

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Marcelo Skowronski

**A sequencialidade nos conteúdos de Educação Física de 5ª a 8ª séries:
um estudo a partir de quatro escolas estaduais de Erechim/RS**

**Porto Alegre
2010**

Marcelo Skowronski

**A sequencialidade nos conteúdos de Educação Física de 5^a a 8^a séries:
um estudo a partir de quatro escolas estaduais de Erechim/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como pré-requisito para a obtenção do grau de
licenciado em Educação Física pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

**Porto Alegre
2010**

O jogo tem um significado maior, o jogo para nós é a representação da vida. Quando o aluno ta jogando, a maneira como ele joga, como ele se comporta em quadra é a maneira como ele se comporta na vida. Então aquilo que a gente consegue ensinar para eles durante o jogo, sobre as regras, ser honesto, ser um guerreiro com ética e buscar o jogo e lutar por aquilo que ele quer, mas com ética, com honestidade, respeitando os colegas... a solidariedade, o passar a bola, o ajudar os companheiros, tudo isso é a representação da vida. Se ele faz isso no jogo, se ele aprende a fazer isso no jogo, ele vai aprender para a vida dele.

Eliana

AGRADECIMENTOS

Ao findar esta importante etapa de minha vida acadêmica, gostaria de agradecer àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha mãe Carmelinda, educadora, guia, motivadora, pelo incentivo e pela colaboração ao intermediar o primeiro contato com as escolas investigadas.

Ao meu pai, colorado Luiz, por todo o apoio incondicional e pelos ensinamentos que nunca se escassam.

Aline e Vergínia, irmãs inspiradoras de coragem e sucesso.

Daniele, paciente companheira que não poupou palavras e atitudes de incentivo em quaisquer que fossem as situações.

Ao amigo, Professor Dr. Alex Branco Fraga, por toda a contribuição, pela paciência e pelo apoio na construção dos conhecimentos que vão além deste trabalho escrito.

À direção das escolas, pela disponibilidade de documentos, por permitir o acesso e a realização do estudo.

Aos professores de Educação Física que participaram voluntariamente das entrevistas, pois sem a colaboração destes não seria possível a realização deste estudo.

Aos amigos Francisco Goldschmidt Filho e Rodrigo Gomes da Rosa, pela amizade, pelas trocas de ideias e pelas dúvidas compartilhadas que se traduziram em aprendizado.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente à Escola de Educação Física, por toda estrutura favorável a uma formação de qualidade.

RESUMO

Este estudo aborda o processo de organização e sistematização dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar entre 5ª e 8ª séries em quatro escolas estaduais do município de Erechim, RS. Tal intenção se justifica pelo fato de que não raras vezes se ouve dizer que a disciplina de Educação Física na escola não possui uma sequência de conteúdos que possam ser vistos como requisitos para a promoção do aluno a cada nível de ensino. O objetivo geral é identificar quais os recursos utilizados para a elaboração do Plano de Estudos da Educação Física escolar de 5ª a 8ª séries. Um provável documento a ser utilizado pelos professores na construção do Plano é o Referencial Curricular do Estado do RS, que dispõe de opções sistematizadas de conteúdos distribuídos ao longo do ensino fundamental e médio. Desta forma, o estudo também busca verificar se a sua implantação a partir do ano de 2010 produziu mudanças na apresentação de conteúdos da Educação Física nas escolas analisadas. De maneira específica pretende-se entender se existe um planejamento dentro da Educação Física escolar que apresente uma sequencialidade (ordem crescente de complexidade) de conteúdos entre a 5ª e a 8ª séries. Para responder os objetivos, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores responsáveis por estes níveis de ensino, além de uma análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, bem como dos Planos de Estudo e Planos de Trabalho existentes para cada série de ensino. Os resultados retratam que o embasamento para a construção dos Planos de Estudo é pautado nas experiências profissionais dos professores, nos PCN e nos Referenciais Curriculares do RS. O Referencial Curricular apresentou acréscimo na diversidade de conteúdos nos Planos de Estudo em apenas uma das escolas. A sequencialidade e diversidade de conteúdos entre 5ª e 8ª séries está presente teoricamente em uma das escolas. Em outra esta é observada nas modalidades de futsal, vôlei e handebol. Uma instituição possui sequencialidade nos conteúdos de vôlei, basquete, futsal e handebol, sem deixar claro o que será desenvolvido em cada série. E por fim, uma escola não aparenta, no campo teórico, evidências de que os conteúdos são distribuídos dentro de uma ordem de complexidade.

Palavras-chave: Currículo, educação física, formação de professores, planejamento pedagógico.

ABSTRACT

This study addresses the process of organizing and systematizing the contents to be worked in school physical education between 5th and 8th graders in four public schools in the city of Erechim, Brazil. That intention is justified by the fact that quite often hear that the discipline of physical education at school does not have a sequence of content that can be viewed as requirements for promotion to each student's level of education. The overall objective is to identify the resources used for the preparation of the curriculum of school physical education from 5th to 8th grades. A document likely to be used by teachers in preparing the National Curriculum is the state of RS, which has systematized options of content distributed throughout the elementary and high school. Thus, the study also seeks to determine whether its implementation from the year of 2010 produced changes in the presentation of content of physical education in schools analyzed. Specifically we intend to understand if there is a plan in physical education to provide a sequential (ascending order of complexity) of content between the 5th and 8th grades. To meet the goals, we conducted semi-structured interviews with teachers responsible for these levels of education, along with an analysis of Political Pedagogical schools, as well as study plans and Work Plans exist for each grade level. Results indicate the basement to do Plans Study is based in the professional experiences of teachers in the PCN and the RS Curriculum Benchmarks. The Curriculum showed an increase in content diversity of the study plans just in one school. The content sequential and diversity between 5th and 8th grades is theoretically present in one of whole schools. Another it is seen in terms of soccer, volleyball and handball. An institution has sequentiality in the contents of volleyball, basketball, soccer and handball, let unclear what will be developed in each series. And finally, a school doesn't appear, academically, evidence that the contents are distributed within a complexity order.

Keywords: Curriculum, physical education, teacher training, educational planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Formação profissional dos professores entrevistados.....	29
Quadro II: Bloco de conteúdos (5ª a 8ª séries) diversos presentes em duas das quatro escolas analisadas.....	36
Quadro III: Bloco de conteúdos (5ª a 8ª séries) simplificados presentes em duas das quatro escolas analisadas.....	37
Quadro IV – Entrevistas realizadas nas escolas.....	APÊNDICE

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região norte do RS.....	12
Figura 2 – Materiais de duas escolas.....	29

LISTA DE SIGLAS

EF – Educação Física

EFe – Educação Física escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Plano de Estudos

PNE - Plano Nacional de Educação

PPT – Projeto Político Pedagógico

PT – Planos de Trabalho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Contexto do Estudo	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 O Currículo	13
2.1.1 <i>Teorias do Currículo</i>	<i>14</i>
2.1.2 <i>Estudos sobre currículo no Brasil.....</i>	<i>15</i>
2.1.3 <i>Construção Curricular no Brasil</i>	<i>15</i>
2.1.3.1 <i>Teoria.....</i>	<i>15</i>
2.1.3.2 <i>Os “códigos” que ajudam a desenhar o currículo.....</i>	<i>17</i>
2.1.4 <i>Construção curricular na Educação Física</i>	<i>18</i>
2.1.4.1 <i>Organização curricular na Educação Física nas séries/ciclos finais do ensino fundamental.....</i>	<i>21</i>
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
3.1 Instrumentos.....	23
3.2 Sujeitos.....	24
3.3 Recorte entre 5ª e 8ª séries	25
3.4 Coleta e tratamento dos dados.....	25
3.4.1 <i>As entrevistas</i>	<i>26</i>
3.4.2 <i>Tratamento dos dados</i>	<i>26</i>
4 APRECIÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS	27
4.1 As escolas	27
4.1.1 <i>Espaço Físico, Materiais e Equipamentos.....</i>	<i>27</i>
4.1.2 <i>Formação e experiência profissional dos professores de Educação Física</i>	<i>29</i>
4.1.3 <i>O objetivo do Ensino Fundamental nas escolas</i>	<i>31</i>
4.2 (Des)estruturas dos conteúdos de Educação Física de 5ª a 8ª série	33
4.2.1 <i>Os Referenciais Curriculares do RS: um ser estranho que auxilia</i>	<i>34</i>
4.2.2 <i>Os conteúdos.....</i>	<i>35</i>
4.2.3 <i>A sequencialidade.....</i>	<i>38</i>
4.2.3.1 <i>A sequencialidade na Escola A.....</i>	<i>38</i>
4.2.3.2 <i>A sequencialidade na Escola B.....</i>	<i>39</i>
4.2.3.3 <i>A sequencialidade na Escola C.....</i>	<i>39</i>
4.2.3.4 <i>A sequencialidade na Escola D.....</i>	<i>40</i>
4.3 Olhares docentes sobre a sequencialidade	41
5 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	53

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, na maioria das cidades e estados, o planejamento curricular da Educação Física (EF) nas escolas desde 1998 tem como referência os conteúdos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conforme apontam os PCN, a EF dispõe de uma ampla variedade de conteúdos (dança, jogos, lutas, esportes...) e que podem ser explorados pelos professores das mais variadas maneiras. Contudo, em muitas escolas estaduais do Rio Grande do Sul é possível identificar que predomina o ensino dos esportes mais tradicionais (futsal, vôlei, handebol e basquete). Além disso, conforme os relatos de Rosário e Darido (2009), a distribuição destes conteúdos é feita sem nenhuma sistematização e a prática ocorre de forma desordenada ou aleatória. Em parte isto se deve ao fato de não haver até recentemente um material mais específico e interligado com o trabalho na escola, para que os professores pudessem elaborar seus planos de estudo de maneira a ampliar os conteúdos e temáticas das aulas.

A ausência deste guia acabava por prejudicar o aprendizado discente, ao mesmo tempo em que se repetiam atividades muitas vezes já vistas em anos anteriores do processo de escolarização. O Estado, ao perceber esta falta, lançou em 2009 os Referenciais Curriculares de Educação Física, sendo este “um ponto de apoio, e não um texto substituto, ao processo de elaboração dos planos de estudo de cada instituição” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 114). No Brasil, alguns estados como Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná e São Paulo também já possuem seus “guias”, permitindo assim que professores elaborem suas propostas a partir do que está previsto nos documentos destinados a cada ano de ensino e que os alunos possam ter acesso aos conteúdos que sejam condizentes com seus níveis de desenvolvimento.

Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo responder se existe um planejamento dentro da EF escolar que apresente uma sequencialidade de conteúdos que possam ser vistos como requisitos para a promoção do aluno entre 5ª e 8ª séries, dentro de quatro escolas estaduais do município de Erechim. Para efeitos de estudos, definiu-se sequencialidade como sendo a presença de conteúdos divididos por níveis crescentes de complexidade e que sejam adequados a cada etapa escolar.

Ainda neste contexto, esta pesquisa acolhe os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar quais os recursos utilizados para a elaboração do Plano de Estudos (PE) da Educação Física escolar (EFe).
2. Verificar se a implantação do Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul produziu mudanças na apresentação de conteúdos da EF.

Para dar conta destes objetivos foram feitas consultas em fontes impressas, entre elas artigos, livros, teses e dissertações sobre o currículo e suas teorias, estudos já realizados sobre currículo na EF de 5ª a 8ª séries, além dos PCN, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. Além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores responsáveis por estes níveis de ensino, bem como uma análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas, dos PE e dos Planos de Trabalho (PT) existentes para cada série de ensino.

A relevância desta pesquisa baseia-se no fato de que até recentemente a construção do PE da Educação Física escolar poderia estar pautada nos PCN e até mesmo na própria bagagem acadêmica e profissional dos professores, ou seja, inexistia em nosso estado um referencial para a área. Além disso, este trabalho pretende demonstrar como uma estruturação de conteúdos que respeite os níveis de desenvolvimento de cada etapa de ensino é fator fundamental para o crescimento da EF enquanto disciplina escolar e, acima de tudo, possibilita aos estudantes uma ampliação das possibilidades de vivências e de desenvolvimento corporal.

1.1 Contexto do Estudo

A investigação será realizada na cidade de Erechim/RS. Tal escolha se deve ao fato do pesquisador ter estudado durante oito anos na rede estadual de ensino, logo, possui conhecimento sobre o possível cotidiano que encontrará em seu trabalho de campo.

Erechim está situada na região norte do estado do Rio Grande do Sul, na microrregião do Alto Uruguai, tendo como limites, ao norte, os municípios de Aratiba e Três Arroios, ao sul, Getúlio Vargas e Erebango, ao leste, Gaurama e Áurea e a oeste, Paulo Bento e Barão de Cotegipe. Conta atualmente com aproximadamente 96 mil habitantes (IGBE, 2010) e no cenário esportivo destaca-se através do futebol e futsal, com o Ypiranga Futebol Clube e o Atlântico Erechim, respectivamente.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O Currículo

Segundo Silva (1999) é bem provável que o currículo tenha surgido como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte. O autor relata sobre o livro *The curriculum* (1918), de Bobbitt, que compara alunos a produtos em fabricação, ou seja, para Bobbitt o currículo nada mais é do que a especificação de objetivos, procedimentos e métodos para, desta forma, atingir resultados que possam ser avaliados. “Aquilo que Bobbitt dizia ser ‘currículo’ passou, efetivamente, a ser o ‘currículo’” (SILVA, 1999, p. 13). Embora esta seja uma caracterização histórica do currículo, se torna imprudente tentar traduzir este conceito, que pode dispor de inúmeros significados, ou conforme relata Silva (1999), “o que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”.

