

**MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ?  
...ISSO É HISTÓRIA !  
*Uma reflexão acerca do saber e do fazer***

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel**

**RECIFE  
1999**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ?  
...ISSO É HISTÓRIA !  
*Uma reflexão acerca do saber e do fazer*

Comissão Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel  
Presidente

Prof. Dr. Lino Castellani Filho  
1º Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eliete Santiago  
2º Examinador

Recife, 31 de março de 1999

## SUMÁRIO

**AGRADECIMENTOS**

**LISTA DE QUADROS**

**RESUMO**

**ABSTRACT**

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPITULO 1: DEFININDO E DELINEANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....</b>	<b>14</b>
1.1- <i>A EDUCAÇÃO FÍSICA É UM PROBLEMA ?</i> <i>DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO.....</i>	15
1.2- <i>A EDUCAÇÃO FÍSICA É UM PROBLEMA !</i> <i>DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO .....</i>	24
<b>CAPITULO 2: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ?</b> <b>... ISSO É HISTÓRIA ! .....</b>	<b>47</b>
2.1- <i>QUE HISTÓRIA É ESSA ?</i> <i>APONTAMENTOS HISTÓRICOS SIM, PESQUISA HISTÓRICA NÃO .....</i>	48
2.2- <i>“ERA UMA VEZ...”:</i> <i>CONTANDO UMA HISTÓRIA E DESCREVENDO O COTIDIANO ESCOLAR .....</i>	58
2.2.1- <i>Categorias de análise .....</i>	58
2.2.2- <i>O que dizem os professores: as entrevistas e os seminários.</i>	64
2.2.3- <i>O que escrevem os professores: os documentos .....</i>	83
2.2.4- <i>O que fazem os professores: as observações de aulas .....</i>	88
2.3- <i>UMA ESTÓRIA QUE CONTA OUTRAS HISTÓRIAS:</i> <i>A FÁBULA DA LEGALIDADE E DA LEGITIMIDADE .....</i>	93
2.4- <i>O CONTADOR DE HISTÓRIAS:</i> <i>O CURRÍCULO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES .....</i>	110
2.5- <i>APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DO SABER E DO FAZER:</i> <i>A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ATIVIDADE ? .....</i>	140
<b>CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>218</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>262</b>

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de, no momento que antecede os agradecimentos, descrever um pouco de minha história, apresentando fatos que revelam momentos de minha trajetória no curso de Mestrado. Passo, então, a listar alguns desses fatos correndo o risco de esquecer outros, mas que, na presente hora, me parecem mais significativos, pois foram os que consegui registrar na memória.

### *PRÉ-MESTRADO:*

Lembro-me das horas a fio dedicadas às leituras da bibliografia suporte para a seleção: ora me encontrava com “os livros na ponta da língua” (aprendidos ou apenas decorados), ora me reconhecia como se estivesse com “a língua na ponta dos livros” (nada sabido);

Lembro-me, ou “tento esquecer-me – talvez para não ter gastos” – das confraternizações prometidas e nunca cumpridas, por ter sido aprovado na seleção. Mas espero compensá-las após a defesa da dissertação;

### *MESTRADO:*

Durante o cumprimento dos créditos nas disciplinas vivi momentos interessantes. A sensação de ser um burro completo, por ignorar muitos dos assuntos de aulas, levou-me ao desespero. Achando que aquele momento seria o de apreender idealmente tudo, e contrariamente a isto não me sentia preparado – será que a banca na seleção tinha se enganado ? –, pensei em trancar para me preparar e depois voltar, mas, conversando com as pessoas de minha turma, vi que não era um privilégio meu. Com níveis diferentes, as pessoas passavam por

situações semelhantes; resolvi, então, comprar livros e lê-los. Comprei, para me dar suporte, livros recomendados pelos professores; alguns complicavam ainda mais; fui também a livros do ensino fundamental e médio – livros “não-recomendados” para o nível em que eu estava. Enfim aprendi bastante, mas não foi o suficiente, pois, quando estava começando a dar conta dos vazios, as disciplinas acabaram. É obvio !!!, o curso não parou para que eu me preparasse melhor (devia ter me preparado antes ? É... !!! antes, eu achava que estava preparado...).

Devido a este primeiro momento, quase não dava conta dos trabalhos das mesmas disciplinas, pois não tive “disciplina” para dar conta dos vazios existentes, não sendo possível, algumas vezes, acessar o inacessível. Juntando-se a isso, uma outra sensação se estabeleceu. O tão almejado momento de dedicação aos estudos desabava, pois agora quem não parou para que eu estudasse foi o mundo. A instituição de trabalho solicitava ajuda “de vez em quando”. Outras instituições queriam que meus estudos chegassem a outros profissionais, contribuindo, assim, para sua qualificação. Minha família (para não dizer outra instituição – seria, no mínimo, degenerá-la) precisava de mim por perto, mas não um perto no quarto ao lado (sala de estudos), pois este perto me deixava muito distante. O perto necessário era atenção, dedicação, afeto..., o que, sem a presença material/corporal, não era suficiente, principalmente pela chegada de um novo membro que nascera e viveria seus primeiros anos em concorrência desvantajosa com os meus estudos (ou o inverso ?). E “eu-instituição”..., pessoa física, com obrigações financeiras, burocrático-sociais, mas também pessoa afetiva, cultural, individual-social, conjugal..., enfim, pessoa humana, portanto tudo junto ao mesmo tempo !? E era aí que morava o problema, pois ao mesmo tempo que tinha que ler Sócrates, Descarte, Marx, Foucault, Durkheim, Weber, Gramsci... (ler talvez fosse pouco), precisava enfrentar filas de banco, para receber, inclusive, a bolsa da CAPES; para gastar o dinheiro, mais uma vez outras filas de banco (logo aprendi a descontar direto na conta, pois tinha que pagar as contas mesmo, não é... ?) e ainda fila de supermercados; e quando não havia fila, tinha que fazer programas rápidos,

na maioria com alguns amigos (não muitos, mas verdadeiramente amigos) que compartilhavam as impaciências, os estresses... (é claro, as mulheres de minha vida não podiam estar de fora disto – esposa e filha, mas também amigas).

Seriam tantos outros momentos e sensações, mas a sensação que tenho é de que já está ficando (já ficou) chato. A idéia não é mostrar o sacrifício para terem complacência. A intenção é registrar a história (muitas vezes não contada) que foi percorrida com muito afinho, prazer e entusiasmo e, apesar de tudo, podem confiar que vale a pena.

Para finalizar este momento, resolvi citar as palavras de um estudioso da área da História da Educação Física, que consegue representar muito bem mais este momento – como se tivesse retirado de minha trajetória: “uma dissertação de mestrado é mesmo um trabalho muito peculiar. Conforme o estudo vai sendo desenvolvido, outras leituras e outros referenciais teóricos são conhecidos e uma vontade de mudar tudo persiste permanentemente. Chega-se ao final com um resultado completamente diferente do que se planejou no início. E com a impressão de que muito mais poderia ter sido feito, até mesmo de maneira completamente diferenciada. Mas, enfim, é uma dissertação” (Victor Andrade de Melo).

#### *PÓS-MESTRADO:*

Sobre este momento, ainda nada posso descrever, a não ser que sejam pretensões, elucubrações, ou até mesmo “alucinações”, mas, para não correr o risco de perder a “rigoriedade e a fidedignidade” no tratamento dos dados descritos, prefiro conversarmos depois.

Mas uma coisa posso comentar: sinto-me como se estivesse numa trajetória de retorno à fase em que ora me encontrava com “os livros, agora dissertação, na ponta da língua”, ora me reconhecia com “a língua na ponta dos livros – dissertação”.

Bem, o fato é que estou indo para a *defesa* da dissertação. E como sou da “área da Educação Física”, parece até que estou indo *defender* um pênalti numa

barra 10 vezes maior, de um chute com uma bola 100 vezes menor, de um jogador 1000 vezes melhor... Até logo!

A partir dessa breve trajetória, mais ainda fazendo parte dela, tenho, agora, apenas que agradecer a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram com este trabalho, *suportando* todo esse processo de obtenção de um título acadêmico, assim como de amadurecimento do pensamento acerca de um corpo de conhecimento de uma determinada área, que aqui denomino de dimensão educacional da Educação Física. Uso o termo *suportar* para me referir à capacidade de resistir e compreender as ausências e devaneios peculiares a essa trajetória.

Enfim, agradeço a todos quantos incentivaram, aconselharam, opinaram, ouviram, orientaram, analisaram, criticaram, qualificaram, emprestaram, contataram, responderam, participaram, negaram, duvidaram, acreditaram. Pois, graças a todas estas manifestações, pude chegar até aqui.

**AGRADEÇO ESPECIALMENTE**

**À ESEF/UPE**

pelo apoio institucional, cedendo-me o afastamento oficial, e pela compreensão de minha ausência por parte dos amigos de trabalho, que chegaram até a substituir-me em algumas ocasiões e, em outras, fornecendo-me um aparato técnico-normativo diante da bibliografia;

**Aos Professores, alunos e funcionários do Mestrado em Educação/UFPE**

pela boa convivência;

**A Nadja Harop e Alexandre Viana**

pelas informações governamentais;

**A Fátima Cruz e Edilene Guimarães**

pelas recomendações gerais e de leituras;

**Aos Professores e alunos da escola**

por, antes de se configurarem como campo de pesquisa, terem oportunizado um ambiente educacional, receptivo e fraterno;

**A Sávio Assis**

pela co-orientação, informal para o curso, imprescindível para mim e para o trabalho;

**A Celi Taffarel**

pelo insubstituível trabalho conjunto e pela trabalhadeira que lhe dei, dando-me orientações para além do campo teórico, profissional, político – enfim, humano;

**A Minha família**

*Carla (princesa amada), Bibi (princesinha adorada), meu pai, minha mãe, meus irmãos, sogro, sogra, cunhados, concunhada, sobrinhos, tios, gatos, cachorros, periquitos, papagaios etc. etc. etc. ...*

pelo apoio, imprescindível, em todos os sentidos, até naqueles que achava sem sentido.

Obrigado a todos.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Teorias da Educação Física .....	19
QUADRO 2:	Ficha técnica do registro dos dados coletados – seminário inicial .....	69
QUADRO 3:	Ficha técnica do registro dos dados coletados – entrevista .....	82
QUADRO 4:	Dados referentes à organização e utilização do tempo pedagógico das aulas .....	89
QUADRO 5:	Dados acerca da média de presença dos alunos nas aulas .....	90
QUADRO 6:	Ficha técnica do registro dos dados coletados – observação de aulas .....	92

## RESUMO

Diversos elementos de conflitos e confrontos são evidenciados na realidade educacional escolar, seja na organização geral da escola, seja na prática pedagógica das salas de aula. A Educação Física, compreendida como componente curricular desta escola, não foge a esta questão. No seio de uma polêmica discussão entre o saber e o fazer, a Educação Física, sendo considerada como “atividade”, é relegada a “algo sem importância” no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas, principalmente no que se refere ao tratamento de seus conteúdos de ensino. Foi neste ponto, refletindo/investigando em estudos acerca da história do currículo, das disciplinas curriculares e especificamente da Educação Física, que realizamos uma pesquisa bibliográfica/documental, fazendo uso da análise de conteúdo e um trabalho de campo, caracterizando-se como um estudo de caso de tipo etnográfico, em que apreendemos que o desafio pedagógico colocado para a Educação Física é o reconhecimento de que seus conteúdos de ensino devem ir para além da dicotomia entre o saber e o fazer, superando o fazer pelo fazer, ou seja, ultrapassar uma conotação de que seus conteúdos escolares se constituem num mero “fazer prático destituído de uma reflexão teórica” e assumir a responsabilidade de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão do conhecimento - um fazer crítico-reflexivo.

