No caso do professor de Educação Física do estado de São Paulo, pouco se aproveita dos momentos institucionais para que este conhecimento se construa, como os ATPCs e Orientações Técnicas. Neste sentido, acreditamos que o campo de pesquisa amplo e diverso que são as salas de aula e as escolas, de uma forma geral, ainda é pouco aproveitado. Não só mais pesquisas antropológicas deveriam ser feitas, mas também que estas dessem suporte para que pesquisas participantes, ou para que pesquisas ação fossem colocadas em prática, mediante os problemas locais que podem ou não ser comuns a outras escolas.

Esta caminhada chega ao seu fim, mas não por ter elucidado algo ou resolvido algum problema, ela chega ao fim por ter iniciado com um tempo pré-determinado. A disciplina Educação Física já passou por algumas crises, hoje percebemos existir uma persistente crise que se não for pensada pode levá-la a extinção nos meios escolares, como vimos recentemente o estado de Minas Gerais que a retirou das séries iniciais do Ensino Fundamental. A não participação dos alunos, existe e persiste, acreditamos não ser por falta de pesquisas, mas por falta de uma discussão que inclua os principais “atores” no processo de resignificação das práticas pedagógicas relacionadas à Cultura Corporal de Movimento na escola, que são os professores em sala e seus alunos.

Pensamos que esta inclusão deve partir não apenas da exigência que professores se atualizem constantemente, ou o que é pior, de uma exigência que os resultados sejam apresentados ao final de cada ano letivo, o que Paulo Freire chamou de “Educação Bancária”⁴³. A inclusão que imaginamos está no incentivo para que o professor tenha prazer em dar continuidade à sua formação, este incentivo não pode ser um bônus financeiro “dado” a cada ano, caso os alunos atinjam um determinado resultado em uma avaliação externa. A avaliação externa deve sim existir, no entanto, se o incentivo é numerário, que sejam oferecidos para o

⁴³ Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações Instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que chamamos alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 58).

professor que se interesse em estudar, mas que também se ofereça incentivos em forma de tempo para que este estudo não seja incipiente e apressado.

Tais estímulos não podem vir acompanhados de pré-requisitos a atravancar que sejam alcançados por todos. Como por exemplo, impedir que professores com menos de três anos para se aposentar ou com menos de três anos como efetivo no estado, se beneficiem com as bolsas de mestrado e doutorado, o mesmo ocorre com professores que não são efetivos. Existem meios legais para se reaver os valores monetários investidos caso o servidor não cumpra com suas obrigações, no entanto, o benefício para a qualidade da educação parece oferecer um bom custo benefício. Outra situação semelhante foi o REDEFOR de 2010, sobre o Currículo Oficial, em que professores interessados das Unidades Escolares que não formaram turma, não puderam ingressar em turmas abertas de outras unidades.

Exigências podem e devem ser feitas, afinal estamos em busca da qualidade da educação que a PCESP (2008) buscou e que sua consolidação em Currículo Oficial continua a ter como foco. No entanto, a valorização e o aperfeiçoamento dos professores, não pode partir de lógicas positivistas e sim da discussão aberta dos caminhos a serem trilhados, que só pode ser feita após o estudo sistemático dos conceitos mais pertinentes a cada disciplina escolar e que estes sejam também alvo de resignificação por parte de todos os envolvidos.

Assim como Freire (1987) assume o aluno como um ser culto, pois possui cultura e esta deve ser considerada em um ensino que se proponha a formar um ser crítico e criativo, o professor da mesma forma deve ser visto também como um ser culto que irá contribuir em sua própria formação continuada. Como afirma Daolio (1998), o professor necessita dar sentido àquilo que espera que o aluno resignifique da CCM, mas para isto, deve antes de tudo, ele próprio exercer sua ação resignificadora, não de forma inconsciente, mas a partir do estudo aprofundado daquilo que se propõe a discutir com os alunos.

Por fim, após estudar os conceitos que norteiam a disciplina de Educação Física na PCESP (2008), analisar este documento e ouvir os professores que deveriam dar sentido ao mesmo, o que percebemos foram as incoerências entre teoria e prática, não em seu sentido ingênuo de sala de aula e quadra, mas num sentido político. Para nós, a PCESP (2008) além de conter alguns problemas conceituais, já discutidos, parece ainda, ter sido pautada por dois momentos

distintos, o da formulação e o da implantação, onde também percebemos uma disparidade entre eles.