Entre as diversas definições encontradas sobre o que é o currículo no âmbito educacional, destaco duas que no meu entendimento mereceram maior atenção e que, provavelmente, serão bastante importantes no decorrer deste trabalho, pois abordam duas situações que estão eminentemente interligadas, no meu ponto de vista, na construção curricular. Uma delas define o currículo como teoria e a outra, ao fazer uma crítica à anterior, defende a importância de haver uma interação entre quem elabora a teoria e quem realmente tentará colocar esta em prática. Começando com Sacristán (1998, p.14), veremos que o currículo é um:

Programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas, metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; (...) como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas (...).

Por outro lado, ao analisarmos os estudos de Corrêa (2004, p. 149), encontraremos em sua obra uma entrevista em que um professor faz a seguinte afirmação:

Currículo é aquele pessoal que trabalha sentado, que não tá na sala de aula e diz que temos que fazer isso, tem que fazer aquilo... esse pessoal que tinha que mudar, não nós... A gente sabe mais ou menos o que as crianças

precisam (...) Tu tem que pegar a turma, ver o que ela sabe e a partir daí fazer alguma coisa.

Não se pretende aqui definir o que é currículo, mas sim buscar entender, exemplificar, o que os diferentes autores e teorias procuram nos responder. Seguindo neste sentido, veremos a seguir o que tratam e quais são algumas das teorias existentes sobre currículo. De acordo com Silva (1999), existe uma pergunta chave que rege as teorias do currículo: o quê? Ou seja, que tipo de matéria deve ser ensinado, o quê os alunos (as) devem ou não aprender? Por que este conteúdo e não o outro? Enfim, é a partir destas questões que as teorias do currículo vão se diferenciar.

2.1.1 Teorias do Currículo

A teorização sobre o currículo apresenta três grandes categorias. De acordo com Silva (1999) os *currículos tradicionais* são aqueles que desenvolvem teorias pretensamente neutras, objetivam responder “como” fazer. Sendo assim, o foco está em questões técnicas com ênfase nos aspectos de organização. Para este tipo de teoria os conteúdos a serem transmitidos já estão claros e não merecem questionamentos, o único problema é resolver como transmitir estes conhecimentos.

Já nas *teorias críticas e pós-críticas*, diferentemente das teorias tradicionais, focam seus discursos e questionamentos para “o quê” ensinar? A preocupação está em escolher o conteúdo mais adequado a ser transmitido, sendo assim, procura-se responder por que se adotou esse ou aquele conhecimento em detrimento do outro? Que tipo de interesse está por trás da escolha de um determinado foco de ensino? Para Silva (1999, p. 16) “as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”.

Corroborando com o que Silva (1999) define sobre as teorias críticas e pós-críticas, Apple (1994, p.59), um dos principais nomes na área, também remete a construção curricular como algo interligado com questões relacionadas ao poder:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto

das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Nesta teoria podemos identificar a construção curricular como um processo aberto, ou seja, permite modificações e/ou adaptações que visem alterar o foco do ensino de acordo com o objetivo educacional perseguido por cada instituição ou sociedade.

2.1.2 Estudos sobre currículo no Brasil

O início dos estudos envolvendo currículo no Brasil ocorre no final da década de 1970, segundo Moreira (2002), logo depois do começo do processo de abertura política no país. No entanto, é somente no ano de 1986 que se publica um artigo considerado marco no campo e de muita relevância para promover avanços nos estudos sobre currículo. O autor José Luiz Domingues (1986) destaca, entre outros assuntos, a necessidade dos estudiosos sobre currículo “viabilizarem” a prática, ou seja, dissolverem a complexidade exposta no papel em ação, em prática. Segundo Domingues (1986), tornava-se complicado que os professores colocassem em prática algo que sequer entendiam na forma teórica.

Outro grande salto nos estudos referentes ao currículo ocorre também no ano de 1986, com a fundação de um Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Tomo este grupo como referência, e de certa forma como base para ampliar e qualificar os estudos sobre currículo no Brasil. Minha justificativa para tanto está nos estudos de Moreira (2002), que afirma ser esta uma “instituição que promove anualmente o mais importante encontro de pesquisadores na área” de currículo. O GT “reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo” (ANPED, 2009).

2.1.3 Construção Curricular no Brasil

2.1.3.1 Teoria

A constituição de um currículo é muito mais ramificada do que podemos imaginar. São inúmeros os fatores que estão imersos neste processo contínuo de construção curricular, o

qual está constantemente sofrendo modificações pelos mais variados motivos, sejam eles sociais, culturais, históricos, de poder, políticos entre outros.

Como ponto de partida para a construção curricular, encontramos as leis que regulamentam a educação. É através delas que começam a ser desenvolvidos os currículos, ou seja, tomam-se como referência os significados que a lei atribui à escola, aos professores, alunos e também ao currículo, para, a partir de então, planejar como será realizado o desenvolvimento educacional. No Brasil, as políticas educacionais são pautadas na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por meio destas políticas basilares é que começam a tomar forma os currículos escolares.

Segundo Corrêa (2004), a Lei nº 9.394/96 trouxe avanços para a educação, como a autonomia escolar, possibilidades de alterações no currículo, maior ênfase para a Educação Especial, além de vincular a Educação Física ao Projeto Político – Pedagógico da escola. Ainda de acordo com esta lei, encontraremos em seu artigo 26 a explicação de que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em dado sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (artigo 26 da Lei nº. 9.394/96). Contudo, segundo Saviani (1999), não fica definido na Lei quem deve elaborar o currículo nacional comum, com isso, o governo federal, através do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), acaba implementando os PCN¹.

Já tendo como base a Lei nº. 9.394/96 e os PCN, começam a surgir inúmeras discussões referentes ao processo de produção do currículo escolar. De acordo com o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (2009), as diretrizes curriculares presentes nas normas dos Conselhos de Educação, tanto nacional como estadual, são muito gerais, não permitindo assim a existência de um padrão curricular que consiga ao menos encontrar respostas para o que e como ensinar nos diferentes níveis de ensino.

A falta de um material teórico que permitisse a construção de currículos mais “ricos” pelas escolas levou estados como Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e recentemente o Rio Grande do Sul, a elaborarem referenciais curriculares para o ensino estadual.

¹ Neste estudo, posteriormente serão trazidas mais informações sobre os PCN, sendo que o foco principal abordará os documentos de 5ª a 8ª série, área delimitada para a pesquisa de campo.

2.1.3.2 Os “códigos” que ajudam a desenhar o currículo

Lundgren (1997) destaca que a construção do currículo é social e histórica, ainda neste sentido o autor acredita que é através do currículo que a sociedade poderá intervir no que será ensinado às gerações futuras, remetendo para a sociedade o poder para a escolha, a organização e as formas que serão utilizadas na transmissão dos conhecimentos no futuro.

Outro fator que contribui significativamente para as construções curriculares, conforme apresentam alguns autores a seguir relacionados, é a presença de “códigos do currículo”. De acordo com Lundgren (1997), os códigos nada mais são do que maneiras de se produzir um currículo de acordo com as necessidades e interesses de cada grupo social em diferentes épocas. Já para Bernstein (1998) estes códigos são tratados como um sistema de regras, não destacadas explicitamente, mas que fazem parte do currículo. O autor retrata o fato de que diferentes classes sociais optam por caminhos não similares e que envolvem distintos interesses no que se refere aos conhecimentos que devem ser transmitidos. No entanto, o poder da decisão por este ou aquele conteúdo e/ou forma de ensinar torna-se também díspar entre estes segmentos sociais.

Para Enguita (1998), a existência de diferentes códigos em distintas classes sociais acaba por revelar diferentes construções curriculares. Logo, a adoção de códigos mais “ricos” na escola é uma forma quase que explícita de beneficiar as classes mais favorecidas, prejudicando o desenvolvimento das classes populares. Conforme cita o autor, “a linguagem da escola não é neutra, mas situa-se mais próxima de alguns do que de outros” (ENGUITA, 1998, p. 52). Seguindo nesta linha, Silva (2005) faz uma análise bem interessante referente aos estudos de Bourdieu e Passeron (1975), para ele é preciso entender que o objetivo não é classificar a classe dominante como indesejável, ou a dominada como desejável. De acordo com o que Bourdieu e Passeron chamam de “pedagogia racional”, pretende-se permitir que as crianças e jovens das classes populares tenham uma educação “que lhes possibilite ter a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte da experiência das crianças das classes dominantes” (SILVA, 2005, p. 36).

A presença de códigos na construção curricular aparece também nos estudos de Sacristán (1998), que remete aos “códigos ou formatos” certa culpa no processo de planejamento curricular pelo fato de colocarem limitações e até mesmo controlarem as ações tanto de professores como de alunos. Sacristán (1998), corroborando com os estudos de Lundgren (1997), afirma que estes códigos provêm de opções sociais e políticas, além de

envolver também concepções epistemológicas, princípios organizativos, psicológicos ou pedagógicos, entre outros.

2.1.4 Construção curricular na Educação Física

Como visto em parágrafos anteriores, os PCN possuem a função de organizar o ensino, servem como base para a construção de currículos nas escolas do país e também auxiliam na elaboração curricular dos estados e municípios. Será através dos PCN e/ou dos Referenciais Curriculares que todas as disciplinas escolares poderão identificar quais são seus objetivos, seus conteúdos, suas formas de ensinar e os critérios para a avaliação dos alunos. Ainda neste sentido, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas deverá levar em consideração as “sugestões dos PCN e as diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e, quando for o caso, dos Conselhos Municipais de Educação” (BRASIL, 1998b, p. 32).

Estando o PPP da escola elaborado, o processo de construção curricular atinge mais uma de suas variadas ramificações, chegando às disciplinas o dever de se adequar ao PPP da escola e, tendo como base de auxílio os PCN e/ou o Referencial Curricular (no caso do ensino estadual), construir um Plano de Estudos (PE) que será capaz de guiar os professores na produção de seus Planos de Trabalho (PT) anuais.

Conforme relatam Gramorelli e Neira (2009), os PCN apresentam propostas de ensino e objetivos a serem alcançados que não existiam até a última década do século XX. A grandeza dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) a serem desenvolvidos na Educação Física escolar (EF_e) ultrapassa o ensino de jogos, lutas, esportes, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, conhecimentos sobre o corpo e os temas transversais. A partir de então as práticas pedagógicas passam a atender aspectos físicos, sociais, culturais e afetivos de seus beneficiados, transpondo a atividade corporal predominante até o surgimento dos PCN. Cabe ainda destacar que a imagem da Educação Física (EF) como disciplina voltada ao desempenho físico, conforme relatam González e Fraga (2009), foi construída durante o longo período que vigorou o Decreto nº 69.450/71.

Em outra perspectiva, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, tendo entre suas bases de estruturação os PCN, apresenta um vasto desdobramento de conteúdos que podem ser trabalhados durante todo o ensino básico. A abordagem conceitual e procedimental

antes presente nos PCN agora toma outra classificação que é em parte semelhante e ao mesmo tempo mais abrangente. Já os saberes atitudinais, também presentes nos PCN, não são tratados de forma explícita pelo Referencial, uma vez que estes “[...] dependem diretamente do ‘caldo de cultura’ gerado nas interações sociais produzidas no contexto das aulas” (GONZÁLEZ e FRAGA, 2009, p. 116).

Os conteúdos previstos no Referencial do estado devem ser desenvolvidos de maneira que permita ao aluno ter acesso aos “saberes corporais” e “saberes conceituais”, além de outros subeixos que englobam o “saber para praticar/praticar para conhecer e conhecimento técnico/conhecimento crítico” (GONZÁLEZ e FRAGA, 2009, p. 128).

De modo geral, tanto os Referenciais Curriculares dos estados quanto os PCN transmitem uma “proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidas pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1998a, p.50). Esta “proposta aberta”, conforme relata Teixeira et al. (2005), possibilita que os professores de EF, decidam o que ensinar nas aulas, ainda neste sentido Da Silva (2007, p. 77), destaca que “o domínio do conhecimento por parte do professor influencia a escolha dos conteúdos e a metodologia a ser utilizada na prática pedagógica” com isto, a atuação e a responsabilidade do professor recebe uma importância ainda maior. Isto se comprova na medida em que “sua prática pedagógica deve ser coerente com os objetivos da escola, que giram em torno da aprendizagem relevante dos alunos nos seus mais variados campos de saberes do conhecimento” (ILHA, 2009, p. 03).

Embora a maioria das disciplinas escolares apresente propostas curriculares sistematizadas, mesmo que na maioria das vezes através de livros didáticos, na EF este processo ainda é recente, com a elaboração dos Referenciais Curriculares em alguns estados do Brasil. Para Daolio (2002), não se torna interessante que as escolas no geral se baseiem num currículo fechado, inflexível, sem levar em consideração o contexto em que esta está inserida. Santin (1992, p. 29) é adepto desta teoria e destaca que “o currículo precisa ser visto como uma organização dinâmica e não fixa. Precisa ser ágil e móvel para se adaptar às novas situações geradas pela velocidade com que os fatos acontecem”. Resende (1997, p.04) também já defendia, tal como Daolio (2002), a elaboração de um currículo de EF “aberto à introdução de novos conhecimentos/habilidades”. Para o autor, é inviável que façamos uma predeterminação do momento certo para se ensinar determinados tipos de “habilidades/conhecimentos a alguém”.