## **ABSTRACT**

Various elements of conflict and confrontation are shown in the school educational reality, be it in the general organization of the school, or in the pedagogical practice in the classroom. Physical Education, understood as a curricular component of the school, is not an exception to this rule. Amid a controversial discussion between knowing and doing, Physical Education, considered as an “activity”, is relegated to “something without importance” among the curricular subjects, being left with the role of a mere executor of tasks, especially in regard to the treatment of its teaching content. It was at this point, reflecting/investigating studies regarding the history of the curriculum, the curricula subjects and specifically those of Physical Education, that we undertook a bibliographical/documental research, utilizing an analysis of the content and field work. This is characterized as an ethnographic case study, from which we came to perceive that the pedagogical challenge of Physical Education is the recognition that its teaching content should go beyond the dichotomy between the knowing and the doing, overcoming the doing by doing, or, surpassing a connotation that its scholastic content consists of a mere “practical action destituted of a theoretical reflection” and assume a responsibility of offering the students the exercise of systematization and comprehension of knowledge - a critical-reflective action.

## **APRESENTAÇÃO**

Tendo como referência a espantada pergunta A Educação Física é um componente curricular... ?, procuramos discutir algumas questões suscitadas a partir desta indagação. Assim, revisitando os estudos históricos, buscamos estabelecer, diante da realidade educacional escolar, uma reflexão acerca da dicotomia entre o saber e o fazer pedagógicos.

No primeiro capítulo, temos como intenção compreender a Educação Física na atual realidade escolar e evidenciamos que esta, diante dos aspectos afetos à seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, estabelece-se, em meio a antagonismos, conflitos e indefinições, como algo bastante problemático. Assim definimos nosso objeto de estudo e traçamos o percurso metodológico que trilhamos para investigar o problema de pesquisa.

No segundo capítulo reconhecemos, a partir de estudos na literatura e de uma pesquisa de campo no cotidiano escolar, que o fato de a Educação Física ser considerada como componente curricular é “história”..., não no sentido do uso popular da expressão, significando banalidade (conversa mole), ou até mesmo mentira, mas sim num sentido histórico.

Revisitamos os estudos acerca da História do Currículo, da História das Disciplinas Curriculares e da História da Educação Física, esta última por dentro da História da Educação, com a certeza de não estarmos realizando um estudo

histórico, pois não fizemos um trabalho de “arqueologia” nas fontes que nos forneceriam uma visão do período estudado.

Ainda no segundo capítulo, contamos uma história acerca da realidade da Educação Física num determinado contexto escolar, possuindo categorias de análises delimitadas em função de nossas opções teóricas e metodológicas e de nossa trajetória de investigação. Investigamos o que diziam, o que escreviam e o que faziam os professores em relação ao tratamento dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física. Evidenciamos também uma discussão referente à legalidade e legitimidade deste componente curricular na escola, assim como sua caracterização como atividade, no sentido restrito e mecânico, procurando reconhecer possibilidades de compreendê-la de uma forma diferenciada desta.

Por fim, no terceiro capítulo, discutimos de forma mais analítica os dados coletados no campo de pesquisa e confrontamo-los com os dados da literatura. Nesta confrontação evidenciamos que a prática pedagógica dos professores de Educação Física, na escola campo de nosso estudo, no que concerne à seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, se apresentou como um *continuum* de dois pólos contraditórios acerca de qual referência/entendimento se tinha sobre Educação Física.

Num primeiro pólo reconhecemos indicadores de aproximação da compreensão de Educação Física como uma mera exercitação prático-corporal, ou seja, um “fazer por fazer”.

Num segundo pólo evidenciamos um afastamento de tal entendimento, encontrando indicadores que apontam para a possibilidade de construir uma Educação Física preocupada em oportunizar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento específico, favorecendo e contribuindo com sua reflexão pedagógica.

## **CAPÍTULO 1: DEFININDO E DELINEANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.**

## **1.1- A EDUCAÇÃO FÍSICA É UM PROBLEMA ? DEFININDO O OBJETO DE ESTUDO.**

### ***É possível fazer ?***

*“A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã  
alguma coisa que não é possível de ser feita hoje,  
é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito.  
Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser feito e  
tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito,  
difícilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer”.*  
(Paulo Freire)

Críticas diversas são levantadas diante da organização do trabalho pedagógico na escola. Desde os determinantes sóciopolíticos da construção de seu projeto político-pedagógico até os elementos operacionais evidenciados no cotidiano das aulas dos diferentes componentes curriculares, ou seja, tanto na organização da escola de uma forma geral quanto na prática pedagógica desenvolvida no interior das salas de aula.

A Educação Física, sendo compreendida como componente curricular desta escola, não foge a essas críticas. Diversos elementos de confrontos são evidenciados ao longo de seu percurso histórico, seja em nível nacional ou internacional. O fato de a Educação Física ser considerada como mera “atividade”, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas, é um exemplo de grande polêmica gerado por alguns destes confrontos que iremos discutir mais adiante.

Neste estudo procuramos, com um olhar a partir da história deste componente curricular, evidenciar elementos de antagonismos, conflitos e

indefinições<sup>1</sup> diante dos conteúdos tratados, como matéria de ensino, durante a realização das aulas de Educação Física do ensino fundamental e médio da educação escolar.

Tomando como exemplo a realidade brasileira, evidenciamos que, em diferentes períodos históricos, a Educação Física assumiu, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas. Este fato se reflete num dos pontos centrais da atual discussão no âmbito da Educação Física escolar, dizendo respeito à busca de sua autonomia pedagógica, reativando um antigo debate acerca de sua legalidade e legitimidade e criando, conseqüentemente, um grande campo de conflitos, onde convivem avanços e retrocessos, determinações e resistências, principalmente diante da sanção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96).

É evidente que esta evolução histórica não é um movimento isolado em si próprio, mas sim reflexo e continuidade de um fenômeno maior que é a trajetória da educação escolar e, mais ainda, do próprio “desenvolvimento” da sociedade. Um grande exemplo disso são as aproximações entre o percurso histórico da Educação Física escolar e a história das disciplinas curriculares.

Estudos na área da Educação Física escolar brasileira nos mostram que, por um lado, ela tem ficado a mercê de influências externas<sup>2</sup>, não conseguindo, com os elementos que lhe são peculiares, firmar-se no currículo escolar de

---

<sup>1</sup> Tais elementos serão exemplificados e refletidos mais adiante no decorrer do trabalho. No entanto, podemos antecipar que procuramos reconhecê-los enquanto um movimento histórico e contraditório, o qual nos leva, na atualidade das aulas de Educação Física, a duvidar até da existência de conteúdos de ensino na prática pedagógica deste componente curricular.

<sup>2</sup> Segundo Bracht, a Educação Física manteve e mantém uma relação histórica, que pode ser caracterizada como de subordinação, perante instituições como a militar e a esportiva, não logrando, portanto, desenvolver sua autonomia (Bracht, 1992, p. 33). Esta incorporação de códigos/sentidos de outras instituições termina por responsabilizar a Educação Física por funções que não são suas (Bracht e Mello, s.d., p. 10).



forma mais consistente e coerente com a própria instituição escola<sup>3</sup>; mas, por outro, em tempos mais recentes, quando trata dos seus elementos específicos, estabelece prioritariamente uma interlocução com a própria Educação Física, tratando das teorias educacionais apenas em caráter abrangente, remetendo-nos à idéia de que existe uma “Educação Física *na* escola e não uma Educação Física *da* escola”<sup>4</sup>.

Assim sendo, os conteúdos de ensino desse componente curricular chamado Educação Física apresentam vestígios destas influências, ou, até mesmo, arrisco-me a afirmar, foram/são determinados por elas. Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam, enfaticamente, com a função de higienização corporal; quando esta influência externa vem da instituição militar, os conteúdos da Educação Física passam a assumir diversos elementos da Instrução Militar (marchas cívicas, ordem à bandeira, ordem unida); quando a instituição esportiva “cede” seus elementos para a definição dos conteúdos da Educação Física, estes assumem alguns códigos desta, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos; porém, quando a Educação Física passa a receber influências de movimentos advindos de pedagogias ditas “humanistas”<sup>5</sup>,

---

<sup>3</sup> Segundo Ghiraldelli Júnior, mesmo reconhecendo os aspectos ideológicos e, com eles, levantando questionamentos críticos, “...a tarefa da escola é (e de certa forma sempre foi) a socialização do saber elaborado e/ou a socialização da cultura erudita”, é certo que esse saber não é fruto exclusivo de determinada classe social, mas sim das relações de conflitos dessas classes, embora a dominante consiga impor diversos elementos, constituindo assim sua ótica e seus interesses (Ghiraldelli Júnior, 1990, p. 133) . Ainda a esse respeito, Libâneo e Silva enfatizam “a socialização do saber elaborado como pressuposto básico para a democratização do ensino..., a educação escolar como processo de transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento acumulado..., a escola como mediadora entre o conhecimento espontâneo e o sistematizado, e *locus* privilegiado para propiciar às camadas populares os instrumentos de acesso ao conhecimento científico” (Libâneo e Silva apud Saviani, N., 1994, p. 73).

<sup>4</sup> A esse respeito consultar Caparroz, 1997.

<sup>5</sup> O Coletivo de Autores (1992, p. 55) caracteriza este momento na história da Educação Física como grande influenciador do surgimento do que eles chamam de movimentos renovadores.

estabelece-se em seu campo de estudo uma crise<sup>6</sup> de identidade, e seus conteúdos de ensino passam a ter outras referências, tais como: a psicomotricidade, a qual privilegia a estruturação do esquema corporal e o desenvolvimento das aptidões motoras, ou ainda o Esporte Para Todos (EPT), o qual objetiva desenvolver atitudes como cooperação e solidariedade, sendo então caracterizado como movimento alternativo ao esporte de rendimento<sup>7</sup>.

É a partir destes movimentos renovadores que aparecem algumas elaborações teóricas acerca da Educação Física escolar, apresentando-se em forma de proposições pedagógicas e objetivando estruturar um corpo de conhecimentos específicos para a Educação Física. Na busca de uma nova dimensão, tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objeto de estudo) da Educação Física, passando por operacionalizações de conteúdos do ponto de vista pedagógico e metodológico e indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física. Vale salientar que nem todas as propostas aqui em questão tratam destes elementos citados anteriormente. Algumas trazem referências para um dos pontos citados, outras para outros, mas algumas conseguem contribuir com os diversos pontos. E ainda, segundo Castellani Filho (1999, p. 155-157), algumas conseguem ser propositivas, enquanto outras não. Porém todas essas propostas surgem num esforço de contribuir para a superação da crise instalada na Educação Física,

---

<sup>6</sup> O termo crise, aqui, é utilizado para delimitar um momento em que estudiosos na área de Educação Física passam a questionar a supremacia, estabelecida ao longo da história, do paradigma da aptidão física (seja em seu viés higiênico, militar ou esportivo), criticando assim as referências teóricas que davam suporte para que a Educação Física, no interior da escola, assumisse a responsabilidade pela aquisição e melhoramento de rendimentos corporais. Para Medina (1987, p. 19), “a crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. E este é o momento crucial, onde se exige decisões e providências rápidas e sábias, se é que pretendemos debelar o mal que nos aflige. Muitas vezes por trás de certas situações de aparente normalidade, escondem-se as mais variadas distorções ou patologias, que devido àquela aparência não são colocadas em questão”.