Na formulação, os acadêmicos, autores da proposta para a área da Educação Física, pretenderam dar voz a teorias que vem sendo discutidas no Brasil desde a década de 1980. Estas teorias, em geral, pretendem abandonar conceitos positivistas e dar valência a noção de uma sociedade que possui diferenças de sentido/significado e que se modifica constantemente. No momento da implantação, no entanto, não percebemos que estas teorias tenham sido colocadas em prática, pois a ausência de modificações significativas em documentos como os *Cadernos do Aluno*, é uma evidência de que não houve reformulações nos mesmos desde seu lançamento em 2008, logo não foram consideradas as contribuições dadas por alunos e professores a partir de sua discussão em sala de aula.

Esperamos então com este trabalho, incitar o poder público a dar maior importância à formação continuada dos professores, para que estes tenham mais condições e iniciativa para discutir o currículo oferecido, a partir de sua condição de resignificador das práticas pedagógicas em Educação Física Escolar, como profissional, mas, além disto, como ser humano.

REFERÊNCIAS

APEOESP, **Medidas contra o fracasso escolar**. Disponível em: <http://apeoespsub.org.br/> acesso em 09 de dezembro de 2009.

BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. Santa Maria, RS: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 16, n. 1, pp. 14-21, 1994.

_____. Educação física, esporte e cidadania. Florianópolis, SC: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 20, n. 2/3, pp. 84-92, 1999.

BETTI, M.; ZULIANI L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2002, 1(1):73-81.

BRUYNE, P. de, HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

CBB – Confederação Brasileira de Basquetebol. **A História Oficial do Basquete**. Disponível em: <http://www.cbb.com.br/PortalCBB/OBasquete/HistoriaOficial> Acessado em 18 de ago de 2013.

DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol** – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Da cultura do corpo** – Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Corpo e Motricidade)

_____. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro – In: Gwalho, Yara Maria de & Rubio, Katia (orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo, Hucitec, 2001.

_____. **Educação Física e o Conceito de Cultura** – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. **Cultura, educação física e futebol** – 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura** / Gepefic – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física e Cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção Educação Física e Esportes).

DARIDO, S. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e ações. **Revista Motriz** - Volume 5, Número 2, Dezembro/1999 pp. 138 -145.

De MASI, D. **O ócio criativo**, Rio de Janeiro, Sextante, 2000.

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE PIRACICABA (DREP). **Relação de Escolas Estaduais**. Disponível em: <http://201.0.70.47/> acesso em 11 de outubro de 2011.

DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do Lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

ECO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1989.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**, Lisboa, Difel, 1992.

FMF – Federação Mineira de Futsal. **História do Futsal**. Disponível em: <http://www.fmfsal.org.br/futsal/historia-do-futsal/> Acessado em: 18 de ago de 2013.

FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FPV - Federação Paulista de Voleibol. **História do Voleibol**. Disponível em: http://www.fpv.com.br/historia_volleyball.asp Acessado em: 18 de ago de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HENRY, F. M. **The academic discipline of physical education**. Quest, n. 29, p. 13-29, 1978.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Ed. da USP, 1971.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades@**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=353870> Acesso em: 17 de ago de 2013.

IPPLAP – INSTITUTO DE PESQUISAS E PLANEJAMENTO DE PIRACICABA. **Alunos matriculados por escola Estadual e Ensino no Município de Piracicaba – 2000 a 2011.** Disponível em: <http://www.ipplap.com.br/acervoin.php?id=476> acesso em 11 de outubro de 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte** – Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

_____. **Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física?** In: KUNZ, E. e TREBELS. A. H. **Educação Física Crítico-Emancipatória: Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção educação física).

LÉVY-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: Mauss, M. **Sociologia y Antropologia.** Madrid: Tecnos, 1971.

LOPES DA SILVA, C. Nas linhas e entrelinhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Educação Física/Ensino Médio. **Pro-Posições.** v. 14. n. 2 (41) - maio/ago. 2003

MAUSS, M. **Sociologia y Antropologia.** Madrid: Tecnos, 1971.