Contudo, ambos os autores (DAOLIO, 2002 e RESENDE, 1997) concordam que existe a necessidade da EF dispor de um planejamento. González e Fraga (2009) se alinham com a teoria de Daolio, ao descrever que este planejamento deve servir como referência, e não como uma fórmula a ser seguida. Já para Resende (1997, p. 29) os objetivos dos conteúdos propostos no currículo deve “seguir o princípio da progressividade em termos de complexidade, apesar de, necessariamente, não pressupor, no âmbito da prática, um cumprimento sequencial linear”. Resende ainda complementa afirmando que a sequência deve respeitar os níveis de desenvolvimento humano.

... a apresentação de um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de Educação Física (ROSÁRIO, 2009, p.168).

O ensino sistematizado da educação física, além de possibilitar o aumento do repertório de conhecimentos/habilidades, bem como a compreensão e a reflexão sobre a cultura corporal, é entendida como uma das formas de linguagem e expressão comunicativa que, como qualquer prática social, é eivada de significados, sentidos, códigos e valores, que influenciam a formação do ser humano (RESENDE, 1997, p. 28).

Para Kunz (2000), a estruturação de um programa, por mais simples que seja na EF, poderia amenizar este entrevero existente na disciplina e evitar que, por exemplo, um professor insira um conteúdo com a mesma complexidade tanto para a 5ª como para a 8ª série. Segundo o autor, este entrevero, caracterizado em sua obra como uma “bagunça interna”, ocorre pelo “[...] fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos definidos para cada série de ensino” (KUNZ, 2000, p. 150).

Alguns autores (KUNZ, 2000; CORRÊA, 2004) acreditam que a participação do professor na elaboração destes PE sequencializados é de fundamental importância para o crescimento tanto da disciplina EF quanto de seus beneficiados. Portanto, conforme relata Resende (1997), é possível que com o passar do tempo os professores, em cada contexto escolar, consigam encontrar a forma mais adequada para empregar os conteúdos em cada série do ensino.

2.1.4.1 Organização curricular na Educação Física nas séries/ciclos finais do ensino fundamental

Começando a cadeia de produção do currículo de 5ª a 8ª séries pelos PCN referentes ao 3º e 4º ciclos, encontramos a Educação Física definida como:

[...] uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas e benefícios dos exercícios críticos da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p.29).

O mesmo documento (PCN) aborda os objetivos a serem alcançados nesta etapa de ensino, ficando a cargo dos professores de EF o dever de fazer com que os alunos reconheçam e respeitem suas “características físicas e de desempenho motor, bem como a de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, sexuais ou sociais” (BRASIL, 1998, p. 89). Os alunos também deverão saber analisar situações cotidianas de “padrões de beleza, saúde e desempenho”, procurando com isso despertar o senso crítico e estabelecer relações com as práticas corporais desenvolvidas na disciplina. Juntamente com esses objetivos, através da prática de jogos, lutas, esportes, pretende-se alcançar a dignidade e a solidariedade, sendo que para isto os alunos saibam diferenciar o amador, o profissional e o escolar. Nesse sentido, está claro que se busca evitar o caráter “excessivamente competitivo” em quaisquer contextos.

No que se refere aos conteúdos possíveis de serem desenvolvidos da 5ª até a 8ª série, os PCN apresentam uma divisão em três blocos: jogos, lutas, esportes e ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Ao partir para a análise da distribuição e desenvolvimento desses conteúdos, o documento aborda a importância de haver uma ligação desses com o PPP e ainda com as características que permeiam o grupo de alunos pertencentes a cada comunidade escolar.

A característica do trabalho deve contemplar os vários níveis de competência desenvolvidos, para que todos os alunos sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades para troca e enriquecimento do próprio trabalho. Dentro dessa perspectiva, o grau de aprofundamento dos conteúdos estará submetido às dinâmicas dos próprios grupos, evoluindo do mais simples e geral para o mais complexo e específico ao longo dos ciclos (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Por fim, a avaliação dos alunos pelo professor deve proceder da mesma maneira com que são distribuídos os conteúdos, sendo indispensável que haja uma ordem aceitável de cobranças respeitando as diferentes faixas etárias, níveis de autonomia e de entendimento que os educandos possuem.

Em outra perspectiva, observando os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, encontramos “mapas” e/ou guias efetivamente mais desenvolvidos que fornecem inúmeras “competências e conteúdos” passíveis de serem tratados nos diferentes níveis de ensino. Ao que diz respeito a 5ª e 6ª séries o foco está voltado para o aprendizado de jogos motores tanto populares como tradicionais, além de esporte, ginástica, práticas corporais expressivas, práticas corporais e sociedade e práticas corporais e saúde. Já para a 7ª e 8ª séries enfatiza-se que os alunos possam entender a lógica interna (ação motora e suas consequências) e externa (significados e/ou características de uma prática esportiva) dos esportes abordados. Nestes níveis de ensino surgem outros “temas estruturadores” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009), como sugestão aos professores, tais como lutas, práticas corporais junto à natureza e atividades aquáticas.

Desta maneira se torna claro que a EF em seus distintos níveis de ensino possui o que estudar. Existe atualmente uma vasta quantidade e qualidade de conteúdos para auxiliar os professores na elaboração do Plano de Estudos dentro de cada comunidade escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa procuro descrever sobre a natureza do presente estudo, que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Será caracterizado o viés metodológico que norteou a investigação. Também discorro sobre os instrumentos de pesquisa utilizados, os sujeitos participantes, o recorte de investigação entre 5ª e 8ª séries e por fim abordo como foi realizada a coleta e o tratamento dos dados. Busco justificar através da literatura as escolhas realizadas, viabilizando desta maneira uma melhor compreensão do processo investigativo.

Entende-se que do ponto de vista metodológico esta é uma pesquisa de caráter descritivo e qualitativo. Para Minayo (1994, p.25):

A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste sentido, da mesma forma que são colocados alguns questionamentos em uma primeira etapa da pesquisa, durante o decorrer dos trabalhos de campo vão aparecendo outros, os quais muitas vezes podem alterar o rumo de uma investigação. Através desta perspectiva torna-se importante relatar que o pesquisador é o ator principal no processo de coleta e análise dos dados. É ele quem vai estabelecer o contato com os sujeitos do estudo e ao mesmo tempo deverá ter a sensibilidade para realizar a coleta e o tratamento dos dados obtidos.

Os resultados presentes em um estudo qualitativo, e especialmente no que se refere a esta investigação, não podem ser traduzidos para a realidade de outras comunidades, espaços, populações, pois as interpretações e ideias aqui presentes condizem somente com o ambiente dos atores (direção, funcionários, professores, pais, alunos) que direta ou indiretamente participaram deste estudo.

3.1 Instrumentos

Neste trabalho serão utilizados dois tipos de instrumentos: a análise documental e a entrevista semi-estruturada. Partindo do primeiro, Sarmiento (2003) nos traz três tipos de documentos: os textos projetivos de ação, os produtos da ação e os documentos performativos. Serão analisados os textos projetivos de ação, que segundo o autor englobam os planos de aula, projetos ou regimentos da escola. Neste sentido, a análise estará focada nos Projetos Político Pedagógicos (PPP), no Plano de Estudos (PE) e nos Planos de Trabalho (PT) dos professores de Educação Física (EF) de 5ª a 8ª séries das escolas investigadas.

Segundo Sanchotene (2007), “os documentos constituem um aspecto importante da vida escolar. Eles não se constituem em uma ação, mas são por ela produzidos e tendem a influenciá-las no cotidiano escolar”. Ou seja, é possível que através da análise dos PPP e dos PT das escolas, sejam esclarecidas e/ou reconhecidas situações que perpassam o ambiente escolar, as quais podem não ser identificadas por intermédio de outras formas de análise, como por exemplo, a entrevista. Por outro lado, para Lüdke e André (2005), a análise de documentos pode ser uma excelente técnica para se ampliar ou complementar as informações

obtidas por outros meios dentro de uma investigação. Seguindo nesta linha, Yin (2005, p. 112) destaca que em estudos de caso os documentos são excelentes meios para se “[...] corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”.

Objetivando-se ampliar o número de informações, bem como consolidar outras já identificadas, foi também adotado o uso de entrevistas semi-estruturadas com os professores de EF das escolas. De acordo com Gómez (1998, p. 109), a principal função da entrevista é “[...] captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes [...]”. Já para Lüdke e André (2005), a entrevista semi-estruturada se aproxima de um diálogo e neste sentido possibilita a coleta imediata da informação desejada, permitindo que sejam realizadas correções, esclarecimentos e alterações nas informações desejadas.

A estrutura da entrevista foi organizada de maneira que inicialmente fossem abordadas questões mais amplas e de certa forma com um índice de resolução facilitado, permitindo desta maneira uma “aproximação” entre entrevistador e entrevistado. Posteriormente foram feitos questionamentos mais específicos e que pudessem contribuir significativamente para se alcançar os objetivos traçados.

Embora as entrevistas seguissem um roteiro, isto não inviabilizou que de acordo com seu desenvolvimento fossem incrementados novos questionamentos, de modo a contribuir para o melhor entendimento por parte do entrevistador sobre o contexto explorado. Foram realizadas seis entrevistas semi-estruturadas, com dez questões cada, sendo abordados dois professores de EF em cada uma das quatro escolas investigadas.

3.2 Sujeitos

Foram escolhidas quatro das 24 escolas estaduais do município de Erechim, RS. Todas contam com dois professores de EF de 5ª a 8ª séries, totalizando assim oito professores² a serem entrevistados.

De acordo com o Censo Escolar (2009), estão matriculados nas escolas estaduais de Ensino Fundamental 7293 alunos. Deste montante, as escolas escolhidas representam um contingente de 5198 estudantes. Portanto, objetivou-se escolher as quatro maiores escolas da cidade, sendo que dentre elas três possuem ginásios e uma somente quadra e campo de futebol sete ao ar livre. Através destas diferenças na estrutura física, buscou-se encontrar PE que

² Destes, dois não participaram, perfazendo assim um total de seis professores entrevistados.

contemplem ambas as situações. Outro fator relevante para a escolha destas escolas é a passagem e a presença de familiares do pesquisador pelo corpo docente e administrativo de duas das escolas, o que viabilizou um melhor contato com a direção destas.

Neste momento, é importante ressaltar que por se tratar de uma amostragem por conveniência, os resultados aqui apresentados não podem ser caracterizados como sendo representativos da população. Ou seja, será inviável a explanação de saldos conclusivos ou de generalizações a respeito da sequencialidade de conteúdos na EFe da rede estadual de ensino de Erechim, RS.

3.3 Recorte entre 5ª e 8ª séries

O recorte limitando o estudo da 5ª até 8ª séries se deu pelo fato de que nestes níveis escolares a EF apresenta uma participação mais significativa de alunos, ao passo que nas séries iniciais nem todas as escolas contam com o ensino desta matéria, e no ensino médio ainda há índices elevados de dispensa.

3.4 Coleta e tratamento dos dados

Depois de selecionadas as quatro escolas estaduais a serem investigadas, foi estabelecido um primeiro contato com os seus respectivos diretores(as), de modo que fossem apresentados os objetivos do estudo e posteriormente solicitada a autorização (ANEXO A) de realização das entrevistas com os professores de EF.

Para que não ficassem dúvidas sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam adotados pelo pesquisador em relação à instituição de ensino, foi entregue aos diretores(as) um resumo com informações inerentes ao trabalho, bem como contendo os dados para contato com o pesquisador.

De posse das autorizações e após aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi enviado um email para as secretarias das escolas, solicitando os endereços de contato dos professores de EF objetivando marcar a data e o horário de realização das entrevistas. Este procedimento não foi efetivo, ao ponto que somente uma das escolas retornou o pedido, logo, uma nova ligação foi estabelecida, desta vez por meio de telefone, a qual viabilizou a definição das datas do encontro.

3.4.1 As entrevistas

Todas as coletas de informações foram feitas nas escolas. No dia das entrevistas o primeiro contato foi feito diretamente com o(a) diretor(a), onde o pesquisador já aproveitou para fazer a coleta do PPP da escola, do PE e os PT da disciplina de EF. Posteriormente deu-se início ao processo de entrevistas. Após uma conversa inicial com os professores, foram explicitados os objetivos da pesquisa, dando um efetivo destaque para a importância da participação dos mesmos no estudo e também foi solicitada a autorização para a gravação das entrevistas. Todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO C) e permitiram que a entrevista fosse gravada, desde que respeitado seu anonimato.

Na relação pesquisador/pesquisado objetivou-se extrair o máximo de informações possíveis, sem que, no entanto fosse violada a privacidade e a confiança dos pesquisados. É importante levar em consideração que os interesses da pessoa entrevistada terão prioridade sobre os interesses do pesquisador em questão. Ainda neste sentido, entende-se que os sujeitos pesquisados não devem ser vistos apenas como fonte de informação, sendo assim a pesquisa procurou transmitir novas informações e conhecimentos também para as pessoas que dela fizeram parte. Este fato se tornou claro em uma das entrevistas, sendo que a professora solicitou diversas vezes o retorno dos resultados da investigação.

3.4.2 Tratamento dos dados

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e os dados mais significativos para auxiliar na resposta dos objetivos de pesquisa foram destacados em negrito. Os professores entrevistados tiveram acesso ao material transcrito e puderam intervir quando julgaram necessário fazer ajustes em suas falas. Com a posse de todas as informações contidas nas entrevistas e nos documentos, foi feita uma triangulação dos dados com o que destaca a literatura atualmente a respeito da sistematização dos conteúdos de EFe. Tal procedimento teve por objetivo concentrar elementos que viabilizassem a resposta das questões de pesquisa.