<sup>7</sup> Para maiores esclarecimentos, consultar: Bracht (1992); Castellani Filho (1988); Coletivo de Autores (1992); Ghiraldelli Júnior (1988); Goellner (1996); Soares (1994) e outros autores que tratam acerca da história da Educação Física.

numa tentativa de torná-la legítima e autônoma no currículo escolar (ver quadro):

QUADRO 1: Teorias da Educação Física<sup>8</sup>:

CONCEPÇÕES NÃO-PROPOSITIVAS	<i>Abordam a Educação Física escolar sem, contudo estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos, ou, muito menos, metodologias para o seu ensino</i>	
	Abordagem Fenomenológica - Silvino Santin e Wagner Wey Moreira	
	Abordagem Sociológica - Mauro Betti	
	Abordagem Cultural - Jocimar Daolio	
CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS	Não-sistematizadas	
	<i>Concebem uma outra configuração de Educação Física escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem, todavia, sistematizá-los na perspectiva metodológica apresentada</i>	
	Concepção Desenvolvimentista - Go Tani	
	Concepção Construtivista - João Batista Freire	
	Educação Física 'Plural' - Jocimar Daolio	
	Concepção de 'Aulas abertas'	
	Concepção Crítico-Emancipatória - Elenor Kunz	
	Sistematizadas	
	Concepção da Aptidão Física	
Concepção Crítico-Superadora - Coletivo de Autores		

Evidenciamos que, a partir do percurso histórico da Educação Física escolar, o qual descrevemos com brevidade, diversos elementos de confrontos vêm desembocar no cotidiano de sua prática pedagógica atual. Dentre esses, focalizamos, para tratar/investigar neste estudo, problemas de antagonismos, conflitos e indefinições diante dos conteúdos a serem veiculados enquanto matéria de ensino durante a realização das aulas de Educação Física do ensino fundamental e médio da educação escolar.

No que concerne aos demais componentes curriculares, evidenciamos que antagonismos, conflitos e indefinições também estão presentes em seus percursos históricos, assumindo, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas. Mas a história das disciplinas curriculares nos

<sup>8</sup> Quadro montado a partir da tese de doutorado de Castellani Filho (1999) na qual, referindo-se às Teorias da Educação Física, localiza concepções pedagógicas, tendo como foco a questão da metodologia do ensino. O autor também faz referência a tal agrupamento acerca das abordagens em Educação Física numa entrevista concedida a Ferreira Neto (1996) e em seu livro "Política educacional e Educação Física", publicado em 1998. Encontramos ainda o estudo de Taffarel (1997) fazendo alusão a tal quadro de Castellani Filho e ampliando sua referência.

mostra, ao mesmo tempo, pontos semelhantes e pontos particulares entre os componentes da escola. E é assim que nós fazemos várias indagações.

Disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia possuem conteúdos específicos sistematizados<sup>9</sup> ao longo do tempo e do espaço escolar. E a Educação Física não possui uma sistematização de conteúdos ? A partir de que critérios e requisitos são sistematizados os conteúdos de ensino nas diversas disciplinas escolares ?

Sendo a escola um lugar para tratar o conhecimento produzido pelo homem, e este devendo ser pedagogizado e abordado metodologicamente para que os alunos possam aprender, perguntamo-nos: o que caracteriza o saber escolar ? O que é conteúdo de ensino ? Como acontece na Educação Física ?

O jogo e a dança são exemplos de manifestações que representam produções culturais da humanidade, portanto não são de propriedade exclusiva do componente curricular Educação Física. Porém a Educação Física se apropria destas produções para pedagogizá-las e tratá-las na escola.

Assim perguntamos: a Educação Física deve ensinar a jogar, mais especificamente, fazer com que o aluno adquira aptidão física/atlética perante um jogo, por exemplo, executar tecnicamente o fundamento da cortada no voleibol, ou deve dar referências sobre o conhecimento jogo, por exemplo, tratar sobre a história do jogo de voleibol na intenção de que apreenda que a essência deste jogo é passar a bola por sobre uma rede, mantendo-a no ar quando esta estiver de posse de sua equipe e forçá-la a cair no chão quando de posse da

---

<sup>9</sup> Para entender o termo “sistematizado”, tomamos como suporte duas referências: a) a compreensão de sistematizado como “seleção, seqüenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina” no tempo e no espaço escolar, dando-lhes assim um caráter de conteúdos de ensino (Saviani, N., 1994, p. 73); e b) a compreensão de sistematizado como um dos elementos que compõem, junto com a seleção e a organização, o trato com o conhecimento, objetivando juntos a “organização do tempo e do espaço pedagógicos necessários para aprender” presente numa dinâmica curricular e correspondendo “à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar”; a sistematização, portanto, focaliza a estruturação lógica e metodológica do conhecimento (Coletivo de Autores, 1992, p. 30).

outra equipe ?<sup>10</sup>; ou, ainda, deve ensinar a dançar, mais especificamente, fazer com que o aluno adquira habilidades e condições físicas para realizar passos baixos no frevo, ou deve dar referências sobre o conhecimento dança, como, por exemplo, tratar as classificações e nomenclaturas dos passos do frevo, compreendendo os motivos de seus nomes ?

Confrontando com outros componentes curriculares, observamos conflitos semelhantes aos listados anteriormente na Educação Física. Vemos que a linguagem escrita e a linguagem oral também são bens culturais da humanidade, não sendo, portanto, de propriedade exclusiva, por exemplo, do componente curricular Língua Portuguesa. No entanto, este componente curricular se apropria destes bens, pedagogizando-os e tratando-os na escola. Sendo assim, a Língua Portuguesa deve ensinar a falar (comunicar-se oralmente), mais especificamente fazer com que se adquiram habilidades em soletrar palavras, ou deve dar referências sobre esta fala, por exemplo, referências gramaticais ?; ou, ainda, deve ensinar a escrever (comunicar-se de forma escrita), mais especificamente a redigir uma certa quantidade de palavras num tempo delimitado pelo professor, ou deve dar referências sobre esta escrita, por exemplo, referências redacionais ?

Diante desta confrontação, vemos que os diversos componentes curriculares apresentam situações de conflito bem próximas quando dizem respeito ao tratamento dado ao conhecimento em forma de conteúdo de ensino na educação escolar. Indagamos que estes conflitos dizem respeito às grandes polêmicas que permeiam as questões relativas ao saber escolar, sua produção e veiculação nas situações de ensino-aprendizagem; por isso as situações descritas e exemplificadas anteriormente apresentam uma grande proximidade nas evidências desses conflitos do cotidiano de suas práticas pedagógicas.

---

<sup>10</sup> Acerca do jogo como conteúdo de ensino, consultar Tavares e Souza Júnior (1996, p. 51).

Problemas de seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, nos diferentes componentes curriculares, não são privilégios da Língua Portuguesa ou de Educação Física, referem-se à instituição escolar de uma forma geral.

Afirmamos que estes conflitos são referentes à própria construção do projeto político-pedagógico da escola, já que este é entendido “como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade...”, e mais, que são referentes à organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1996, p. 13). Segundo Veiga “o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade” (1996, p. 14). Já segundo Freitas (1995, p. 94), é a organização do trabalho pedagógico que deve ser entendida em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico”. “Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade” (Veiga, 1996, p. 16).

Enfim, evidenciamos que estas situações de conflito que circundam, penetram e determinam as questões referentes ao trato com o conhecimento, em forma de conteúdo de ensino, são referentes aos elementos de crítica à organização do trabalho pedagógico evidenciados no cotidiano das práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares da escola capitalista, tais como: vida escolar separada da produção material e sob gestão autoritária e alienante, fragmentação do trato com o conhecimento, organização do

conhecimento escolar como mera simplificação do conhecimento científico diante de controles hierárquicos (Freitas, 1995, p. 94-95; Veiga, 1996, p. 22-31).

Assim, a partir do exposto e entendendo a Educação Física enquanto prática pedagógica que materializa, em forma de conteúdos, seus conhecimentos sistematizados historicamente, ou seja, os conhecimentos específicos, produzidos por esta área, que se operacionalizam no cotidiano escolar, no dia a dia das aulas, apresentando-se como matérias de ensino; e sendo esses conteúdos conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sóciohistórico das próprias atividades corporais e à explicação de suas significações objetivas, perguntamo-nos: quem trata, de que trata e como trata o conhecimento, reconhecido como conhecimento da Educação Física escolar ? Estas perguntas representam questões a serem aprofundadas no estudo, escolhidas por entendermos que são questões comuns a todos os componentes curriculares.

A Educação Física inserida no contexto escolar, no que se refere à seleção, organização e sistematização de seu conhecimento, responde a que críticas da organização do trabalho pedagógico ? Que respostas a essa questão podemos reconhecer tanto na produção do conhecimento no interior de suas aulas quanto nos seus planejamentos de ensino e ainda em suas proposições curriculares ?

Enfim, quais são, realmente, os conteúdos de ensino tratados no cotidiano da prática pedagógica da Educação Física de escolas públicas do Estado de Pernambuco ? O que e como está sendo ensinado, o que e como está sendo possível aprender ? A partir de que critérios e requisitos são e como podem ser selecionados, organizados e sistematizados ?

Sem querer responder diretamente a cada questão levantada, mas tendo estas indagações como referência para a estruturação de nosso trabalho, este estudo ousa apresentar uma proposição de pensamento, demonstrando como

foi possível refletir teoricamente o problema de nosso estudo. Para tanto, é importante que fique claro que tal abordagem é uma das possibilidades de interpretação e sistematização, não nos ausentando da responsabilidade acadêmica perante o tratamento do objeto de pesquisa. Para então ficar mais evidente como se estabeleceu e se caracterizou o olhar que nos proporcionou chegar a algumas afirmações, passamos, então, a descrever o delineamento da trajetória de investigação, para que o leitor tenha a possibilidade de ficar ciente da forma e do formato com os quais tratamos nossa delimitação de trabalho de pesquisa.

## **1.2- A EDUCAÇÃO FÍSICA É UM PROBLEMA ! DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO<sup>11</sup>:**

Pesquisar significa

“procurar uma informação que não se sabe e que se precisa saber. Consultar livros e revistas, examinar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter resposta...” (Carvalho, 1994, p. 99).

Pesquisar é

“a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (Minayo, 1996, p. 23).

Assim, num significado mais geral, pesquisa seria todo e qualquer ato de investigar, na intenção de obter alguma explicação para um fato ou fenômeno. Porém, num estudo mais elaborado, como é o caso de uma produção científica, a pesquisa deve se apresentar de forma mais sistematizada, no nosso entendimento, apresentando e reconhecendo as categorias centrais que

---

<sup>11</sup> O delinear dessa trajetória se apresenta, mesmo ciente das dificuldades metodológicas que encontramos do decorrer do estudo, com uma preocupação de duplo caráter: do ponto de vista *científico*, pretendendo apresentar o rigor metodológico de coleta e análise dos dados e, do ponto de vista *pedagógico*, procurando comunicar, principalmente, aos iniciantes do trabalho científico, os mínimos detalhes de seu percurso. Tais preocupações não se dão no intuito de conquistar benevolência e, sim, de oportunizar uma leitura/análise criteriosa de nosso trabalho.



evidenciem a Teoria de Conhecimento com a qual procura aproximação e fundamentação, e, ainda, respeitando, em caráter instrumental, certos princípios, procedimentos, técnicas, instrumentos, conquistando assim seu reconhecimento científico e social. A partir dessas exigências, o presente estudo vem estabelecer uma forma de olhar tais fatos/fenômenos e suas relações, evidenciando um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de apreendê-la conceitualmente<sup>12</sup> (Minayo, 1996).