MARCELLINO, N.C. **Lazer: Concepções e Significados.** In: **Revista Licere.** Belo Horizonte, v.1, n.1, 1998. pp 39.

_____. **Lazer e Educação Física.** In: De Marco, A. (org.) **Educação Física: Cultura e Sociedade,** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. **Lazer e Educação.** Campinas: Papyrus, 2010. (Coleção Fazer – Lazer). 15ª edição.

_____. **Pedagogia da Animação.** Campinas, SP. PAPIRUS, 2011. (Coleção Fazer – Lazer).

_____. **O Conceito de Lazer nas concepções da Educação Física Escolar – O dito e o não dito.** Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dcefs/Prof._Adalberto_Santos2/13-o_conceito_de_Lazer_nas_concepcoes_da_ef_escolar-o_dito_e_o_nao_dito10.pdf Acesso em: 23 de ago de 2012.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ: Rio de Janeiro,** 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

_____. **Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social.** In: Deslandes, S. F. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docente. In: **XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. Rev. bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/7_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensai_o_4.pdf - Acessado em 26 de março de 2013.

OLIVEIRA, R. C. **Educação física, escola e cultura: o enredo das diferenças.** Campinas, SP – UNICAMP, 2006 – (Dissertação de mestrado).

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação Física** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de Lazer.** São Paulo: SESC, 1980.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica/primeiras aproximações.** 10^a ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / coordenação geral,** Maria Inês Fini. São Paulo – (SEESP, 2008).

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / coordenação geral,** Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo – (SEESP, 2010).

_____. **Programa São Paulo faz Escola.** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola> acesso em 12 de outubro de 2011 - (SEESP, 2011)

_____. **Censo Escolar do Estado de São Paulo** – Série Histórica das Matrículas da Educação Básica do Estado de São Paulo, tabelas 1985, 1990, 1995 - 2012. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/docs/SH_Total_do_Estado_2012_TABELAS%20e%20GR%C3%81FICOS%20EM%20PDF.pdf Acesso em: 07 de maio de 2013 - (SEESP, 2013).

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23^aed. São Paulo: Cortez, 2007.

SNYDERS, G. **A alegria da escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Cortez, 2001.

SOUZA, A. S. **Educação Física no Ensino Médio: representações dos alunos** (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: 2008.

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

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**. São Paulo: Libertad, 2009. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.7).

VELOZO, E. L. **Cultura de movimento e identidade: a educação física na contemporaneidade** (tese de doutorado) Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: 2009.

_____. Educação Física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, J. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura** / Gepefic – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física e Cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção Educação Física e Esportes).

Apêndice

ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTO DA PCEEP (2008)

Séries do EM. bimestres	1º ano				2º ano				3º ano				total de ocorrências por conteúdo	
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª		
Eixo de Conteúdos						X								
Esportes	X	X	X			X	X		X				X-LT	7
Ginásticas				X					X				X-LT	5
Atividades Rítmicas									X	X	X-LT	X-LT	X-LT	4
Lutas									X		X-LT	X-LT	X-LT	3
jogos														0

ANÁLISE A PARTIR DOS CADEINHOS DO ALUNO (2008 / 2009)

Séries do EM. bimestres	1º ano				2º ano				3º ano				total de ocorrências por conteúdo	
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª		
Eixo de Conteúdos														
Esportes	X	X	X			X	X						X-LT	5
Ginásticas				X					X				X-LT	4
Atividades Rítmicas		X								X-LT	X-LT	X-LT	X-LT	4
Lutas				X					X				X-LT	3
jogos														0

ANÁLISE A PARTIR DO DOCUMENTO DO CSEEP (2010)

Séries do EM. bimestres	1º ano				2º ano				3º ano				total de ocorrências por conteúdo	
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª		
Eixo de Conteúdos														
Esportes	X	X	X			X	X						X-LT	6
Ginásticas				X					X				X-LT	4
Atividades Rítmicas		X								X-LT	X-LT	X-LT	X-LT	4
Lutas				X					X				X-LT	3
jogos														0

X = Ocorrência do conteúdo

X - LT = Ocorrência do conteúdo juntamente o tema Lazer e Trabalho