4 APRECIÇÃO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

Esta etapa visa apresentar os principais dados encontrados durante o trabalho de campo. Tal processo será dividido em *três etapas*, constituído inicialmente por uma caracterização sobre as escolas investigadas. Logo em seguida será abordada a estruturação teórica da disciplina de Educação Física (EF) de 5ª a 8ª séries nestas instituições. Já na terceira e última etapa estarão presentes os olhares dos professores entrevistados, no que tange a sequencialidade dos conteúdos em suas respectivas escolas. Todas estas três etapas serão feitas com o auxílio dos Projetos Político Pedagógico (PPP), dos Planos de Estudo (PE), dos Planos de Trabalho (PT), das entrevistas semi-estruturadas, bem como das observações feitas pelo pesquisador. Buscou-se com o auxílio destas três fases, apresentar evidências e/ou caminhos que indiquem (ou não) a existência de uma sequencialidade de conteúdos nas escolas exploradas em Erechim, RS.

4.1 As escolas

Ao abordar as características que perpassam cada uma das quatro escolas visitadas, objetivou-se identificar se existem condições materiais e pessoais para o desenvolvimento de uma proposta de conteúdos condizentes com cada nível de ensino dentro da Educação Física escolar (EFE). Acredito que não basta reconhecer e/ou desconfiar que exista ou não uma sequencialidade de conteúdos sem antes encontrar trilhas que traduzam ser possível o desenvolvimento teórico e prático desta proposta curricular.

4.1.1 Espaço Físico, Materiais e Equipamentos

Conforme relata Costa (2008), grande parte das escolas estaduais do RS possuem ginásios cobertos e/ou quadras poliesportivas. Ainda segundo o autor, mesmo não estando em bom estado de conservação, estas instalações permitem o desenvolvimento da prática regular de EF. Nas quatro escolas investigadas foi possível observar um espaço físico permissivo ao trabalho da EFE, sendo que três destas têm ginásios cobertos e áreas externas em excelente estado de conservação. Apenas uma das instituições não dispõe de estrutura adequada para

dias de chuva, por outro lado conta com um campo de futebol sete, algo não identificado nas outras três escolas.

Entende-se, portanto, que todas as instituições possuem espaços destinados à prática da EF e mesmo que estas estruturas não sejam as melhores, reforça-se a ideia de Tubino (2004, p. 03), para o autor a falta de ambientes propícios à realização das aulas de EF é um problema que “não existe na América Latina, devido à existência de espaços livres e abertos como as praias, centros comunitários. Não se têm instalações sofisticadas, mas a grande quantidade disponível de espaços não cria dificuldades neste sentido”.

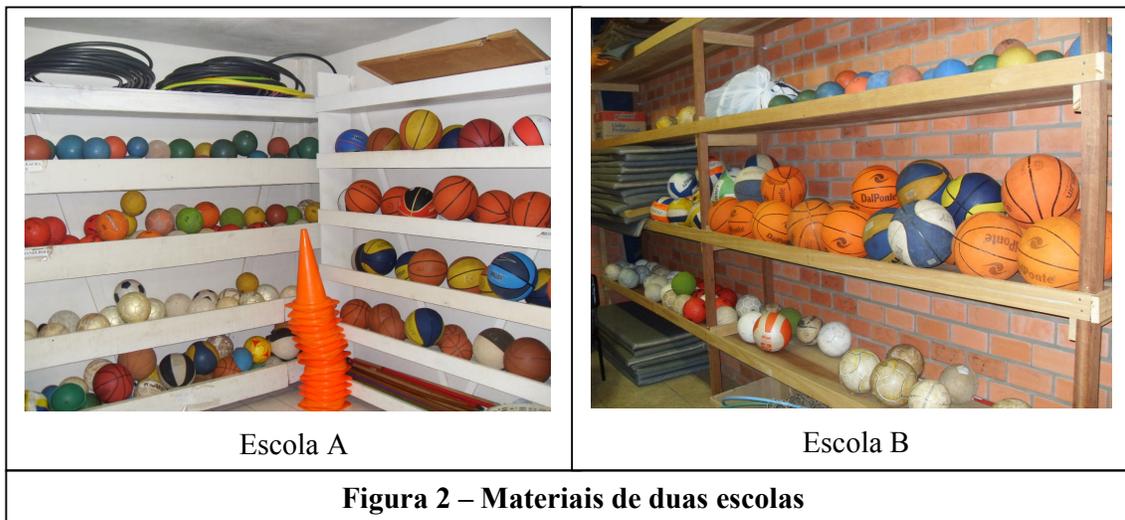
No que se refere aos materiais e equipamentos para as aulas é possível identificar um contraste entre as quatro escolas. Duas apresentam condições favoráveis além do imaginado para a realidade estadual, já a outra metade não é desprovida de equipamentos, no entanto, contam com uma quantidade e diversidade de materiais bem reduzida. Tal diferença pode ser observada no relato de ambas as professoras:

“Temos material, você pode ver, temos material a vontade e o que nós pedirmos vem. Nós sempre temos bolas novas, nós temos praticamente uma bola por aluno ou, na pior das hipóteses uma para cada dois alunos. Desde o mirim, infantil, juvenil, né, em todas as categorias. Temos o material que quisermos, mas nem sempre foi assim...”. Daniele

“Mesmo com algumas dificuldades de material e espaço, sem ginásio coberto, com criatividade sempre foi feito o melhor que se poderia fazer...”.

“Sempre que possível a escola fornece material adequado para a prática. Não é assim todo aquele material que a gente sonha, mas com o tempo a gente pega o jeito e a criatividade é o melhor caminho para tentar otimizar as aulas pela baixa quantidade de materiais”. Débora

Desta forma entende-se que os materiais e equipamentos presentes em duas das escolas (conforme apresentado na Figura 1), viabilizam, facilitam, mas não necessariamente traduzem uma prática pedagógica que mais se aproxima da ideal. Em outro cenário, as outras escolas necessitam de um esforço maior no planejamento e na execução dos conteúdos propostos, tendo em vista a restrita quantidade e qualidade de materiais.



Fonte: Arquivo pessoal

4.1.2 Formação e experiência profissional dos professores de Educação Física

Neste trecho serão apresentados os níveis de escolarização dos professores entrevistados, bem como o tempo e as experiências já vividas por cada um durante o período de docência. Percebo que este é outro fator de relevância quando se procura identificar como se dá a adequação e elaboração dos conteúdos propostos para a EFe. Ainda neste sentido, a formação e as experimentações profissionais não somente interferem, mas também podem influenciar no modo como estes professores executam sua prática escolar.

No quadro a seguir, apresenta-se a caracterização docente dos seis professores participantes do estudo.

Quadro I – Formação profissional dos professores entrevistados

Sujeito	Ano de Formação	Local da Graduação	Tempo de Docência	Pós-Graduação
Professor 1	1996	UFSM	7 anos	Não
Professor 2	1987	UNICRUZ	22 anos	Mestrado
Professor 3	1979	UNICRUZ	33 anos	Especialização
Professor 4	1984	UFSM	25 anos	Especialização
Professor 5	1988	UNICRUZ	20 anos	Especialização
Professor 6	1982	UPF	27 anos	Não

É compreensível que com o decorrer dos anos na função docente os professores passem por mudanças nas formas de ensinar, assim como procuram diversificar os conteúdos tratados em distintas fases do ensino. Por outro lado, com um longo período de trabalho nas escolas, também é possível que os professores “acionem o freio” neste processo e, de certa forma, se limitem aos procedimentos e conteúdos que mais deram certo.

Um item importante a ser analisado no quadro I é o *tempo de docência* dos professores. Nascimento e Graça (1998) caracterizam o trabalho docente por fases distintas denominadas “ciclos de desenvolvimento profissional”. Estes ciclos são caracterizados com referência nos anos de docência, sendo divididos em *ciclo de entrada (1-2 anos)*, *consolidação (4-6 anos)*, *diversificação (7-19 anos)* e *estabilização (20-35 anos)*. Com base nestas informações é possível identificar que nenhum dos professores entrevistados se encontra na primeira fase, que classifica o docente como possuidor de conhecimentos limitados sobre a instrução e o ambiente escolar, nem na segunda fase, de consolidação, na qual os professores já demonstram uma ampliação no conjunto de conhecimentos e passam a apresentar uma confiança em seus estilos e/ou maneiras de ensinar.

Na fase de diversificação, as atividades parecem se tornar habituais e monótonas, portanto os professores buscam inovar, incrementando novas atividades e métodos de ensino, com isso se tornam mais motivados profissionalmente. Apenas uma das participantes se enquadra nesta etapa, com sete anos de docência. É a que possui menos tempo de ensino.

A grande maioria conta com mais de 20 anos de escola. São docentes em fase de estabilização e que no decorrer das entrevistas já mencionavam a proximidade da aposentadoria. Neste período os professores começam a questionar seus trabalhos, formas de ensino e até mesmo suas antigas convicções passam a se tornar duvidosas. Destas cinco professoras, três possuem algum tipo de especialização e uma fez mestrado.

Atualmente todas as entrevistadas lecionam somente no ensino público e uma é também proprietária de academia. No entanto, a trajetória profissional da grande maioria é bastante diversificada, com relatos de passagens por escolas municipais, estaduais e particulares de outras cidades e até de outros estados. Uma delas foi vice-diretora e diretora e duas já ocuparam cargos em Coordenadorias de Educação de municípios da região norte do RS.

Este panorama geral dos docentes, sintetizado no quadro I, permite compreender que existe uma formação e níveis elevados de “bagagem” profissional dentre os participantes do estudo. Portanto, ainda que de maneira superficial, permite-se afirmar que o professorado em

questão dispõe de habilidades teóricas e práticas suficientes para a construção e o desenvolvimento de uma EFe que apresente uma gama de conteúdos e atividades que obedeçam cada fase de ensino.

4.1.3 O objetivo do Ensino Fundamental nas escolas

Com a colaboração dos PPP³ das escolas se destaca neste momento quais os caminhos de aprendizagem que são traçados no decorrer do ensino fundamental. Buscou-se com isso identificar a presença ou não de uma base educacional a ser seguida pelas distintas disciplinas da grade escolar. No entanto, para efeitos de estudo, será feita uma abordagem voltada mais especificamente ao âmbito da EF.

Antes de iniciar esta passagem, cabe destacar a função e a importância do PPP para uma escola. Conforme relatam Filipouski e Schãffer (2005, p. 27) o referido documento é um:

“[...] elemento organizador do trabalho escolar, tendo como centro de atenção seus próprios alunos, sua comunidade real, e não um aluno ou uma comunidade qualquer. Assim, cada projeto tem um certo contexto histórico, sendo absolutamente singular em relação aos demais, seja pelo bairro em que a escola se situa, pelo grupo social que ela acorre ou até mesmo pelo projeto de vida que tem a comunidade que a frequenta”.

Cabe ressaltar que não existe um modelo a ser rigidamente acompanhado. A escola, com a colaboração de professores, funcionários, pais e alunos, deve construir o PPP de forma que atenda as necessidades educacionais daquela comunidade. Portanto, é cabível que este documento seja flexível, para regularmente passar por avaliações e reformulações quando necessário.

É com base no PPP que o professor deveria dar início ao processo de construção dos Planos de Estudo (PE) de EF. Ali ele vai encontrar informações sobre o público escolar, as necessidades e as características gerais do espaço escolar. Ainda neste sentido, também podem ser observados alguns *códigos* que ajudam a desenhar o currículo, com base nos interesses e necessidades de cada comunidade ou grupo escolar. As citações abaixo, extraídas dos PPP das escolas, traduzem algumas destas situações:

³ Uma das escolas não estava com o documento nas duas vezes em que foi realizado o trabalho de campo.

“Encontra-se dificuldade quanto ao rendimento escolar no que tange ao acompanhamento familiar, pois além dos aspectos já citados, muitas famílias residem em casas precárias e muitos estudantes moram com avós, tios, responsáveis e ou pais separados”.

“As famílias de nossos estudantes enfrentam grandes dificuldades financeiras, sendo que muitas famílias residem em casas precárias, sem as mínimas condições de habitação”. Escola A

“A escola tem dificuldades de trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, pois sua estrutura física é precária e os professores não possuem formação para atender esta clientela...”.

“A escola tem dificuldades para atender alunos que não acompanham a série na qual estão inseridos, devido ao grande número de estudantes por turma, a carência de espaço físico e profissionais capacitados para realizar um trabalho de reforço”. Escola B

Dentre as escolas que forneceram o PPP, foi possível identificar a presença de informações relevantes no que tange a identidade escolar. Acredita-se que com a posse deste documento os professores tenham viabilizada e/ou facilitada uma primeira sondagem do contexto de trabalho.

Refinando um pouco mais a exploração dos PPP, e direcionando o foco para o ensino fundamental, encontra-se outro ponto saliente e que pode conduzir à produção de PE e processos de ensino que contenham requisitos mínimos para a promoção do aluno em cada série. Os objetivos expressos nos documentos das escolas dão indícios de que existe uma base teórica condizente com as metas desta investigação. Tal fato pode ser verificado nas seguintes passagens:

*“Proporcionar práticas que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, **respeitando os ritmos e tempos de cada estudante**, buscando aprimorar as habilidades e competências referentes à leitura e escrita”. Escola A*

*“Dar ao aluno condições para a **incorporação gradual** da lógica da conquista da autonomia pessoal e social...”.* Escola B

*“Partindo-se da relação de **conteúdos mínimos essenciais** de cada componente curricular, indispensáveis ao aprofundamento e aprimoramento dos conhecimentos”. Escola C*

As passagens em negrito de certa forma justificam que no plano teórico de pelo menos três das escolas estudadas, os objetivos do ensino fundamental devem ser alcançados com a devida sequencialidade nos conteúdos propostos, ou seja, através de uma lógica gradual de processos de ensino.