No âmbito da Teoria do Conhecimento, compreendemos o termo *categoria* como formas que refletem as propriedades/aspectos e as relações/ligações universais da realidade objetiva, caracterizando-se como graus/estados do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, como princípios do método dialético do conhecimento e da transformação orientada pela realidade. As categorias são conclusões retiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática, portanto podem representar o processo histórico do conhecimento, no decorrer do qual o homem penetra, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos, podendo apresentar-se como uma forma particular de conceito (Cheptulin, 1982).

Ainda acerca do termo *categoria*, vemos em Minayo (1996, p. 94) que

“...Marx faz uso por diversas vezes do termo ‘categoria’ para indicar conceitos relativos à realidade historicamente relevantes, expressando os aspectos fundamentais dentro de sua abordagem, das relações dos homens entre si e com a natureza. Para o marxismo as categorias não são entidades, são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social”.

---

<sup>12</sup> Entendem-se por conceitos os elementos que representam as vigas-mestras de uma construção teórica, ou seja, “as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria”, podendo os conceitos ser considerados como “operações mentais que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade, pois focalizam determinados aspectos dos fenômenos, hierarquizando-os. Existe, então, a necessidade de apreendê-los, analisá-los e defini-los como historicamente específicos e socialmente condicionados (Minayo, 1996, p. 92-93).

No âmbito mais instrumental, mas que não se isola (nem poderia) da Teoria do Conhecimento, nosso estudo fez uso de dois grupos de categorias<sup>13</sup>: as analíticas e as empíricas.

“As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica” (Minayo, 1996, p. 94).

Nesse estudo, essas categorias apresentaram-se de forma integrada: uma não anula nem isola a outra, e, sim, uma é delimitada em função da outra; portanto, resolvemos considerá-las dentro do todo das categorias de análise. Tal opção justifica-se pela caracterização que demos ao estudo, assim como pela trajetória percorrida. Vale salientar aqui que tais categorias, resultantes das primeiras leituras, surgiram, inicialmente, em dois grupos separados, quando realizávamos a fase exploratória da pesquisa<sup>14</sup>: categorias baseadas em generalidades - voltadas para o estudo bibliográfico - e categorias com caráter operacional - voltadas para a entrada no trabalho de campo. Porém, com o passar do estudo, essas categorias instrumentais foram se concatenando até formarem um só grupo de categorias para o tratamento dos dados. Partindo destas questões, terminamos por visualizar o trabalho numa pesquisa bibliográfica/documental e numa pesquisa de campo no cotidiano escolar.

A adoção da utilização unificada entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental se deve, principalmente, à aproximação conceitual e à operacionalização de suas fases e fontes. Segundo Gil (1991, p. 50-51), “nem

---

<sup>13</sup> Aqui, numa tentativa de dar um suporte aplicativo aos procedimentos, às técnicas e aos instrumentos, o termo *categoria* é também entendido como “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (...) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” (Bardin, 1988, p. 117).

<sup>14</sup> “Compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo” (Minayo, 1996, p. 89).

sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público”; além disso, o desenvolvimento da pesquisa documental segue passos semelhantes à pesquisa bibliográfica, sendo a principal diferença a caracterização do tipo de fonte. Enquanto na bibliográfica as fontes são constituídas por material impresso localizado em bibliotecas, na documental essas fontes são mais dispersas. Mesmo compreendendo que, hoje em dia, existe uma grande variedade de fontes reconhecidas como possíveis para realização de estudos científicos, tais como jornais, vídeos, Internet, cd-rom etc. e que essas fontes já podem ser encontradas em bibliotecas, acreditamos ainda que na pesquisa documental exista uma grande dispersão em tais fontes.

Para apresentar mais elementos que argumentam em favor da adoção da unificação pesquisa bibliográfica/documental, pegamos o estudo de Bardin (1988, p. 45) quando afirma que a análise documental pode ser identificada como análise de conteúdo, desde que esta última se limite a sua técnica categorial ou temática e que ainda se suprima sua função de inferência. Como nosso estudo utilizou a técnica de análise de conteúdo de tipo categorial por temática (ver detalhes mais adiante) para interpretar os dados coletados, tanto na literatura quanto nos documentos recolhidos, foi, portanto, viável unificar esses tipos de pesquisa.

Para deixar ainda mais evidente que não unificamos a análise documental com a análise de conteúdo e, sim, a pesquisa bibliográfica com a pesquisa documental, recorremos ao estudo da própria Bardin quando difere a análise documental da análise de conteúdo. Fundamentando-se em Chaumier (1974), Bardin (1988, p. 45) afirma que a análise documental pode ser definida como uma operação (ou conjunto de operações), que vise a representar o conteúdo de um documento de forma diferente da original com o intuito de, futuramente, facilitar sua consulta e referência.

“Contudo, por detrás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais: a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se, principalmente por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo; o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1988, p. 46).

Por fim, como os procedimentos investigativos adentraram em fontes tais como a literatura e o cotidiano da prática pedagógica, conseqüentemente seu planejamento de ensino (*o que escrevem os professores*), o estudo configurou-se tanto como uma pesquisa bibliográfica, a qual “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, que tratam a respeito da problemática do estudo; quanto como uma pesquisa documental, que se vale “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, como é o caso do planejamento de ensino dos professores (Gil, 1991, p. 50-51).

A pesquisa bibliográfica/documental foi realizada em duas dimensões:

- 1- Nas obras literárias da área educacional de uma forma geral, tratando sobre história do currículo e do saber escolar, história das disciplinas curriculares e história da educação e Educação Física;
- 2- Nos documentos escritos pelos professores que refletiam e interferiam diretamente nesse estudo, ou seja, o planejamento de ensino e algumas anotações genéricas sobre as aulas.

A escolha do método e das técnicas para a realização das análises dos dados coletados neste momento do estudo - pesquisa bibliográfica/documental - caracterizou-se como uma decisão complexa, a qual necessita de alguns esclarecimentos, para que fique evidente o entendimento que tivemos perante o uso dos recursos metodológicos investigativos. Inicialmente tivemos a

preocupação de fazer com que os procedimentos de investigação não se tornassem uma hesitante alquimia, como afirma Minayo (1996, p. 198) quando descreve a repugnância dos pesquisadores em tornar evidentes seus procedimentos para transformar dados brutos em descobertas finais, fato que se justifica diante da necessidade de se ocultar o estado nebuloso da pesquisa, o qual esconde procedimentos analíticos pouco confiáveis técnica e cientificamente.

Segundo Minayo (1996, p. 197), os pesquisadores costumam se deparar com três grandes obstáculos quando partem para analisar os dados que foram coletados no campo - documentos, entrevistas, biografias, resultados de discussão em grupos focais e resultados de observações. Um desses obstáculos “é o que leva o pesquisador a sucumbir à magia dos métodos e das técnicas, esquecendo-se do essencial, isto é, a fidedignidade às significações presentes no material e referidas a relações sociais dinâmicas”. Sendo o presente estudo resultado de uma pesquisa de campo, que coletou material tanto em livros, documentos, como em observações de aulas (*o que fazem os professores*), esse obstáculo surgiu notadamente. No entanto, não queríamos que os procedimentos metodológicos investigativos se tornassem, por um lado, em algo nebuloso, aproximado à alquimia, e, por um outro, em uma submissão quase passiva às técnicas de coleta de dados.

Assim, para a análise dos dados recolhidos em fontes bibliográficas e documentais, bem como das entrevistas (*o que dizem os professores*) realizadas com os professores, utilizamos, fundamentando-nos em Bardin (1988), a análise de conteúdo de tipo categorial por temática, a qual passaremos a explicar.

Segundo Bardin (1988), a análise de conteúdo, vem desde a retórica, passando pela hermenêutica e chegando a uma elaboração, de caráter mais instrumental, como recurso para análise das comunicações. Após a 2ª guerra, a

análise de conteúdo passa a ser utilizada por várias e diferentes áreas, surgindo assim interrogações e respostas no plano metodológico, e, conseqüentemente, vive um momento marcado por um certo desinteresse e por desilusões por parte de diversos investigadores. Berelson é um desses investigadores que chega a uma conclusão desencantada:

“a análise de conteúdo como método não possui qualidades mágicas e raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes menos (...) no final das contas nada há que substitua as idéias brilhantes” (Berelson apud Bardin, 1988, p. 20).

No entanto, neste estudo, utilizamos a análise de conteúdo como um recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, sem adotarmos uma posição otimista ou pessimista diante da técnica, mas tendo muita cautela diante do controle do rigor de sua trajetória.

Para Bardin (1988, p. 9), a análise de conteúdo é

“um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (...). Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”.

Porém, até meados da década de 60, o rigor da análise de conteúdo estava muito mais centrado nas inferências que se podiam realizar em função da contagem da freqüência das categorias delimitadas, possuindo assim uma maior caracterização diante de seu tratamento quantitativo. Vejamos um conceito que, segundo Bardin (1988, p. 31), ainda é o ponto de partida para muitos pesquisadores na atualidade: a análise de conteúdo é

“uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson apud Bardin, 1988, p. 36).

Este rigor objetivo era e é, ainda hoje, em alguns tipos de técnicas de análise de conteúdo, estabelecido segundo regras precisas de recorte (escolha das unidades de registro e de contexto), de enumeração (contagem) e de classificação (agregação por categorias) (Bardin, 1988, p. 104-132).

Bardin (1988), descrevendo analiticamente como procede uma análise de conteúdo categorial, afirma que a comunicação deve ser fragmentada, ou seja, devem se delimitar unidades de codificação/categorização<sup>15</sup> de registro (palavra, frase, tema, minuto, centímetro quadrado) e de contexto (esta só é necessária diante da existência de uma ambigüidade de sentido dos elementos codificados). A análise por categorias funciona por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analógico posterior e comporta duas etapas: o inventário (isolamento dos elementos) e a classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos).

“A análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspectos da orientação comportamental do locutor’, o seu procedimento não é obrigatoriamente quantitativo, como até então se admitia...” (George apud Bardin, 1988, p. 114).

Partindo de todos esses elementos apresentados anteriormente, indagamos que nosso estudo não se deteve nas regras de contagens, de caráter mais quantitativo e, sim, procurou estabelecer o rigor nas análises realizadas a partir de inferências interpretativas dos conteúdos originários das categorias delimitadas. Enquanto a abordagem quantitativa se fundamenta na freqüência com que aparecem certos elementos da mensagem, a qualitativa busca reconhecer indicadores não-freqüenciais, mas que sejam suscetíveis de permitir inferências; neste caso a presença, ou até mesmo a ausência, pode se constituir como índice tão rico quanto a freqüência de aparição é para a quantificação (Bardin, 1988, p. 114).

Enfim, elaboramos um roteiro de análise de conteúdo (anexo 1), na intenção de investigar com maior sistematização as fontes selecionadas. Vale salientar que esta opção de análise levou em consideração todo o exposto

---

<sup>15</sup> “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1988, p. 117).

anteriormente, portanto não utilizou este método dentro de seus formalismos, mas sim na intenção de indicar “um caminho do pensamento” recolhido nas fontes de dados (Minayo, 1996, p. 199).

Inicialmente esta perspectiva se justificou perante os próprios conflitos conceituais e históricos que acompanham a análise de conteúdo, em que se instalam confrontos diante da análise de discurso. Uns a entendem (análise de discurso) como uma técnica pertencente ao campo da análise de conteúdo (Bardin, 1988, p. 213), já outros a concebem enquanto uma proposta de substituição e diferenciação perante a análise de conteúdo tradicional, caracterizando-se muito mais por procurar compreender o processo de produção do discurso do que de sua interpretação (Pêcheux e Orlandi apud Minayo, 1996, p. 211-213).