4.2 (Des)estruturas dos conteúdos de Educação Física de 5^a a 8^a série

Em um segundo plano, afunilando um pouco mais o processo de construção dos conteúdos a serem desenvolvidos na EFe, volta-se a atenção para dois outros importantes documentos escolares: o Plano de Estudos e o Plano de Trabalho.

O PE é um documento indispensável para todas as disciplinas no âmbito escolar. É nele que os professores de cada área poderão, em conjunto, desenvolver os caminhos e objetivos a serem cumpridos durante todos os níveis de escolaridade. Neste sentido, conforme destacam Filipouski e Schãffer (2005), é fundamental que o PE indique com clareza a que aprendizagens os alunos terão acesso, de que maneira será feito o ensino e ainda o período de tempo que ele durará. Não obstante, deverá demonstrar as competências e as atitudes que os alunos deverão demonstrar ao final de cada etapa escolar.

Decorrente do PE nasce o PT. Este deverá ser produzido por cada professor, buscando através dos conteúdos propostos atender as competências e atitudes indicadas no PE, além de outras específicas de sua área de trabalho. O PT é exclusivo de cada série de ensino, ou seja, para cada turma o docente deverá elaborar um documento que além de conteúdos, contará com um cronograma envolvendo determinado período letivo, os procedimentos de ensino, recursos a serem utilizados durante as aulas, bem como o sistema de avaliação que será adotado para verificar até que ponto os objetivos de ensino foram alcançados.

Dentre as escolas analisadas duas apresentaram seus PE com o título de PT. Mesmo contendo objetivos e conteúdos para serem desenvolvidos entre 5^a e 8^a séries, se referiam ao documento como sendo um PT e não PE como teoricamente melhor se adequaria. As outras duas instituições intitulam o documento de PE. Ainda neste sentido, parece haver uma pequena confusão sobre os significados de cada uma destas nomenclaturas por parte de alguns professores, tal fato evidencia-se nas seguintes falas:

“A escola elaborou um plano de trabalho para todo o ano...”. Ângela

“Cada professor faz o seu Plano de Estudos. Eu trabalho também do 1º ao 3º ano, então o outro professor faz o Plano de Estudos da 5ª até a 8ª e eu faço do ensino médio”. Viviane

4.2.1 Os Referenciais Curriculares do RS: um ser estranho que auxilia

Com base nas entrevistas e nos documentos avaliados foi possível constatar que o Referencial Curricular do RS, chamado pela maioria dos docentes de Lições do Rio Grande⁴, enquadrou-se como o principal instrumento de apoio para a elaboração dos PE e eventualmente dos PT da disciplina de EF nas escolas. Tal fato deve-se em parte à solicitação da 15ª Coordenadoria de Educação de Erechim, para que as escolas se adequassem ao material.

A implantação dos Referenciais no Estado do RS ainda é recente, sendo que o mesmo teve sua redação concluída em 2009 e em 2010 foi implementado nas escolas estaduais. Embora ainda esteja em processo de adaptação na maioria das instituições de ensino, seu objetivo de se tornar um norteador para os professores na elaboração de seus PE e PT já foi de certo modo alcançado em pelo menos uma das escolas participantes do estudo. Isso fica evidente na entrevista realizada com a professora da Escola A. Quando perguntada como era feita a utilização do material a docente argumentou:

“A gente olhou, estudou, isso vamos aproveitar, isso não vamos, isso nos serve, isso não serve. Então alguma coisa sim a gente seguiu e outras não, de acordo com o que nos é necessário”. Eliana

Em outra escola foi possível identificar a importância remetida ao material para a área de EF. Conforme a professora:

[...] é interessante termos por escrito a primeira vez planos e metas para a nossa disciplina tão carente de material, isso sem dúvida vai nos dar uma orientação para o trabalho. Viviane

Por outro lado parece haver uma estranheza dos professores em relação ao Referencial. A grande maioria relata que o documento pode auxiliar de maneira importante, no entanto, transparece que a grande quantidade de conteúdos dispostos nos Referenciais

⁴ Lições do Rio Grande foi o título dado pelo governo do Estado do RS aos Referenciais Curriculares.

gerou uma espécie de espanto por parte dos professores. Foi possível observar isso na expressão e em algumas passagens das entrevistas dos professores:

“O conteúdo que tinha nas Lições do Rio Grande era bastante teórico e isso se torna complicado com os alunos que a gente tem”. Deise

“Algumas coisas aproveitamos, não muitas, pois várias sugestões não condiziam com nossa realidade”. Viviane

Boa parte dos entrevistados já conta com um longo período de docência, sendo que uns deles estão quase se aposentando. Este parece ser um fator limitante para a remodelação, ampliação e diversificação nas formas e conteúdos de ensino. A aderência destes professores ao Referencial Curricular e suas trilhas parece esbarrar, ao menos em parte, na confiança repassada pela experiência dos anos de trabalho, conforme evidenciado na passagem abaixo:

Entrevistador: E você acha que este material novo (Referenciais) auxiliou os professores? De maneira geral assim, você acha que eles vão fazer a utilização?

Professora: Eu falo por mim! Não! Eu não utilizei muito não, não estou utilizando muito.

Entrevistador: Mais pela experiência?

Professora: Mais pela experiência, pela...porque assim ó![...] eu gosto das sugestões, mas eu aproveito aquilo que me é possível, que cabe para o meu aluno e confio sim muito na minha experiência, no feeling de olhar...opa! para esta turma essa atividade não vai dar, sabe? Eliana

De forma geral, é extremamente possível que os Referenciais sejam vistos como um ser estranho e que “assustem” os professores, pois talvez alguns não imaginassem (assim como nós, universitários, quando entramos em um curso de graduação em EF), que haveria tamanha quantidade de conteúdos para se ensinar nesta disciplina.

4.2.2 Os conteúdos

Ao entrar nesta que é uma das principais partes do estudo, principalmente quando se observa os objetivos deste trabalho, é preciso refletir sobre as particularidades dos conteúdos presentes no processo de ensino das escolas analisadas. Como fundamentado anteriormente, é possível identificar inúmeros conteúdos para serem ensinados na EFe, embora isso não garanta que os professores filtrem, difundam, ordenem e até mesmo incorporem tais conhecimentos no contexto escolar.

Um fator importante de ser destacado é que, pelo menos em duas das escolas visitadas, a EF não parece sofrer com a falta de conteúdos para se ensinar. Seguindo nesta linha, de acordo com as informações coletadas nas quatro escolas de Erechim, RS, existem evidências de que em duas delas a EFe apresenta, em um plano teórico, diferentes conteúdos para serem estudados. Destaca-se no quadro I alguns dos blocos de conteúdos presentes nos PE destas instituições:

Quadro II: Bloco de conteúdos (5ª a 8ª série) diversos presentes em duas das quatro escolas analisadas.

Escola	Conteúdos
1	Conhecimento corporal, esportes (futsal, voleibol, handebol e basquete), exercícios físicos, jogos, ginástica, atividades rítmicas expressivas, recreativas e folclóricas, educação global (área cognitiva, afetiva e psicomotora), atividades físicas relativas a saúde.
2	Esportes (futsal, basquete, voleibol, handebol), exercícios físicos, jogo motor, práticas corporais expressivas, práticas corporais e sociedade, práticas corporais sistematizadas e saúde.

Cada bloco desencadeia mais uma relevante parcela de conteúdos, sendo que na escola número dois existe uma padronização uniforme com as descrições encontradas no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul.

Embora na escola número um possam ser observados no currículo de EF diversos ensinamentos a serem conduzidos durante as séries finais do ensino fundamental, parece haver um desequilíbrio da parte teórica com a aplicação prática quando se analisa o relato de uma das professoras ao comentar sobre a viabilidade da aplicação dos conteúdos sugeridos no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul:

“[...] é a realidade de cada escola, o padrão da escola normalmente é vôlei, basquete, handebol e futsal. Em todas as escolas que eu passei. Eu já trabalhei aqui, em Sananduva/RS, em Marau/RS e Cascavel/PR: é padrão, sinto muito mas!”. Viviane

Nas outras duas escolas investigadas, os conteúdos ficaram restritos às modalidades esportivas que, conforme relatou a professora na passagem anterior, são característicos de

serem empregados nos colégios. Desta forma, o quadro II representa os blocos presentes nestas instituições:

Quadro III: Bloco de conteúdos (5ª a 8ª série) simplificados presentes em duas das quatro escolas analisadas.

Escola	Conteúdos
3	Voleibol, basquete, handebol, futsal.
4	Futsal, handebol, voleibol.

Mesmo que o programa do componente curricular EF tenha se restringido às modalidades apresentadas na tabela acima, na escola número três parece haver outros tipos de intervenções educativas no que diz respeito à disciplina. Conforme relato da professora:

“[...] na nossa escola nós temos a educação física formal né, e nós temos muitas atividades extra classe. Nós temos dança, nós temos capoeira, treinamento desportivo a parte, enfim, dança gaúcha, jazz, sapateado, temos artes marciais, outra além da capoeira. Então a nossa atividade aqui é a atividade física formal, mas eles tem várias atividades extra classe. Então o que a gente não consegue fazer na aula aqui, que não dá tempo, a gente tem todo este quadro extra classe para eles”. Daniele

Contudo, neste caso também é evidenciada uma consonância entre as falas das professoras da escola um e três ao tratarem dos conteúdos abordados nas aulas. Uma utiliza o termo *padrão* e a outra a classificação *formal*, para traduzir que, pelo menos durante a carga horária obrigatória da disciplina, as atividades desenvolvidas são pautadas nos esportes citados no quadro II. Outra fala que se aproxima desta discussão é encontrada na participação da outra professora da escola três:

“Hoje limito-me um pouco a esportes coletivos (Basquetebol, handebol, voleibol e futsal), atletismo, exercícios físicos e recreativos, que expressivamente é o que mais gostam para que os alunos possam participar nessas modalidades em competições municipais, JERGS, e outros”. Deise

Já na escola quatro, um tópico dentro do PE intitulado “*Atividades Diversas*”, engloba outros conteúdos possíveis de serem abordados entre a 5ª e 8ª série, no entanto não é especificado em que etapa escolar (5ª, 6ª, 7ª ou 8ª série) os mesmos serão desenvolvidos.

Desta forma, analisando as tabelas um e dois, compreende-se que os esportes (futsal, voleibol e handebol) são os únicos conteúdos que estão presentes na grade curricular de todas

as escolas. Um currículo de conteúdos mais abrangentes e diversificados é identificado somente em duas escolas, sendo que em uma terceira tais possibilidades não constam no PE e são desenvolvidas fora do horário escolar.

A interpretação dos documentos (PE e PT) em conjunto com as entrevistas, aponta que a EF das escolas em questão não sofre com a falta de conteúdos para se ensinar. No plano teórico estão presentes múltiplas possibilidades de ensino. Por outro lado, se alude que há no universo da prática docente dificuldades no processo de *como ensinar*.

4.2.3 A sequencialidade

Se analisarmos o termo *sequencialidade* no contexto dos conteúdos curriculares de 5^a a 8^a série, vamos de fato perceber que existe uma ordem de conteúdos distribuídos no decorrer de todos estes níveis de ensino. No entanto, a caracterização de *sequencialidade* para este estudo se dá pela presença de conteúdos, durante as séries finais do ensino fundamental, que sejam condizentes com cada etapa de ensino e obedeçam a uma ordem crescente de dificuldade.

A seguir serão analisados os conteúdos curriculares de EF das quatro escolas estudadas. Com o apoio dos PE e das informações contidas nas entrevistas, pretende-se identificar como está pautada a organização dos conteúdos de 5^a a 8^a série.

4.2.3.1 A sequencialidade na Escola A

Esta escola conta com um PE bem objetivo e de fácil compreensão. Possui um tópico com o título “*Habilidades e Competências a serem desenvolvidas pela disciplina*”, no entanto não as descreve, apenas retrata que estas estão contidas no próprio Referencial. Já em outro tópico chamado “Atividades Diversas”, estão presentes distintas possibilidades de ensino nos anos finais do ensino fundamental, no entanto, por vezes mistura conteúdos com procedimentos. Estas “Atividades Diversas” são igualmente distribuídas de 5^a a 8^a série, sendo, portanto inviável entender se estes conteúdos são diferenciados, ou se eles repetem de uma turma para outra.

Por outro lado, na definição específica de conteúdos por série, estão presentes três modalidades esportivas: futsal, handebol e voleibol. Todos estes esportes apresentam no decorrer das quatro séries uma sequência gradual de dificuldade quanto aos objetivos e

tarefas, abordando desde atividades mais simples para 5ª e 6ª série, até teorias e práticas mais evoluídas na 7ª e 8ª série. Apesar de dispor de um campo de futebol sete, não consta na teoria ensinamentos e objetivos voltados para este fim.

4.2.3.2 A sequencialidade na Escola B

Estão contidas no PE de EF desta escola diversas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas entre 5ª e 8ª série. Neste ponto parece haver influência dos Referenciais do Estado para a elaboração destes tópicos, uma vez que contém alguns subsídios expressos no documento do RS. Esta diversidade também ocorre quando analisados os conteúdos previstos para estes quatro anos de ensino. A abrangência vai além dos esportes já citados anteriormente, estando presentes conteúdos como: jogos, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, conhecimento corporal e educação global.