Posteriormente justificou-se diante das distintas técnicas existentes na análise de conteúdo, que se caracterizam de forma peculiar, mas que, ao mesmo tempo, não se isolam e formam até novas variantes técnicas deste tipo de análise. Portanto, o estudo utilizará enfaticamente a técnica de análise categorial por temática, procurando “descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *freqüência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”, utilizando-a de forma mais interpretativa, em lugar de realizar inferências estatísticas (Minayo, 1996, p. 199-211).

Já no que se refere à pesquisa de campo no cotidiano escolar, nossa investigação realizou um estudo de caso de tipo etnográfico, fazendo uso da observação participante e de entrevistas. Assim, passamos a descrevê-lo, apresentando alguns conflitos e decisões conceituais e a operacionalização percorrida.

Segundo André (1995, p. 27-28), a etnografia foi, inicialmente, desenvolvida por antropólogos para investigar a cultura e a sociedade, significando, etimologicamente, descrição cultural. Porém existem diferenças no



foco estabelecido por um estudo etnográfico na área educacional de um estudo na área antropológica. Existem certos requisitos de um estudo etnográfico, que os estudos da área educacional não têm que, necessariamente, cumprir; como exemplos temos os que sugere a autora, fundamentando-se em Wolcott (1988): longa permanência do pesquisador em campo; contato com outras culturas; uso de amplas categorias sociais para análise dos dados. Por fim, sugere que na educação nós fazemos estudos de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Assim, André (1995, p. 28-29) passa a listar algumas características para que possamos reconhecer, na área educacional, um estudo de tipo etnográfico, as quais foram importantes para o reconhecimento do tipo de nosso estudo:

- 1- Fazer uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia: a observação participante, em que o pesquisador interage, mesmo em diferentes graus, com a situação estudada, portanto afetando-a e sendo afetada por ela; a entrevista intensiva, com o objetivo de aprofundar ou esclarecer os fatos observados; e a análise de documentos, contextualizando o fenômeno;
- 2- Ser o pesquisador o principal instrumento de coleta e análise dos dados;
- 3- Dar ênfase ao processo e não ao resultado;
- 4- Preocupar-se com o significado;
- 5- Realizar um trabalho de campo: contato direto e prolongado, podendo este tempo variar desde algumas semanas até anos, dependendo apenas dos objetivos do trabalho, da disponibilidade do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em realizar trabalhos de campo e ainda do número de pessoas envolvidas.

No entanto, críticas à etnografia são feitas por diversos estudiosos. Um desses estudiosos é Freitas (1995) que faz uma breve análise da etnografia tendo como referência uma abordagem marxista.

Para Freitas (1995, p. 69-70), um primeiro ponto a destacar na etnografia é sua visão naturalista. Fundamentando-se em Reynolds (1980/1981), Freitas afirma que este tipo de pesquisa se caracteriza como “o estudo do mundo social por meio da observação de indivíduos ou grupos em seu ambiente natural, com o mínimo de interferência por parte do observador”, gerando assim dois problemas. O primeiro é que tal estudo torna-se limitado quando se detém a captar e explicar os fenômenos por intermédio das impressões subjetivas dos participantes. O segundo é que os procedimentos de coleta e de análise dos dados, raramente, são apresentados de forma suficientemente esclarecedora, não permitindo uma verificação mais apurada de sua validade.

Um outro ponto que Freitas (1995, p. 70-71) destaca acerca da etnografia é sua visão atomista social. Com referências teóricas em Sharp (1982), Freitas indaga que a etnografia reforça a idéia de que os átomos da vida social são os indivíduos, suas crenças, intenções, conceitos e ações, portanto, sendo estes indivíduos, que ditam os procedimentos explicativos para compreender a realidade social. Assim a etnografia conduz à crença que só os indivíduos existem realmente e que eles próprios constroem sua própria realidade.

Por fim Freitas (1995, p. 71) indaga que tais críticas podem desvelar duas concepções de etnografia: uma, cuja opção é por uma leitura positivista, em que a etnografia é uma mera técnica descritiva; e outra em que a opção é por uma leitura fenomenológica, enfatizando-se o estudo das percepções e representações dos sujeitos, buscando fidelidade à subjetividade dos membros da cultura pesquisada.

Diante destas questões, Freitas (1995, p. 70) apresenta sua posição frente à etnografia, afirmando antes de tudo que “é preciso explorar o uso de técnicas de observação direta no levantamento das condições de trabalho da escola”. No entanto, traz alguns elementos que demonstram seu tratamento diante de estudos realizados através da observação:

- 1- Reconhecimento da teoria do conhecimento: “na definição de uma determinada forma de trabalho, tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados” (ibid. p. 73). Assim afirma que, procurando separar-se das perspectivas positivistas e fenomenológicas, sua “posição metodológica, a qual, fazendo uso de técnicas de pesquisa de observação direta e de levantamento da representação que os sujeitos fazem do real, insere-se na teoria do conhecimento materialista histórico-dialético”, não fazendo sentido denominar sua forma de trabalho de etnografia baseada no materialismo histórico (ibid. p. 72-73);
- 2- Rigor da percepção: entendendo a observação como uma técnica de pesquisa, portanto que exige sua compreensão teórica e o treino, enfatiza o rigor nos processos de observação, voltando-se para um esforço de construir (ou reconstruir) a percepção dos atores da instituição;
- 3- Construção das contradições: “o cerne do procedimento metodológico diz respeito à construção, no pensamento, do desenvolvimento das contradições presentes na prática, incluindo suas possibilidades de superação” (ibid. p. 71);
- 4- Uso das filmagens: para Freitas, a dinâmica da sala de aula na escola é bastante complexa e variada, portanto, a depender do problema investigado, o registro apenas com lápis e papel, ou até mesmo com gravador, é insuficiente, sendo o uso de técnicas adequadas de observação e do videoteipe (filmagens) uma ajuda importante no alcance multidimensional do evento pesquisado.

Baseada nestas discussões apresentadas anteriormente, nossa pesquisa de campo no cotidiano escolar procurou estabelecer um caminho do pensamento que se aproxime das teorias do materialismo histórico-dialético, de forma a reconhecer, nos dados coletados e em suas análises, suas

*contradições, sua realidade e suas possibilidades.* Sendo assim, o estudo não se deteve em realizar comparações entre a realidade investigada e outra, ou mesmo entre os professores participantes do estudo; também não nos preocupamos em realizar uma experimentação de um determinado modelo construído previamente; o estudo deteve-se na investigação de uma determinada unidade/realidade escolar, a qual foi escolhida dentro de uma rede de critérios (a qual será descrita mais adiante), não por possuir algo único que seria importante pesquisar, mas sim por ser uma delimitação de uma dada instância. Portanto, a pesquisa caracterizou-se como estudo de caso de tipo etnográfico.

Para André (1995, p. 30-31),

“nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma, nem todo estudo de tipo etnográfico será um estudo de caso. Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade”.

Já para Lüdke e André (1986, p. 17),

“o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.

Desta forma, nosso estudo preocupou-se com dois elementos: com a

fidedignidade<sup>16</sup> da coleta e das análises dos dados e com a generalização<sup>17</sup> dos resultados. Portanto, não nos indagamos acerca da “representatividade” deste estudo e, sim, fomos rigorosos na delimitação do campo, com a intenção de deixar clara a seu leitor, a trajetória percorrida, como estamos fazendo desde o início deste capítulo. Tal delimitação nos permitiu discorrer sobre os dados, a partir das categorias de análise determinadas, descrevendo-os intensamente, tanto das entrevistas realizadas, as quais foram transcritas na íntegra para posterior análise, quanto da observação de aulas, as quais foram registradas em diários de campo, resultantes da observação direta e de filmagens em videoteipe.

No nosso estudo de campo esta observação direta caracterizou-se como observação participante, a qual passamos a descrever alguns conceitos e técnicas, como também a ver algumas considerações e cuidados apresentados por estudiosos que fundamentam/argumentam o uso da observação em estudos educacionais.

A partir de Freitas (1995, p. 67), ficamos cientes de que

“...o homem como observador dos fatos é, do ponto de vista orgânico, imperfeito. Limitado aos seus órgãos do sentido, é obrigado a fazer uma seleção do que vê, ouve ou sente, na medida em que não pode processar todas as informações que lhe chegam ao mesmo tempo. A observação do homem, portanto, é ideológica e fisicamente imperfeita”.

Para este autor, na pesquisa clássica, a observação era enfatizada numa concepção em que o sujeito se separava do objeto, no intuito de captar

---

<sup>16</sup> “O conceito usual de fidedignidade envolve o confronto ou a relação entre os eventos e a sua representação, de modo que diferentes pesquisadores possam chegar às mesmas representações dos mesmos eventos. No estudo de caso etnográfico esse tipo de problema se coloca de maneira bem diferente, já que o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras/versões acaso existentes. Não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador” (André, 1995, p. 56).

<sup>17</sup> Segundo André (1995, p. 57), num estudo de caso, a generalização deverá se dar no âmbito do leitor, o qual, baseado no que está descrito pelo autor do estudo e em sua própria experiência, poderá fazer associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos.

imparcialmente a realidade. Porém, mais recentemente, a observação vem se apresentar de outra forma, principalmente nos estudos etnográficos. Citados por Freitas (1995, p. 68), Ezpeleta e Rockwell afirmam que

“o processo normal de observação é seletivo. O pesquisador sempre seleciona em função de categorias prévias - sociais e teóricas - a respeito da realidade de que se aproxima. A tendência normal é a de retirar da frente tudo aquilo que se supõe irrelevante. Por isso, é importante na tradição etnográfica, insistir na advertência de ‘observar tudo’, mesmo que isso de fato seja impossível. (...) a seleção inconsciente é o primeiro obstáculo da observação, sendo necessário treinar para ‘enxergar’ mais”.

Já a partir de Lüdke e André (1986, p. 25), ficamos a par de que

“é fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para ‘ver’ depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural”.

É a partir disto que a autora em questão lança uma preocupação: como, então, confiar na observação como um método científico? E responde: “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”.

Em nosso estudo, especificamente no acompanhamento das aulas regidas pelos professores, não adotamos uma postura de neutralidade ou mesmo de distanciamento. Optamos, como estratégia para aproximação deste campo de pesquisa, pela observação participante, entendendo-a

“...como um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (Schwartz & Schwartz apud Minayo, 1996, p. 135).

Como pesquisadores, nossa função e inserção no campo observado, ou

seja, nosso grau de envolvimento<sup>18</sup> nas aulas acompanhadas caracterizou-se pelo que se chama de “observador como participante”, não nos incluindo como parte do grupo pesquisado, mas revelando nossas intenções de estudos ao grupo participante da pesquisa, podendo assim interagir e cooperar com tal grupo (Lüdke e André, 1986, 28 & Minayo, 1996, p. 142).

Para que a observação se tornasse sistemática e viesse a adquirir uma confiabilidade como método de coleta de dados, utilizamos, diante das categorias de análise de todo o estudo, uma matriz de observação (anexo 2), na intenção de estabelecer um rigor diante do acompanhamento das aulas.

Ainda no estudo de campo do cotidiano escolar, utilizamos também, como método/instrumento de coleta de dados, a entrevista de tipo aberta<sup>19</sup>. No entanto, essa não apareceu como um simples recurso complementar, na intenção de colher informações que não foram possíveis de ser evidenciadas nas observações, e sim como uma estratégia pensada/delimitada, mesmo antes da entrada no campo, para coletar informações dos professores.

Tal estratégia caracterizou-se por duas dimensões diferentes: uma dimensão individual (registradas em gravações de áudio), quando o professor entrevistado deveria discorrer sobre questões levantadas pelo pesquisador, a partir de um roteiro de entrevista<sup>20</sup> individual (anexo 3), elaborado com base nas categorias de análise do estudo; e uma dimensão coletiva (registradas em

---

<sup>18</sup> “Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse *continuum* são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo” (Lüdke e André, 1986, p. 28).

<sup>19</sup> “O entrevistador se libera de formulações prefixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam a abrir o campo de explanação do entrevistado ou a aprofundar o nível de informações ou opiniões” (Minayo, 1996, p. 122).

<sup>20</sup> O roteiro de entrevista difere do sentido tradicional do questionário e visa a apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa; contém poucas questões, devendo ser um instrumento para orientar uma “conversa com finalidade”. Deve ser composto de alguns itens, sendo estes indispensáveis para o delineamento do objeto, em relação à realidade empírica, e deve responder às seguintes condições: a) Levantar questões que façam parte do delineamento do objeto, encaminhando para lhe dar forma e conteúdo; b) Permitir a ampliação e o aprofundamento da comunicação e não cerceá-la; c) Contribuir para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto, do ponto de vista dos interlocutores (Minayo, 1996, p. 99).

filmagens de videoteipe). Porém esta última dimensão apresentou-se em duas ações distintas: na realização de uma entrevista coletiva (anexo 4), que também seguiu um roteiro baseado nas categorias de análise do estudo, com a intenção de captar informações acerca do processo de elaboração/construção do planejamento<sup>21</sup>; e na realização de seminários<sup>22</sup>, no intuito de expor e discutir, coletivamente, a intenção (seminário inicial - anexo 5) e os resultados do estudo (seminário final - anexo 6), este último mais voltado para uma checagem com os próprios professores participantes do estudo. Esta estratégia de seminários surgiu mais da necessidade e da preocupação com a entrada<sup>23</sup> e a saída<sup>24</sup> do campo.

A entrada e a saída do campo representam dois extremos de um contínuo da fase exploratória desse campo. Tal fase, segundo Minayo (1996, p. 101), contempla as seguintes atividades:

---

<sup>21</sup> Vale ressaltar aqui que esse processo de planejamento foi acompanhado pelo pesquisador, estando este presente em três das quatro reuniões realizadas pelos professores.

<sup>22</sup> Em nosso estudo, a compreensão e utilização da estratégia *SEMINÁRIO* difere da apresentada e utilizada por Santiago (1990). Com a intenção de contribuir para o estudo da formação e da prática docente dos professores das séries iniciais do 1º grau e com uma escola comprometida com a maioria da população, Santiago utilizou, numa pesquisa participante, o seminário enquanto uma estratégia metodológica de coleta de dados assim como de intervenção na instância investigada. Portanto, em seu estudo, o seminário caracterizou-se como um processo de reflexão coletiva na escola e como possibilidade de intervir na prática docente. Este procedimento foi utilizado pela autora de forma sistemática e sistematizada, por exemplo, seguindo passos bem elaborados, tais como: escutar e avaliar, reconhecer a real situação investigada, produzir indagações e questionamentos para a continuidade das reflexões e elaboração de temáticas para trabalho posterior. Já no nosso estudo, o seminário, utilizado muito mais com a preocupação ética no uso dos procedimentos, caracterizou-se como uma estratégia de checagem.

<sup>23</sup> O conceito a ser apresentado em seguida, mesmo não sendo algo inflexível, pois necessariamente não se torna obrigatório/indispensável, representa o tipo de preocupação que se deve ter com a entrada no campo de pesquisa. Então vejamos: “É oportuno e às vezes mesmo essencial fazer os contatos com as pessoas que controlam a comunidade. Essas pessoas podem ter status na hierarquia de poder ou posições informais que impõem respeito. O apoio delas ao projeto pode ser crucial e elas podem ser úteis para se fazer outros contatos” (Benjamin apud Minayo, 1996, p. 143).

<sup>24</sup> “Se a entrada em campo tem a ver com os problemas de identificação, obtenção e sustentação de contatos, a saída é também um momento crucial. As relações interpessoais que se desenvolvem durante a pesquisa de campo não se desfazem automaticamente com a conclusão das atividades previstas. Há um ‘contato’ informal de favores e de lealdade que não dá para ser rompido bruscamente sob pena de decepção: trabalhamos com pessoas. Não há receitas para esse momento mas algumas questões podem ser diferentemente formuladas ou respondidas pelo pesquisador. São questões sobre as quais as ciências sociais se têm debruçado pouco: em que pé ficam as relações posteriores ao trabalho de campo? Qual o compromisso do pesquisador em relação aos dados recolhidos, seu uso científico e as formas de retorno aos atores pesquisados? A saída do campo portanto envolve problemas éticos e de prática teórica. A relação intersubjetiva que se criou, pode ela mesma contribuir para definir o corte necessário ou a continuidade possível ou desejada” (Minayo, 1996, p. 145).



- a) Escolha do espaço da pesquisa;
- b) Escolha do grupo de pesquisa;
- c) Estabelecimento dos critérios de amostragem<sup>25</sup>;
- d) Estabelecimento de estratégia de entrada em campo<sup>26</sup>.

É diante dessas atividades que, a partir de agora, passamos a descrever, intensivamente, a trajetória percorrida na exploração do campo de pesquisa. E, antes de mais nada, é importante ressaltar que tivemos como foco central, ao entrar no campo, a busca por identificar e analisar os critérios de seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola, procurando reconhecer características de como esses conteúdos são tratados. Nosso objetivo nesta investigação foi reconhecer, num processo junto com professores, antagonismos, conflitos e indefinições acerca dos conhecimentos tratados no cotidiano da prática pedagógica da Educação Física de escolas públicas do estado de Pernambuco, verificando o que é proposto pelo professor (o que diz e o que escreve) para ser ensinado e o que é, efetivamente, trabalhado junto aos alunos (o que faz).

Para a definição do campo de coleta de dados, percorremos um rigoroso caminho de delimitação, até chegarmos à unidade escolar investigada. Inicialmente delimitamos critérios para essa escolha:

---

<sup>25</sup> Segundo Minayo (1996, p. 101-102), a amostragem envolve problemas de escolha de grupo para observação e para comunicação direta, ou seja, conflitos/clareza em se definir: a quem entrevistar, a quem observar e o que observar, o que discutir e com quem discutir. A amostragem ideal, portanto, é aquela que é capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões, seguindo assim alguns critérios básicos:

- a) Definição clara do grupo social mais relevante para as entrevistas e para a observação;
- b) O não esgotamento enquanto não se delinear o quadro empírico da pesquisa;
- c) Previsão de um processo de inclusão progressiva encaminhada pelas descobertas do campo e seu confronto com a teoria;
- d) Previsão de uma triangulação, isto é, em lugar de se restringir a apenas uma fonte de dados, multiplicar as tentativas de abordagem.

<sup>26</sup> “A estratégia de entrada em campo tem que prever os detalhes do primeiro impacto da pesquisa, ou seja, como apresentá-la, como apresentar-se, a quem se apresentar, através de quem, com quem estabelecer os primeiros contatos. O processo de investigação prevê idas ao campo antes do trabalho mais intensivo, o que permite o fluir da rede de relações e possíveis correções já iniciais dos instrumentos de coleta de dados” (Minayo, 1996, p. 103).

1. Ser uma escola da rede de ensino público estadual em Pernambuco: devido a seu aporte de atendimento ao público, ou seja, à amplitude de recebimento do número de escolares. Enfim, por ser esta a rede que comporta a maior quantidade de crianças em idade escolar de Pernambuco<sup>27</sup> (anexo 7).
2. Ser uma escola da DERE<sup>28</sup> Recife Norte: devido à grande amplitude desta microrregião, atendendo a um total de 114 escolas, portanto caracterizando-se como uma das maiores DEREs;
3. Ser uma escola da educação básica que contemple o ensino fundamental e médio: devido à possibilidade de coletar dados em séries distintas e de segmentos diferentes;
4. Ser uma escola que represente a realidade comum das escolas desta rede no que concerne à estrutura arquitetônica, ao quadro docente, ao quadro discente etc.: devido à necessidade de coletar dados numa realidade que não se caracterize como modelo, como situação experimental;
5. Ser uma escola que possua mais de um professor de Educação Física: devido à necessidade de registrar um trabalho em grupo frente à preparação e à regência das aulas;

---

<sup>27</sup> De acordo com os dados estatísticos fornecidos pela própria Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco (SEE-PE) (anexo 7), em censo educacional realizado em 1995, o Estado de Pernambuco possui, em matrícula inicial, 2.270.101 alunos distribuídos em escolas de diferentes dependências administrativas (Federal, Estadual, Municipal e Particular), dos quais 42% estão na rede pública estadual, estando o restante dividido nas outras três redes de ensino (Pernambuco, 1996, p. 97-99).

<sup>28</sup> Diretorias Executivas Regionais de Educação - o estado de Pernambuco, frente a estruturação geográfica de seu sistema educacional, é dividido em 17 microrregiões. Cada uma dessas microrregiões assume a responsabilidade pelo gerenciamento das escolas públicas jurisdicionadas a ela, mesmo que localizadas em municípios diferentes:

1ª região - DERE Recife Norte; 2ª região - DERE Recife Sul; 3ª região - DERE Metropolitano Norte; 4ª região - DERE Metropolitano Sul; 5ª região - DERE Mata Norte (Nazaré da Mata); 6ª região - DERE Mata Centro (Vitória de Santo Antão); 7ª região - DERE Mata Sul (Palmares); 8ª região - DERE Litoral Sul (Barreiros); 9ª região - DERE Vale do Capibaribe (Limoeiro); 10ª região - DERE Agreste Centro Norte (Caruaru); 11ª região - DERE Agreste Meridional (Garanhuns); 12ª região - DERE Sertão do Moxotó (Ipanema/Arcoverde); 13ª região - DERE Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira); 14ª região - DERE Sertão do Submédio São Francisco (Floresta); 15ª região - DERE Sertão do Médio São Francisco (Petrolina); 16ª região - DERE Sertão Central (Salgueiro); 17ª região - DERE Sertão do Araripe (Araripina).

6. Ser uma escola que garanta o acontecimento efetivo das aulas de Educação Física<sup>29</sup> durante o semestre de coleta de dados: devido à possibilidade de ter prejuízo com a coleta, caso nos deparemos com algum impedimento de realização de aulas de Educação Física, como: reforma de instalações gerais da escola, reforma de quadra esportiva, algum tipo de licença por parte do professor, aposentadoria etc.

A partir desses critérios iniciamos um caminhar em busca de delimitar a unidade escolar que seria objeto de estudo.

Contatamos com uma das técnicas da DERE Recife Norte, da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, responsável pela área de Educação Física, e obtivemos informações acerca do quadro das escolas jurisdicionadas a esta Diretoria, que totalizavam 114. Tal quadro, denominado de Nucleação Geográfica (anexo 8), apresentava a distribuição das escolas por localização, dividindo-as em 3 grandes núcleos, cada um desses subdividido em pequenos grupos. Escolhemos intencionalmente, por conta da possibilidade de acesso (deslocamento), os grupos “E” e “F” do núcleo 3, por contemplarem escolas localizadas próximo aos bairros de Casa Forte e Casa Amarela, totalizando 12 escolas. Dessas 12 escolas, apenas 6 contemplavam o ensino fundamental e médio.