Ao analisar os tópicos de conteúdos previstos, torna-se evidente o fato de que há um embasamento teórico proveniente dos PCN. Esportes, jogos, ginástica, atividades rítmicas e expressivas, conhecimentos sobre o corpo, são todos conteúdos citados nos PCN, além das lutas, que não estão presentes no planejamento curricular desta escola. No tópico sobre *Educação Global*, também são abordados conteúdos contidos nos PCN, desta vez previstos nos temas transversais: cultura regional, educação ambiental, orientação sexual, educação para o trabalho, entre outros.

Não foi possível identificar nesta escola uma abordagem sistematizada de conteúdos, uma vez que os mesmos estão distribuídos igualmente para todos os períodos escolares (5ª a 8ª). Por outro lado, a preocupação docente em manter uma hierarquia de complexidade nos conteúdos fica evidenciada na frase contida ao final do item sobre conteúdos, no PE: “*Todos os conteúdos obedecem às necessidades primárias do aluno de acordo com a sua faixa etária*” (Plano de Estudos).

4.2.3.3 A sequencialidade na Escola C

Esta é uma das escolas que mais se percebe a influência do Referencial Curricular do RS. O PE é bem apresentado e seus conteúdos programáticos são expressos através de tabelas que seguem os padrões do Referencial do Estado, no entanto, com pequenas modificações em alguns tópicos de competências e conteúdos. Tal semelhança na estrutura das tabelas e nas

descrições dos temas e subtemas, previstos para o decorrer das séries finais no ensino fundamental, podem ser justificadas pela pressão com que os professores tiveram de implantar o Referencial, conforme solicitação da 15ª Coordenadoria Regional de Educação de Erechim. Esta evidência se confirma no relato a seguir, feito por uma das professoras entrevistadas:

“Eu vejo que foi tudo meio corrido também, a Secretaria da Educação solicitou que utilizássemos no início do ano e tivemos menos de um mês para organizar os planos”. Débora

Um fator relevante, e que vai ao encontro do processo de desenvolvimento gradual de habilidades e competências, é apresentado no local onde constam as séries em que serão desenvolvidos determinados conteúdos. Diferentemente do que apresenta o Referencial do Estado, com classificações de matérias para 5ª e 6ª, 7ª e 8ª série, 1º, 2º e 3º ano, o PE desta escola abrange em sua distribuição de conteúdos também a 4ª série. Ou seja, é possível que exista uma preocupação em fornecer uma base teórica e prática, a fim de que os alunos desta série (4ª) consigam acompanhar as atividades que terão sequência quando já estiverem em anos adiantes.

De forma geral, é evidente em um contexto teórico a existência de conteúdos que seguem uma progressão linear de complexidade. A distribuição de atividades envolvendo esportes, exercícios físicos, jogo motor, práticas corporais expressivas, práticas corporais e sociedade e práticas corporais sistematizadas e saúde, são previstas da 4ª até a 8ª série. Já para 7ª e 8ª série são mantidos os temas esporte, exercícios físicos, práticas corporais expressivas e práticas corporais sistematizadas e saúde. Nestas duas últimas séries os conteúdos e competências são diferenciados e seguem uma linearidade dos apresentados nas séries anteriores.

4.2.3.4 A sequencialidade na Escola D

Antes de abordar aspectos referentes aos conteúdos, cabe um relato importante sobre os tópicos abordados no PE desta escola. Além dos itens indispensáveis contendo objetivos, caracterização da área, também se destacam as competências e habilidades pretendidas ao final do ensino fundamental. Mas o fato relevante é a presença do item até então não encontrado nos outros PE: *interdisciplinaridade*. Nota-se então a preocupação em relacionar as demais disciplinas com a EF, pois conforme entendem os atores daquela escola: “A

Educação Física estreita-se profundamente na sua relação com as outras áreas do conhecimento, pois todas estão voltadas diretamente ou indiretamente para o ser humano” (Plano de Estudos).

Apesar de contar com uma variedade de atividades que são desenvolvidas fora do planejamento da EF (primeiros socorros, dança livre, ballet, dança e cultura gaúcha, capoeira, banda marcial, yoga, xadrez), a escola traduz em quatro os eixos abordados de 5ª a 8ª série: vôlei, basquete, futsal e handebol. Todos os esportes apresentam habilidades e competências com níveis crescentes de dificuldade, embora não sejam evidenciados quais destes níveis serão requeridos durante cada série especificamente.

Nesta observação chama atenção o fato de que a quantidade de vivências fora do período e/ou cronograma escolar é superior ao número de possibilidades apresentadas dentro do PE da disciplina de EF. Sem dúvida é relevante a atitude dos professores e da escola em oportunizar aos alunos diferentes projetos dentro da área que nos compete. Por outro lado, ao apresentar basicamente quatro modalidades esportivas entre 5ª e 8ª séries, se impede que os alunos que não participam das atividades externas possam ter acesso ao aprendizado de outras realidades no âmbito da EF.

Embora seja possível que diversos outros conteúdos e vivências não tenham como apresentar níveis crescentes de complexidade, abordagens isoladas e que perpassem objetivos diferentes dos encontrados nos esportes, especialmente no que se refere ao saber praticar (conteúdos atitudinais), podem e devem ser desenvolvidas nas diferentes séries de ensino. Neste caso, mais importante do que apresentar uma sequencialidade, é de suma importância que estejam presentes no planejamento escolar conteúdos que vão além dos esportes tradicionais.

4.3 Olhares docentes sobre a *sequencialidade*

Depois de apresentar as multiplicidades de conteúdos e suas respectivas ordens de desenvolvimento dentro das escolas estudadas, torna-se importante identificar qual a visão dos docentes sobre este tema. Mesmo que no plano teórico por vezes pareça não existir um planejamento que obedeça aos níveis de desenvolvimento escolar, talvez seja mais interessante que os responsáveis pelo ensino da EF, em suas abordagens práticas

compreendam a importância de adequar e aplicar os conteúdos respeitando as necessidades de cada turma.

Neste sentido, busca-se nesta passagem analisar de que forma os professores enxergam a distribuição dos conteúdos de suas respectivas instituições de ensino. Esta aproximação será feita, com base na questão número oito contida nas entrevistas⁵: “Você acha que os conteúdos distribuídos no Plano de Estudos estão adequados a cada série de ensino?”.

Embora as respostas para esta pergunta pareçam ser lógicas, uma vez que dificilmente apareceria um docente dizendo que seu trabalho/planejamento não está adequado, automaticamente após responderem à questão os entrevistados já mencionavam o motivo pelo qual suas respostas eram afirmativas. Ou seja, é importante entender por que motivo os professores acreditam estar seguindo um planejamento compatível com cada série de ensino.

Na escola A, a professora diz que a sequencialidade também existe devido ao interesse dos alunos, neste sentido subentende-se que os conteúdos estão adequados pois os alunos possuem interesse naquelas atividades. Tal fato não pode ser visto como um critério que traduz se o conteúdo é condizente ou não para cada turma, no entanto é relevante que na escolha dos conteúdos também se leve em consideração o interesse dos alunos.

Neste caso, tanto na esfera teórica como na visão dos docentes, foi possível traduzir a existência de conteúdos que apresentam uma adequação a cada série de ensino. A fala da professora contribui para este fim:

*“Sim. Porque ele é elaborado também **visando o interesse dos alunos** e é passível de alterações quando necessário”. Daniele*

Na escola C ambas as professoras relatam que os conteúdos obedecem a uma ordem para cada série, situação esta que se comprova também no plano teórico, conforme apresentado em parágrafos anteriores. Seguem as explicações das docentes sobre o questionamento referente à adequação dos conteúdos dentro do PE:

“Acredito que sim, mas volto a dizer: a realidade mesmo assim é outra. O que colocamos no papel hoje, nem sempre servirá para amanhã, tem que ser uma busca contínua e adequação do aluno as suas necessidades específicas”. Ângela

“Os conteúdos estão divididos de acordo. A dificuldade é que pegamos muitos alunos repetentes em algumas turmas. Às vezes aparece uns com 15,

⁵ Exclui-se deste contexto a escola B, pois os professores não realizaram as entrevistas.

18 anos em turmas de sétima, oitava série. Ai já tem também a diferença de estatura, querem ser as lideranças da turma e nem sempre são lideranças positivas. Então acho que é isso, temos que adequar à idade dos alunos e ao nível das turmas, é a forma que encontramos para aplicar os fundamentos, levando em conta as necessidades dos alunos". Viviane

Na fala da segunda professora é notada uma dificuldade no processo de aplicação dos conteúdos. Apesar de estarem relativamente encaixados para cada série de ensino, a docente encontra problemas para desenvolver atividades com a presença de alunos repetentes. Talvez pelo justo motivo de determinadas vivências já não representarem para estes alunos os mesmos desafios ou a mesma motivação que é esboçada por discentes não repetentes. Neste tipo de situação, quando não há possibilidades de dar continuidade ao trabalho planejado para certa turma, as professoras relataram que os alunos são remanejados para outros grupos nas aulas de EF.

Por fim, a escola D apresentou relatos que foram muito além das contribuições teóricas encontradas no PE da EF. A começar pelas afirmações da professora:

"Acho que os conteúdos estão adequados, apenas penso que o nosso plano teórico é bastante sintetizado, precisando de acréscimos ou pequena reestruturação, visto que na prática, desenvolvo além do que consta no plano de estudo". Deise

A carência de conteúdos no PE desta escola, tema já abordado anteriormente, é ratificada na fala desta professora. Por outro lado, releva-se a importância de que no contexto prático a EF se estende além das possibilidades apresentadas na teoria. Neste sentido, parece ser necessária uma melhor aproximação dos professores com os PE, de modo que estes consigam enriquecer também no plano teórico o papel da EFe.

Na entrevista com a segunda professora desta escola retoma-se a afirmação de haver um respeito na ordem de complexidade dos conteúdos aplicados entre 5ª e 8ª série:

"Sim. Aquele que nós fizemos sim. Digo por que a gente fez, refez e foi adaptando de acordo com a nossa realidade. Então a gente colocou lá aquilo que realmente funciona". Eliana

Por fim, esta mesma professora transmite uma excelente definição de como são apresentados os conteúdos nas séries finais do ensino fundamental, indo ao encontro da busca pela sequencialidade:

“Ai depois a gente tem mais específico, de acordo com a turma, para fundamental de 5ª e 6ª um tipo de trabalho, 7ª e 8ª outro tipo e o ensino médio já é outro né, então a gente vai afinando, fazendo mais específico”. Eliana

Neste momento retorna-se a questão da aproximação PE – professores. Conforme observado na citação anterior, existe o consentimento de que é necessário respeitar os padrões de desenvolvimento humano e apresentar para cada série escolar variadas formas e contextos de conteúdos. Por outro lado, para que este processo seja facilitado e melhor compreendido, torna-se necessário que estes professores destinem uma maior atenção na construção do PE do componente curricular EF.

Por fim cabe destacar uma visão relevante, e que aparece nas falas de professores de todas as escolas, diz respeito a flexibilidade na elaboração e adequação dos conteúdos dentro do PE. Conforme relata Filipouski e Schäffer (2005, p. 41) “[...] após a elaboração primeira do PPP e do PE, mantém-se na escola o compromisso de reelaboração, de revisão e de qualificação”. Esta é a ideia de um PE, nortear o trabalho do professor, por isso ele deve ser maleável o suficiente para que se consiga alcançar os objetivos e acima de tudo dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem na sequência dos anos.

5 CONCLUSÃO

Ao viajar no tempo e relembrar o período em que ainda cursava o ensino fundamental e médio, mesmo que já esteja um pouco apagado da memória àqueles tempos, procuro tornar claro alguns ensinamentos que eram passados no decorrer daqueles tantos anos de escola. As excursões pelo mundo geográfico e histórico, as regras de língua portuguesa que volta e meia se apagam e nos remetem a novas consultas em livros e também a nem tão simpática, mas necessária, matemática entre tantas outras disciplinas curriculares.

Ainda neste sentido, ao aprofundar ainda mais as lembranças de um por um destes componentes curriculares, recordo que dificilmente o mesmo tipo de conteúdo era transmitido insistentemente por diversos anos. Ou seja, parecia haver uma sequencialidade naquele processo permitindo que novos conteúdos fossem ensinados, já partindo do princípio de que

em séries anteriores os alunos tivessem tido uma base suficiente de ensinamentos para continuarem progredindo no âmbito escolar.

O mesmo caminho deveria ser seguido pela disciplina de Educação Física (EF), ao passo que os professores realizam nas escolas um trabalho semelhante ao dos outros professores, tendo em vista os propósitos da instituição escolar, e ao mesmo tempo ímpar, em função da especificidade dos conhecimentos e das vivências pertinentes a esta área.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) artigo 26, 3º parágrafo, “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Considerando esta passagem, é recomendável que assim como as outras disciplinas do ambiente escolar esta disciplina também deva oportunizar aos alunos conteúdos e vivências variadas no decorrer de todos os anos escolares.

No campo teórico, especialmente no que se refere ao ensino estadual do RS, os professores podem encontrar uma sustentação orientadora de conteúdos no Referencial Curricular do Estado, também chamado de Lições do Rio Grande. Lançado em 2009, o material apresenta diversos temas, subtemas, eixos e subeixos estruturadores, cada um desenvolvido dentro de uma proposta de progressão e competências a serem adquiridas, sendo adequados a cada ciclo escolar, “que se combinam e se complexificam ao longo do percurso educacional, sendo sempre orientados pelas competências mais amplas da área das Linguagens e Códigos e da educação básica como um todo” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009 p. 124).