De posse do nome e da localização dessas 6 escolas - escolas pré-selecionadas - (anexo 9), visitamos todas elas, no intuito de conhecer pessoalmente a estrutura escolar (instalações - estrutura arquitetônica), de obter dados acerca do quadro docente e discente, assim como de estabelecer um primeiro contato com os professores de Educação Física. No entanto, só pudemos conhecer as instalações das escolas, pois esta visita foi realizada em

---

<sup>29</sup> As aulas de Educação Física a qual queremos nos referir aqui é a realização das atividades de ensino-aprendizagem no que confere o cumprimento das organizações e normatizações curriculares.

um período de recesso escolar, mais precisamente em janeiro de 1998, e por isso sem conseguir contatar os professores de Educação Física dessas escolas. Só foi possível contatarmos os professores dessas 6 escolas pré-selecionadas como campo de pesquisa durante a primeira semana de fevereiro de 1998, quando os mesmos participavam da Capacitação em Rede<sup>30</sup>.

Foi aí que contatamos os organizadores dessa Capacitação, solicitando apoio para a aproximação com os professores das 6 escolas pré-selecionadas (anexo 10) e, a partir de então, aplicamos, com esses professores, um questionário para melhor delimitação do campo de pesquisa (anexo 11). De um total de 19 professores, 14 responderam ao questionário, fornecendo informações importantes para a delimitação do campo de pesquisa. Vale salientar que todas as escolas foram contempladas com pelo menos um respondente do questionário. Através deste questionário foi possível sabermos a série, a turma, os dias e os horários em que ministravam aulas de Educação Física, assim como o local onde geralmente ministravam aulas. Essas informações possibilitaram o reconhecimento de que todas as escolas poderiam ser local de investigação, já que tanto possuíam aulas de Educação Física nas diferentes séries quanto os que responderam colocaram-se inicialmente à disposição.

Através deste questionário foi possível também identificar a existência de prováveis impedimentos para a realização da coleta de dados, pois, dentre as escolas pré-selecionadas, 3 apresentaram motivos de impedimento: uma escola que possuía 3 professores de Educação Física, estava passando por uma reforma geral do prédio; outra, onde existiam 4 professores de Educação Física,

---

<sup>30</sup> A Capacitação em Rede é o termo utilizado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco para designar um dos formatos de suas ações voltadas para a formação sistemática e maciça dos docentes. Este formato de capacitação é incorporado ao calendário escolar, sendo realizado anualmente (Pernambuco, 1998, p. 31). A Capacitação em Rede constitui uma estratégia que compõe as ações voltadas para a construção da qualidade do trabalho e a melhoria da formação do professor (Pernambuco, 1996, p. 49).

poderia passar por uma reforma na quadra (espaço onde se realizavam as aulas de Educação Física); e noutra, que tinha um quadro de 5 professores de Educação Física, estavam previsto o acontecimento dos jogos internos e a licença de dois professores. Assim, ficamos com 3 escolas possíveis de ser campo de pesquisa.

Durante a segunda semana de fevereiro de 1998, contatamos os professores, que a essa altura totalizavam 7, na intenção de evidenciar realmente a disponibilidade e a disposição dos mesmos em participar da pesquisa, assim como os horários das turmas que poderiam ser acompanhadas. Numa das escolas, com 3 professores de Educação Física, só foi possível reencontrar um dos professores, o qual se colocou à disposição, na dependência da concordância com os demais; noutra escola, com 2 professores de Educação Física, foi possível confirmar o interesse de ambos em participar da pesquisa, assim como obter os horários das turmas que poderiam ser acompanhadas; e em outra escola, com 2 professores, não foi possível reencontrá-los. Desta forma, chegamos à delimitação da escola que seria campo de pesquisa e enviamos às demais escolas e a seus respectivos professores de Educação Física um documento (anexo 12) comunicando o motivo de sua não escolha e agradecendo a disposição em ter respondido ao questionário.

À escola delimitada como campo de pesquisa, a qual possuía 2 professores de Educação Física, foi então encaminhada à Direção uma solicitação de autorização, por via do Mestrado em Educação - UFPE, para que pudéssemos proceder à coleta de dados (anexo 13).

A partir de então foram definidas as séries/turmas de cada professor que se iriam acompanhar, fazendo-se opção por uma 3ª série, sob responsabilidade de um professor, e por uma 6ª série, sob responsabilidade de outro professor, ambas pertencentes ao ensino fundamental. Tal opção atentou

para serem séries de segmentos diferentes (1º e 2º segmentos do ensino fundamental respectivamente), além também da compatibilidade de horários por parte do pesquisador e, ainda, diante da iluminação natural, já que as aulas aconteceriam, em sua maioria, em quadra poliesportiva descoberta, portanto podendo afetar o registro, em videoteipe dessas aulas, caso houvesse, por um lado, grande incidência de raios solares e, por outro, pouca incidência.

Após esta decisão, foram então procedidas as devidas apresentações entre o pesquisador e os alunos das turmas a serem acompanhadas em aulas, informando, sem grandes detalhes, a intenção de nossa presença e os procedimentos a serem adotados. Os alunos se apresentaram bastante receptivos e entusiasmados, e isso foi favorável a uma rápida adaptação à presença do pesquisador, assim como ao uso do equipamento de gravação em videoteipe (filmadora compacta VHS-C). Em função desta adaptação, iniciamos as filmagens, após acompanhadas apenas três aulas de cada professor, considerando assim o início da enumeração das aulas observadas para maior efeito de coleta dos dados (anexo 14).

Para finalizar todo o exposto neste capítulo, sintetizamos o roteiro de ações/atividades acontecidas frente aos professores:

- Seminário inicial;
- Entrevista individual com os professores;
- Acompanhamento dos momentos de planejamento das aulas;
- Entrevista coletiva com ambos professores, objetivando captar mais informações acerca do planejamento das aulas;
- Observação de aulas de uma turma de cada professor, recolhendo imagens captadas por meio de filmagens;
- Recolhimento do planejamento de ensino (anexo 15) e de anotações gerais sobre as aulas (anexo 16);
- Seminário final.

## **CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ?**

**... ISSO É HISTÓRIA !**

## **2.1- QUE HISTÓRIA É ESSA ?**

### **APONTAMENTOS HISTÓRICOS SIM, PESQUISA HISTÓRICA NÃO.**

#### ***Como é possível fazer ?***

*“Eis o inconveniente contra o qual nada posso fazer,  
exceto prevenir e premunir o leitor preocupado com a verdade:  
não existe uma estrada-mestra para a ciência  
e só têm chance de acesso aos seus cumes luminosos  
aqueles que não temem cansar-se, escalando picadas íngremes”.*  
(Trecho de uma carta de Marx a Maurice Lachatre)

Antes de darmos início à reflexão propriamente dita deste capítulo, gostaríamos de apresentar alguns alertas com relação aos estudos históricos, tanto em âmbito geral quanto especificamente na Educação Física. Tais alertas nos levam a pensar que neste estudo não realizamos um estudo histórico, seja acerca do currículo, das disciplinas escolares ou até mesmo da Educação Física. No entanto, revisitando os estudos históricos, foram possíveis as análises realizadas. Assim, acreditamos estar, realmente, executando apontamentos históricos, pois fazemos aqui um registro resumido das obras consultadas, em que, numa espécie de lembrete, agrupamos obras acerca da pesquisa histórica.

Esta opção justifica-se numa primeira dimensão por dois aspectos: primeiro, por não termos realizado uma pesquisa histórica, já que não traçamos um percurso, podemos dizer, arqueológico, ou seja, não fomos diretamente às fontes que nos fornecessem uma visão do período estudado; segundo, porque tentamos concatenar, numa visão ampla e de complementação, os estudos históricos, já que esses - e é uma tendência dos estudos históricos na atualidade



- possuem uma rigorosa delimitação, privilegiando diferentes objetos de estudo, incluindo períodos curtos de tempo e diferentes tipos de fontes.

No âmbito geral da historiografia, Montenegro e Fernandes (1997) nos trazem uma grande contribuição para justificar uma segunda dimensão desta nossa opção.

“Há alguns anos desenvolve-se no Brasil a preocupação de algumas instituições e mesmo personalidades políticas, artísticas e intelectuais, com a preservação da memória. Para um país sem tradição de memória, ou mesmo de uma política de preservação histórica, as iniciativas observadas nessas últimas décadas sinalizam uma mudança de mentalidade em relação ao passado. Algumas características da formação social brasileira concorrem para esta diminuta tradição de preservação da memória: uma classe dominante que com poucas exceções atribuiu sempre reduzido valor ao mundo da cultura; uma política de modernização voltada de uma forma predominante para o futuro sem estabelecer relações com a diversidade de experiências do passado; uma estrutura educacional que apresenta a história predominantemente como objeto de memorização e reificação de heróis e de datas oficiais” (Montenegro e Fernandes, 1997, p. 11).

Num trabalho que constitui parte de um projeto de pesquisa voltado para a reconstrução da memória e da história do Instituto Aggeu Magalhães<sup>31</sup> e da saúde pública em Pernambuco, Montenegro e Fernandes (1997, 12), registrando histórias de vida de funcionários de tal Instituto, reconstituem acontecimentos diversos da história social, política e cultural. Os autores, ao mesmo tempo que fazem uso das reconstruções da memória de pessoas consideradas significativas para o grupo investigado, apresentam algumas críticas que tal tipo de procedimento teórico-metodológico (reconstituição da memória) pode receber, tais como o entendimento, não equivocado, de que memória não é um depósito de fatos e, sim, um processo ativo de criação de sentido; ou mesmo, quando se remete a Henry Rousso (1966), os riscos do que ele chama de uma espécie de metonímia, ou seja, tomar a parte pelo todo.

---

<sup>31</sup> Criado em 1950, tal Instituto passou, em 1958, a ser denominado Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães e, em 1996, assumiu a denominação de Instituto de Pesquisas Aggeu Magalhães. O referido Instituto é reconhecido como um órgão impulsionador do desenvolvimento tecnológico na área biomédica no Nordeste brasileiro e ainda como estimulador das grandes transformações que vêm caracterizando a evolução do conhecimento científico e das ações na área de Saúde Pública, sobretudo no que concerne às doenças infecto-parasitárias (Coutinho In Montenegro e Fernandes, 1997, p. 7).

“A primeira coisa que guardei na memória foi um vaso de louça vidrada, cheio de pitombas, escondido atrás de uma porta. Ignoro onde o vi, quando o vi, e, se uma parte do caso remoto não desaguasse noutra posterior, julgá-lo-ia sonho. Talvez nem me recorde bem do vaso: é possível que a imagem brilhante e esguia permaneça por eu a ter comunicado a pessoas que a confirmaram. Assim, não conservo a lembrança de uma alfaia esquisita, mas a reprodução dela, corroborada por indivíduos que lhe fixaram o conteúdo e a forma” (Graciliano Ramos apud Montenegro e Fernandes, 1997, p. 19).

No entanto, trazendo também alguns possíveis cuidados para o uso de tais procedimentos, superando problemas que por ventura poderiam questionar os resultados adquiridos, Montenegro e Fernandes (1997, p. 15-16) afirmam que as memórias narradas pelos autores/personagens trazem muitos registros de dados que seriam impossíveis de coletar em outros tipos de fontes. Assim é importante o uso, pelo historiador, de diversas fontes; é importante também que o historiador compreenda a história como um processo de construção/desconstrução de sentidos e significados, portanto como “invenção do passado, já que o acontecimento como aconteceu é uma referência gnoseológica, ontologicamente impossível de ser apreendido”, não existindo assim uma verdade a ser alcançada; e é importante ainda reconhecer que os documentos, sempre utilizados pelos historiadores com a função de narrar os fatos, são também expressões de uma construção, portanto também uma representação e não o fato em si; e, por fim, é imprescindível reconhecer que o universo da História é uma história reinventada fixando os olhos no presente, indagando um passado de tensões, contradições e disputas.