Nas quatro escolas estaduais estudadas no município de Erechim/RS, foi possível identificar a utilização, em umas um pouco tímida, do Referencial do Estado. Este documento enquadrou-se como uma das principais bases de apoio na elaboração dos Planos de Estudo (PE) da disciplina de EF e assim como a experiência profissional, também houve a nítida participação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em pelo menos duas delas. Um fator relevante para a presença do Referencial como apoio foi o fato da 15ª Coordenadoria Regional de Educação ter solicitado a utilização deste documento por parte das escolas estaduais da cidade.

Apesar de conhecido e referido como fonte por todos os professores para a elaboração dos PE, o Referencial Curricular apresentou mudanças nos conteúdos, ao menos no ponto teórico, em apenas uma das escolas. Como se trata de um documento ainda muito recente, foi possível perceber que, naturalmente, uma aproximação maior dos professores deste material

tende a ocorrer gradativamente, especialmente com os docentes que se encontram menos tempo na profissão. Conforme relataram os professores, o Referencial traz importantes abordagens e sugestões para o crescimento da Educação Física enquanto componente curricular, no entanto parece haver dificuldades no processo de *como ensinar* o que está escrito.

No ponto de vista estrutural das escolas, tanto pessoal como material, todas elas apresentaram condições (materiais, estrutura física, professores qualificados, amparos teóricos), ao menos no ponto de vista teórico, de desenvolver um currículo de EF com distintas possibilidades de conteúdos e que obedecessem a uma sequência progressiva de dificuldades no decorrer das séries finais do ensino fundamental. Esta sequência é requerida e evidenciada em pelo menos três das escolas, através de seus respectivos Projeto Político Pedagógicos (PPP).

Embora existam condições para o planejamento e a aplicabilidade de distintos conteúdos entre 5ª e 8ª séries nas quatro escolas, este fato só se explicita em duas delas, com a presença no plano teórico de variados eixos a serem ensinados. Já nas outras duas instituições os conteúdos ficaram restritos às modalidades esportivas como o vôlei, futsal e handebol. Por outro lado, esta visualização nos documentos analisados é controversa com as falas das entrevistas realizadas com os professores. Nesta análise entende-se que mesmo existindo no documento teórico poucos conteúdos para serem estudados, durante a aplicação prática e em atividades extraclasse da EF parece haver outros tipos de intervenções educativas. Ainda nesta linha, o contrário também ocorre em pelo menos duas das escolas, ou seja, apesar de na teoria existir uma gama de conteúdos para serem abordados, na prática os professores se restringem aos esportes tradicionais.

Ao analisar a existência ou não de uma sequencialidade nos conteúdos presentes nos Planos de Estudo evidencia-se este processo em três das quatro escolas, com as seguintes classificações:

Escola A: apresenta uma sequência de conteúdos e processos de aprendizagens entre 5ª e 8ª séries nas modalidades de futsal, handebol e vôlei;

Escola B: os conteúdos são distribuídos igualmente entre 5ª e 8ª séries, o único porém é que o PE apresenta a seguinte frase: “*Todos os conteúdos obedecem às necessidades primárias do aluno de acordo com a sua faixa etária*”;

Escola C: nesta existe uma forte participação do Referencial Curricular do RS na elaboração do PE. No plano teórico há uma variedade de temas e subtemas em ordem crescente de complexidade entre 5ª e 8ª séries;

Escola D: existe uma sequencialidade de níveis de abordagens nos conteúdos de vôlei, basquete, futsal e handebol, no entanto não está claro quais destes níveis serão requisitados durante cada série (5ª a 8ª).

Partindo para a análise e interpretação da sequencialidade na visão dos docentes entrevistados, conclui-se que todos entendem ser necessário respeitar os padrões de desenvolvimento durante o planejamento e aplicação dos conteúdos em cada série escolar. Também relatam que seus PE apresentam formatações de ensinamentos condizentes para a aplicabilidade entre 5ª e 8ª série. Por outro lado, intercalando estas informações (entrevistas) com os achados presentes nos Planos de Estudo, entende-se ser necessário um estreitamento na relação dos professores com a produção dos PE, a fim de que desta forma o plano teórico siga em consonância com o trabalho de campo.

Os dilemas e as inquietações com que os professores se deparam cotidianamente nas escolas podem servir como ponto de partida para a estruturação de PE que sejam cada vez mais condizentes com cada realidade escolar e conseqüentemente viabilizem um ensino de melhor qualidade. É preciso que os docentes passem a elaborar documentos registrando as suas atividades, o que deu ou não deu certo, qual foi o aprendizado dos alunos em relação aos objetivos propostos. Talvez desta forma comecem a perceber quais conteúdos estão se repetindo durante as séries, que procedimentos de ensino precisam sofrer modificações e, assim, consigam chegar a uma estruturação de uma sequencia de conteúdos. Esta nova estrutura deve ser flexível e acima de tudo condizente com cada etapa de ensino e com níveis crescentes de complexidade.

Não se pretende através destas colocações criar generalizações a respeito do ensino de EF nas escolas estaduais do município de Erechim, RS, nem mesmo classificar uma ou outra instituição como tendo o melhor ou pior planejamento nesta disciplina. Ainda neste sentido, destaca-se que a amostra deste estudo foi feita por conveniência, logo, os resultados aqui descritos não são representativos para a população como um todo.

No entanto, este estudo também pretende registrar que atualmente na EF muito tem se feito para o crescimento deste componente curricular da educação básica. É inegável que hoje em dia exista muito que se estudar nas aulas desta disciplina, sendo assim, torna-se insustentável que esta área fique restrita a ensinar apenas “duas ou três” modalidades

esportivas. É preciso ir além, questionando os professores na forma como selecionam seus conteúdos, como planejam suas aulas, inserindo os alunos no processo de planejamento curricular, a fim de que a EF possa contribuir de maneira eficaz na formação humana.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.** S/ano. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/index.html>>. Acesso em: 12 de maio de 2009.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B e SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad – Teoria, investigación y crítica.** Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, ensino de quinta a oitava séries.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: INEP, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** 5. ed. Por uma outra política educacional. São Paulo: Autores Associados, 1999.

CORRÊA, L. de Senna; MORO, R. L. **Educação Física escolar: reflexão e ação curricular.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COSTA, José Luis Dalla. **A Educação Física nas escolas públicas de ensino fundamental do município de Erechim, RS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS. Porto Alegre, 2008.

DAOLIO, J. **A cultura da/na Educação Física.** 112 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DA SILVA, Rafael Bernardo et al. **A Educação Física escolar em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Vol. 28, nº 2, 2007.

DOMINGUES, José Luiz. **Interesses Humanos e paradigmas curriculares**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, n. 67, p. 351- 66, mai./ago., 1986.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139/154, março, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. **La escuela a examen**. Madrid: Eudema, 1998.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; SCHÄFFER, Neiva Otero. Plano de Estudos (PE) ou da vitalidade pedagógica de um documento de identidade da escola. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero (orgs.). **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; SCHÄFFER, Neiva Otero. Projeto Político-Pedagógico, documento de identidade da escola contemporânea. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero (orgs.). **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GÓMEZ, Angel Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GÓMEZ, Angel Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime . **Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar**. In: Ricardo Rezer. (Org.). O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos. Chepecó: Argos, 2006, v. 1, p. 69-110.

GONZÁLEZ, F. J. ; FRAGA, A. B. . **Referencial Curricular de Educação Física**. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Volume II. 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, v. 2, p. 113-181, 2009.

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. **Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus atores**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107-126, out./dez. 2009.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/RS2010.pdf>>. Acesso em: 04 de novembro de 2010.

ILHA, F. R.S.; KRUG, H. N. **O professor de educação física e sua participação na gestão escolar**: Contribuições para a Formação Profissional. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 4, n. 1, dez. 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3216/2138>>. Acesso em: 13 de maio de 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 3ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 2005.

LUNDGREN, Ulf P. **Teoría del currículum y escolarización.** 2ª Ed. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, nov. 2002.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira docentes. In: **VI Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**, La Corunha. Actas do VI Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. La Corunha: INEF Galícia, v. 1. P. 320-335, 1998.

NASCIMENTO, Marco César Pereira. **Uni-duni-tê: professores selecionando conteúdos escolares em uma crise da educação física.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora-MG, 2006.

RAMPAZZO, Sonia Elizete. **Proposta conceitual de zoneamento ambiental para a cidade de Erechim.** Tese de doutorado em Ecologia e Recursos Naturais. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2003.

RESENDE, H. G. et al. **Elementos constitutivos de uma proposta curricular para o ensino-aprendizagem da educação física na escola: um estudo de caso.** Revista Perspectivas em Educação Física Escolar. Niterói: EDUFF, 1997.

ROSÁRIO, L. F.R.; DARIDO, S. C. **A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes.** Rio Claro, v.11 n.3, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>>. Acesso em 14 de maio de 2009.

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

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de educação física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso.** Dissertação de mestrado. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SANTIN, Silvino **Educação Física: temas pedagógicos.** Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas.** Por uma outra política educacional. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Censo escolar 2009.** Matrícula inicial por escola, segundo a etapa e/ou modalidade de ensino - Rede Estadual - RS, 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso: 29/05/2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKOWRONSKI, Aline Beatris. **Erechim das cinzas ao sonho: Erechim destruída por incêndios e renovada pela modernidade.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2008.

TEIXEIRA; Aleluia Heringer Lisboa et al. **Construindo uma proposta curricular de Educação Física na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** In: CD-ROM Anais XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Porto Alegre, 2005.

TUBINO, M. J. G.. **Os Impactos do World Summit on Physical Education na Educação Física da América Latina.** Fevereiro de 2004. Disponível em: <http://www.tubino.pro.br/ImpactosWorldSummit_naAmericaLatina.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

À
Comissão Científica da Escola de Educação Física e
Comitê de Ética em Pesquisa
UFRGS

Erechim, de de 2010

Prezados Senhores

Eu, _____, diretor(a) da Escola Estadual _____ do município de Erechim/RS, conheço o Projeto de Pesquisa “A sequencialidade nos conteúdos de Educação Física do 6º ao 9º ano: um estudo a partir de quatro escolas estaduais de Erechim”, do pesquisador _____ e autorizo a coleta de dados nessa Instituição, após aprovação do referido projeto pelos órgãos competentes da UFRGS.

Estou ciente que os resultados obtidos na pesquisa são de responsabilidade do pesquisador e também estarão disponíveis para esta Instituição. Além disso, o pesquisador se compromete a prestar esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas referentes ao seu trabalho.

Atenciosamente,

Assinatura

RG:

Telefone:

Carimbo:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado a participar da pesquisa “A sequencialidade nos conteúdos de Educação Física do 6º ao 9º ano: um estudo a partir de quatro escolas estaduais de Erechim”, vinculada à Escola de Educação Física da UFRGS, que tem por finalidade identificar como são organizados os conteúdos de ensino na Educação Física entre o 6º e 9º ano dentro de quatro escolas estaduais do município de Erechim.

2. Participantes da pesquisa: O principal investigador é o estudante de graduação Marcelo Skowronski, que poderá ser encontrado em horários comerciais no seguinte endereço: Rua Felizardo Furtado, 750 – Bairro Jardim Botânico. Brasil – Porto Alegre/RS - CEP 90690-200 ou pelo telefone (51) 99820115. O Professor Dr. *Alex Branco Fraga* será o orientador do graduando e pode ser encontrado no endereço acima ou pelo telefone: (51) 3308.5821. Caso queira, você pode esclarecer qualquer dúvida diretamente com a COMISSÃO DE PESQUISA DA UFRGS pelo telefone 3308.5875.

3. Sobre as entrevistas: Trabalharemos com entrevistas individuais semi-estruturadas, com duração entre 25 a 30 minutos, para colher informações sobre como são estruturados os conteúdos de Educação Física do 6º ao 9º ano. Estas entrevistas serão gravadas e depois transcritas.

4. Riscos e desconforto: Sua participação nesta pesquisa não traz complicações legais, nem riscos a sua saúde ou a sua dignidade. O inconveniente maior será a dedicação de um tempo para responder às questões da entrevista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme Resolução número 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

5. Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pelo estudante Marcelo Skowronski para a elaboração/publicação de trabalho de conclusão de curso, artigos científicos, capítulos de livros. O material resultante do trabalho ficará depositado na Escola de Educação Física da UFRGS. Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais. Em todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por você referidas;

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa traga informações relevantes para de algum modo seja possível melhorar o desenvolvimento de currículos de Educação Física escolar e consequentemente ampliar o nível de conhecimento e vivência dos alunos.

7. Despesas: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo “**A sequencialidade nos conteúdos de Educação Física do 6º ao 9º ano: um estudo a partir de quatro escolas estaduais de Erechim**”. Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

_____	_____	____/____/____
Assinatura do sujeito ou representante legal	Local	Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito ou de seu representante legal para a participação neste estudo.

_____	_____	____/____/____
Assinatura do responsável pela pesquisa	Local	Data

3 – Descreva as características da escola e dos alunos em geral.

De um modo geral, no meu entender, para mim nós não temos problemas com alunos, salvo raras exceções. De um modo geral eles são muito bem educados, eles são muito bem disciplinados. Não é uma coisa que a gente conseguiu de ontem para hoje né, é um processo todo, mas assim, todos eles gostam de fazer. Os que vem para a aula, eles gostam de fazer a aula é muito raro a gente ter alunos sentados dizendo –ah não quero fazer – não estou com vontade. Isso acontece eventualmente quando vem um aluno novo, não ta acostumado, mas aos poucos ele vai sendo introduzido e vai participando. Então a nossa participação em aula é de 100%, não temos assim problemas com alunos. As vezes quando eles chegam um pouco desabitados, eles se encaixam, eles vão entrando no padrão de conduta e os raros que não se encaixam, não entendem esse desenvolvimento, eles não ficam na escola, eles acabam por ir embora.

Então assim... é muito agradável sabe? Realmente não temos problemas. Nós temos um apoio muito grande da direção para que tudo ande assim. O nosso objetivo sempre é o desenvolvimento global do aluno. Não é assim ele aprender a jogar, ou ele aprender, não é só isso. O jogo têm um significado maior, o jogo para nós é a representação da vida. Quando o aluno ta jogando, a maneira como ele joga, como ele se comporta em quadra é a maneira como ele se comporta na vida. Então aquilo que a gente consegue ensinar para eles durante o jogo, sobre as regras, ser honesto, ser um guerreiro com ética e buscar o jogo e lutar por aquilo que ele quer mas com ética, com honestidade, respeitando os colegas...a solidariedade, o passar a bola, o ajudar os companheiros, tudo isso é a representação da vida. Se ele faz isso no jogo, se ele aprende a fazer isso no jogo, ele vai aprender para a vida dele. Então esse é nosso objetivo maior, uma educação global, uma formação desse aluno.

Então é por isso que é tudo assim, tudo caminha junto né. A direção, coordenação, tudo tem que caminhar junto, porque não adianta a gente fazer uma parte e não ter a outra parte que complementa. Mas no geral é tranquilo. Temos material, você pode ver, temos material a vontade e o que nós pedimos vem. Nós sempre temos bolas novas, nós temos praticamente uma bola por aluno ou, na pior das hipóteses uma para cada dois alunos. Desde o mirim, infantil, juvenil, né, em todas as categorias. Temos o material que quisermos, mas nem sempre foi assim...

Eu: Realmente, na minha época não tinha tanta bola.

Não tinha, não tinha a gente fez uma batalha muito grande até a gente chegar até aqui.

4 – Comente um pouco sobre sua prática na escola e cite quais são as tuas referências para a elaboração do planejamento das aulas.

Tu diz o conteúdo?

Eu: Sim, aonde você busca as atividades novas, se vêm mais da experiência...

O conteúdo é assim. A gente, daquele do normal, do tradicional, dos jogos, dos exercícios físicos, alongamento todas as aulas né, então geralmente eu faço assim. Com o ensino médio eu faço alongamento e já em seguida alguns exercícios para os grandes grupos musculares né. Não posso ficar fazendo uma atividade muito longa, porque são apenas dois períodos, as turmas são grandes, então eu tenho que encaixar tudo. Ai depois disso a gente vai para o jogo e no jogo a gente sempre faz uma interferência com relação a alguma coisa. Por exemplo, quando a gente ta fazendo uma prática da escola inteira, como consumo responsável, por exemplo. Então a educação física participa de todas estas metas de educação: consumo responsável, meio ambiente, a formação moral deles, a formação emocional deles é muito importante. Então, o stress do jogo é muito importante para eles aprenderem a administrar a vida emocional deles né, o psicológico, o moral que é uma assim, muito importante, a ética, então em cada situação a gente faz uma interferência. Mas a atividade prática é mais ou menos isso então: alongamento imprescindível, exercícios físicos, as vezes algum trabalho de recreação e o desporto que a gente usa de diversas maneiras.

5 – De que modo está organizado o Plano de Estudos da Educação Física em sua escola?

Entrevistador: Agora vou fazer umas perguntas com ênfase no currículo, se não souberes responder não tem problema ta. De que modo está organizado o Plano de Estudos da educação física na escola? O plano que se elabora lá no início do ano.

Sim. Eventualmente assim a gente da uma remodelada nele né. Então a gente faz um plano geral, com todas as modalidades, com todas as possibilidades, incluindo tudo o que a gente pode trabalhar na escola. O desporto, o atletismo, a atividade física. Então isso é um plano geral né, bem amplo para que a gente tenha a liberdade de trabalhar dentro do planejamento qualquer atividade que a gente possa fazer. Ai depois a gente tem mais específico, de acordo com a turma, para fundamental de 5^a e 6^a um tipo de trabalho, 7^a e 8^a outro tipo e o ensino médio já é outro né, então a gente vai afinando, fazendo mais específico. Mas assim ó, o plano é apenas para a gente ter uma base, ele é bem flexível e quando eu planejo uma aula e de repente alguma coisa me faz mudar isso, ou mesmo uma percepção do aluno. Por exemplo, eu planejo uma aula para os meus 30 alunos, de repente eu

chego aqui tem 15, o que é muito difícil, mas pode acontecer, então eu mudo. De repente nas turmas que temos aula mista, então eu planejo tal atividade mas chego aqui e têm apenas quatro meninas e 20 guris, então vou ajustando de acordo com. A gente sempre tenta ajustar de acordo com a necessidade e a possibilidade do aluno. Cada turma é uma turma. Eu planejo uma aula de basquete, para uma turma vai ser o basquete de uma maneira, para outra turma vai ser o basquete da outra maneira, para outra turma o basquete de outra. A gente adapta a possibilidade e a necessidade do aluno. Por exemplo assim, eu não sei se você vai falar de avaliação mas, dentro disso, para mim, a avaliação deles, o aluno pode ser nota dez fazendo absolutamente tudo, sendo um super atleta e outro aluno também pode ser nota dez sem saber jogar nada. Porque a avaliação é absolutamente individual, não é comparativa com o outro, é comparativa com ele mesmo. Então eu avalio o processo do aluno, o que ele aprendeu do momento que ele chegou aqui até a hora da avaliação. Não apenas em termos de habilidade, mas um conteúdo, uma avaliação geral, e eles aprendem, é impressionante o que esta piizada desenvolve.

6 – O que foi levado em consideração e quais as principais bases teóricas para a estruturação deste Plano de Estudos?

Entrevistador: Os PCN, a experiência pessoal, algum outro documento?

Sim sim, os PCN também, mas digamos que mais experiência pessoal. A gente adaptou.

7 – Ocorreram mudanças na elaboração do Plano de Estudos da Educação Física do 6º ao 9º ano a partir da implantação dos Referenciais Curriculares do estado?

Entrevistador: não sei se você tem conhecimento que foi encaminhado para as escolas este ano um referencial curricular do estado? Que inclusive conta com uma parte destinada para a educação física.

Sim, sim.

Entrevistador: Já estão fazendo a utilização?

Mais ou menos como os PCN. A gente olhou, estudou, isso vamos aproveitar, isso não vamos, isso nos serve, isso não serve. Então alguma coisa sim a gente seguiu e outras não, de acordo com o que nos é necessário.

Entrevistador: Comparando os referenciais com os PCN, tu observas alguma diferença.

Sim tem diferenças, claro. Ta um pouco mais atualizado, têm uma outra linguagem, ta assim mais adaptado, me parece. Mais abrangente, têm outras coisas, porque por exemplo na nossa escola nós temos a educação física formal né, e nós temos muitas atividades extra classe. Nós temos dança, nós temos capoeira, treinamento desportivo a parte, enfim, dança gaúcha, jazz, sapateado, temos artes marciais, outra além da capoeira. Então a nossa atividade aqui é a atividade física formal, mas eles tem várias atividades extra classe. Então o que a gente não consegue fazer na aula aqui, que não da tempo, a gente tem todo este quadro extra classe para eles.

Entrevistador: E você acha que este material novo (Referenciais) auxiliou os professores? De maneira geral assim, você acha que eles vão fazer a utilização?

Eu falo por mim! Não! Eu não utilizei muito não, não estou utilizando muito.

Entrevistador: Mais pela experiência?

Mais pela experiência, pela...porque assim ó! Eu percebo que quando vem os estagiários, o conteúdo deles é bom, mas eles não conseguem adaptar, eles são rígido. Este conteúdo está programado, aconteça o que acontecer vai ser isso. E não é assim. Nós lidamos com gente, com seres humanos, então você tem que adaptar, você tem que ter a flexibilidade, você tem que né...então, eu gosto das sugestões, mas eu aproveito aquilo que me é possível, que cabe para o meu aluno e confio sim muito na minha experiência, no feeling de olhar...opa! para esta turma essa atividade não vai dar, sabe? Então eu vou adaptar para que eles não percam este aprendizado, vou adaptar de uma outra maneira. Então assim, as sugestões são boas, mas eu adapto de acordo com os meus alunos, com a minha realidade.

8 – Você acha que os conteúdos distribuídos no Plano de Estudos estão adequados a cada série de ensino?

Sim. Aquele que nós fizemos sim. Digo porque a gente fez, refez e foi adaptando de acordo com a nossa realidade. Então a gente colocou lá aquilo que realmente funciona.

9 – Como a Educação Física é vista pelos professores de outras disciplinas, pela direção da escola e pelos alunos?

Bem, pelos outros professores é uma briga eterna. Então assim, as vezes a gente tem que ser um pouco mais incisivo para eles entenderem que a nossa matéria tem tanto ou mais importância que a deles né?! Que a gente desenvolve, eu vejo assim, que na educação física a gente consegue desenvolver os três níveis de educação, de uma maneira muito mais

abrangente, que numa aula de matemática, por exemplo. Matemática o aluno tá lá, sentadinho, é o cognitivo dele que tá desenvolvendo. O afetivo, olha, raramente... o psicomotor nem se fala. Na educação física o cognitivo é fundamental, porque se o cara não pensar, não se agilizar, se ele não memorizar, ele não vai conseguir fazer uma jogada, ele não vai ter tática de jogo, ele não vai conseguir fazer uma jogada inteligente. Então vai desenvolvendo esta inteligência dele. O afetivo é fundamental. O respeito as regras, o respeito aos colegas, a solidariedade, o prazer da educação física, e o motor é fundamental. Então assim, a gente procura passar isso, inclusive com a chegada do dia da educação física, porque que a educação física tem um dia? Especial. Não, nós lutamos 20 anos para ter este dia, vocês podem ter também, façam por merecer. Então estas coisas são bem difíceis com os colegas. Com a direção não, ela nos apoia, entende tanto que se falar: -Precisamos disso, daquilo... entende perfeitamente e sempre de um jeito. Nós temos já faz alguns anos que nós temos direções... por isso que a educação física conseguiu funcionar.

Bom, pelos alunos nem se fala. É maravilhoso, eles adoram. Então a nossa única dificuldade ainda é colocar no mundo sabe? Assim, se impor o verdadeiro valor da educação física. Mas isso depende dos profissionais.

Entrevistador: Com certeza, depende de nós né? A educação física ficou muito tempo renegada ao largar a bola...o professor sai...

Mas você sabe que assim, eu acho que ainda.... esta história é velha né?! De o professor largar a bola para os alunos. Mas eu ainda acho melhor isso do que nada. Porque o aluno tá jogando e como eu te disse antes, o jogo é a representação da vida. No momento que o cara joga, ele de uma maneira... claro que o professor é que vai direcionar né. Então dar uma bola e... desde que ele não saia né?! O professor tem que estar presente sabe?! Então isso ainda é melhor do que nada, é claro que é diferente de uma super aula, bem organizada, programada, mas também faz parte largar uma bola para eles irem jogar. Eu canso de sentar na arquibancada e dizer: - Não vou apitar, não vou dizer nada, eu quero curtir o jogo. Eu adoro, eu adoro futsal, eu adoro basquete, eu gosto de ver um bom jogo, então por que não pode ser dos meus alunos? Vou sentar e assistir! Então quer dizer, tudo faz parte de um contexto, não dá para analisar um item só.

10 – Gostaria de acrescentar algo que considera importante e não foi comentado na entrevista?

Sim. Eu acho importante que as universidades preparem esses professores não apenas com vista ao conteúdo. A educação física é da área da saúde, é uma área das ciências humanas. Então eles não podem, o professor não pode chegar numa aula e apenas passar aquele conteúdo, passar e passar.... É muito mais do que isso, então as universidades precisam abranger isso e os professores de universidade precisam urgentemente ir para uma sala de aula de educação física e ir para um ginásio, porque eles sabem aquele conteúdo mas eles não sabem a aplicação. É outra realidade, professor para ser bom em universidade ele tem que ter passado por uma escola, senão não sabe, não sabe do que ta falando. Então esta é a realidade, esta preparação é importante, uma preparação mais global. Não focada apenas no conteúdo, mas aquilo de ter a turma na mão, aquele carisma, a disciplina saudável, o momento certo... professor fala, aluno escuta, porque isso faz parte da vida do cara, da vida de todo mundo. Depois vai jogar, vai rir, vai brincar, vai se divertir, que é a aula de educação física.

APÊNDICE E – ENTREVISTAS REALIZADAS NAS ESCOLAS**Quadro IV – Entrevistas realizadas nas escolas**

NÚMERO	PROFESSOR	ESCOLA	DATA	DURAÇÃO
1	J. M. P. K.	A	21/09/10	35min
2	E. E. M	A	21/09/10	42min
3	A. M. B. C.	C	21/09/10	45min
4	S. M. P.	C	21/09/10	30min
5	I. B. Z.	D	29/09/10	37min
6	M. R. M. P.	D	29/09/10	41min
TOTAL DE HORAS DE ENTREVISTA = 3h50min				