A partir desse estudo, podemos solicitar para nosso trabalho um olhar para o percurso histórico de nosso objeto de investigação para que, reconhecendo alguns fatos do passado, por intermédio de estudos históricos, possamos refletir uma dimensão dos acontecimentos do presente. É claro que não nos deteremos nos estudos históricos como memorização fatural, cronológica, ou mesmo dos personagens heróicos. No entanto, não fomos aos estudos históricos para encontrar a verdade ou até reinventar o passado.

Procuramos identificar evidências, encontradas pelos historiadores, que nos dessem uma referência de análise da trajetória de nosso problema de estudo (ver primeiro capítulo).

Hobsbawn (1998, p. 7-37) nos oferece uma reflexão *sobre história*<sup>32</sup>, ainda no âmbito geral, que possibilita encontrarmos outros elementos para argumentar em favor desta nossa opção. Este autor, associado à abordagem marxista da história, chama a atenção para os usos e abusos acerca da História enquanto um campo acadêmico. Ele concorda com o fato de que a história não conta a verdade, porém, como invenção do passado, ela também é muito perigosa, principalmente se procura em tempos anteriores uma explicação que satisfaça a projetos do presente (abuso ideológico). Para o autor, a história não é memória ancestral, não é tradição coletiva, não é pura construção intelectual, não é restauração no sentido de reconstruir ruínas; a história deve ser entendida como um processo de verificação de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução, vendo o sentido de passado transformado; a história é, mesmo com deficiências da capacidade humana de evocá-la e registrá-la, uma unidade entre passado, presente e futuro.

Segundo Hobsbawn (1998, p. 22-42), a história como um simples olhar para o passado (cópia-carbono) é um equívoco. Neste sentido, a história é um mero registro das experiências anteriores, mas devemos deixar tal tarefa para os álbuns de família e os filmes domésticos. Assim como o álbum, a história não registraria todo o processo, todos os fatos seriam uma seleção da infinidade daquilo que é capaz de ser lembrado. Ao sentido de passado na história não pode ser atribuída uma compreensão vulgar de genealogia, anexando grandezas de realizações passadas para suprir algumas faltas sentidas no presente, ou ainda um limite determinado de cronologia fixando tempo e datas. O passado

---

<sup>32</sup> “Sobre história” é o título de um livro de Eric Hobsbawn, lançado no Brasil, em 1998, pela Editora Companhia das Letras.

deve ser compreendido como fonte de informações em que o agrupamento de evidências mostra uma dimensão da história.

Também é um erro o presente como história.

“Já se disse que toda história é história contemporânea disfarçada. (...) Porém, se deixamos de lado esse quadro da história contemporânea que é construído para nós e no qual encaixamos nossas próprias experiências, essas experiências continuam sendo nossas. Todo historiador tem seu próprio tempo de vida, um poleiro particular a partir do qual sondar o mundo. Talvez ele seja comum a outros em uma situação comparável, mas entre os 6 bilhões de seres humanos do fim do século, esses grupos de pares são estatisticamente insignificantes” (Hobsbawn, 1998, p. 243-245).

Por mais que a visão do presente influencie a interpretação do passado, o fato histórico não muda. As explicações históricas devem se complementar, mostrando os porquês e os critérios que fizeram apresentar um significado diferente de outras versões, sem descartar outra explicação.

Para Hobsbawn (1998, p. 42-55), a história como previsão de futuro, em substituição à clarividência, ou até mesmo à “astrologia” dos jornais, é uma vulgarização daquilo com que pode a história contribuir para o que poderá vir no desenrolar dos fatos. No entanto, as pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma leitura do passado. Não se deve, obviamente, atribuir a esta relação de história e futuro o poder de profecia, como o dos oráculos antigos. A relação possível de se estabelecer é a da previsibilidade baseada em antecedentes preditivos, mas sabendo-se que a imprevisibilidade tem uma força muito maior, já que este movimento contínuo não parou no passado. Porém é importante registrar a diferença entre a previsão meteorológica e a previsão histórica. A primeira, por mais avançada, científica e segura que seja, não tem a capacidade de mudar o clima. Já a segunda, pode gerar reações que alteram até o próprio fato do futuro. Mas tais previsões devem tomar cuidado com o que é resultado de análise e o que é resultado de desejos. E, por fim, que as previsões históricas não devem estar preocupadas com sua confirmação, pois história deve ser entendida como o estudo das transformações

complexas ao longo do tempo. Bem, queiram ou não queiram os historiadores estão sempre prevendo, ainda que de forma retroativa. Seu futuro passa a ser o presente ou um passado mais recente, comparado a um passado mais remoto.

Enfim, é fundamentando-nos nos estudos desse autor (Hobsbawn, 1998) que afirmamos que passado, presente e futuro constituem um *continuum*, até mesmo porque não existe linha divisória entre estes tempos. Entretanto, o que acabou de acontecer pertence ao passado, e o que está prestes a acontecer, ao futuro; e, em algum lugar, entre os dois há um ponto imaginário, constantemente móvel, que pode ser chamado de presente. E ainda nos permitimos fazer a seguinte pergunta: poderemos algum dia escrever a história definitiva de alguma coisa ? A resposta é não; todavia, os fatos de uma realidade histórica objetiva não podem ser alterados de acordo com a leitura histórica, mas sim complementados por pontos antes não investigados ou até mesmo vistos. Será possível descobrirem-se coisas, até mesmo por perguntas não feitas antes, mas também por não terem sido pensadas antes.

Em nosso estudo, esta contribuição de Hobsbawn (1998) nos faz ratificar nossa posição diante dos estudos históricos. Estaremos, neste capítulo, percorrendo uma trajetória histórica diante de pontos bem delimitados para assim podermos contribuir, apontando o que alguns estudos históricos conseguiram evidenciar, para um traçado panorâmico do que delimitamos como objeto de nosso estudo. Assim procuramos, em estudos que investigaram o passado, elementos para entendermos algumas manifestações de nosso presente, ajudando-nos a formular novos argumentos para contribuir com a construção do futuro.

Ainda para justificar a segunda dimensão de nossa opção em realizar apontamentos históricos, encontramos, agora no âmbito da historiografia em Educação Física, diversos estudos que nos chamam a atenção acerca deste

campo de estudo na área de Educação Física. Destacamos aqui quatro, dentre esses vários estudos/estudiosos existentes no Brasil.

O primeiro destes a destacar é o de Pagni (1995, p. 149-150), que, fazendo uma avaliação da História da Educação Física no Brasil, apresenta uma reflexão desta, tanto enquanto área de produção acadêmica, quanto como disciplina curricular que constitui os cursos de Educação Física. Para isso selecionou livros e artigos de três autores: Fernando Azevedo<sup>33</sup>, Inezil Penna Marinho<sup>34</sup> e Lino Castellani Filho<sup>35</sup>, acreditando que “esses autores representam uma amostra significativa da pesquisa em História da Educação Física e de seus principais problemas”.

Nos estudos de Fernando Azevedo,

“as discussões sobre a ‘origem’ e a ‘evolução da Educação Física e dos esportes’ apresentadas em sua obra, de certo modo, representam uma concepção de História que está muito mais preocupada em legitimar uma posição no presente, do que se empenhar num conhecimento objetivo do passado” (Pagni, 1995, p. 151-152).

A história da Educação Física, contada a partir de Fernando Azevedo, não pode se caracterizar como a única fonte para compreender tal período, pois seus trabalhos não se constituem como apenas fonte de pesquisa e, sim, como a produção de um intelectual que defende certos interesses, que se preocupavam em referendar um determinado projeto (ibid. p. 151-152).

Nos estudos de Inezil Penna Marinho é apresentada uma concepção teórica e metodológica de história que pode levá-lo a uma certa imprecisão conceitual e de periodização (Pagni, 1995, p. 155). Tentando dar conta de um longo período da história da Educação Física no Brasil, a seleção das fontes passa a ser um problema, pois faz uso de documentos esparsos no tempo,

---

<sup>33</sup> AZEVEDO, Fernando. **Da educação física**: o que é, o que tem sido e o que deveria ser. São Paulo : Edições Melhoramentos, 1960.

<sup>34</sup> MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**: São Paulo : Companhia Brasil Editora, 1980.

<sup>35</sup> CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas : Papyrus, 1988.

coletados a partir de documentos oficiais (cartas e legislação) e, principalmente, a partir de uma só origem - os arquivos da Biblioteca Nacional. Desta forma, tende a escrever uma História Oficial, esquecendo “que paralelamente a história contada por esses documentos, entendida como a verdadeira (porque está assentada em ‘fatos’), uma outra é escrita e vivenciada tanto ao nível das representações quanto das práticas individuais e coletivas” (Pagni, 1995, p. 156).

Por fim, os estudos de Lino Castellani Filho preocupam-se em reescrever a história a partir principalmente da identificação das relações sócioeconômicas, objetivando opor-se a uma narrativa que apenas descreve e agrupa os acontecimentos e procurando interpretar os fatos diante de um movimento de resistências (Pagni, 1995, p. 158).

O segundo estudioso é Ferreira Neto (1996, p. 5-6), o qual publica um artigo que “busca oferecer uma caracterização sucinta do estágio da pesquisa histórica na Educação Física no Brasil através da identificação dos temas e períodos estudados, bem como pela concepção de história que lhe serve de orientação”. O autor analisou 18 livros, teses e dissertações, assim como os trabalhos dos três primeiros Encontros de História do Esporte, Lazer e Educação Física, e dividiu dois momentos a pesquisa histórica em Educação Física no Brasil: de 1930 a 1980, período marcado por uma concepção de História Episódica; e de 1980 a 1996, período de convivência pacífica entre a concepção Marxista da História e a Nova História.

Na concepção de História Episódica, em que se privilegia a narrativa dos acontecimentos a partir de documentos escritos - “a visão dos de cima” -, conforme um modelo linear e objetivo, o autor reconhece Inezil Penna Marinho<sup>36</sup> como um grande expoente na historiografia da Educação Física brasileira. A

---

<sup>36</sup> MARINHO, Inezil Penna. **Contribuição para a história da Educação Física no Brasil**: Brasil colônia - Brasil império - Brasil república. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1943.

valorização dos documentos oficiais como fatos históricos acabados constitui um marco nos estudos deste intelectual (Ferreira Neto, 1996, p. 6-8).

Na concepção Marxista da História evidencia-se um caráter totalizador do objeto investigado, enfocando a realidade em sua origem e movimento histórico e ainda considerando as idéias como expressão das relações sociais, e estas como expressão do modo de produção (Ferreira Neto, 1996, p. 6). Nesta linha, o autor identifica os estudos de Lino Castellani Filho<sup>37</sup> como um contraponto à perspectiva episódica. Segundo Ferreira Neto (1996, p. 11), Castellani Filho “apresenta uma visão panorâmica dos papéis sociais representados pela Educação Física no palco social brasileiro”. Castellani Filho privilegia documentos legais, textos especializados que procuravam legitimar as propostas legais do Estado brasileiro e o ponto de vista oral de atores na construção dos papéis sociais da Educação Física, tanto no sentido de aceitação quanto de resistência (Ferreira Neto, 1996, p. 12).

Na concepção da Nova História, toda atividade humana tem história. Portanto, um estudo histórico deste porte amplia o uso de fontes (orais e visuais), analisa as estruturas, procura reconhecer “a visão dos de baixo” e utiliza um modelo explicativo que admite mediações multidirecionais na explicação do objeto, considerando irreal a objetividade absoluta (Ferreira Neto, 1996, p. 6-7). Nesta concepção se destacam os estudos de Fernanda Paiva<sup>38</sup>, Eustáquia de Souza<sup>39</sup>, Victor Andrade de Melo<sup>40</sup> e outros. Tais trabalhos assumem claramente as contribuições plurais das ciências sociais para a produção do conhecimento histórico (Ferreira Neto, 1996, p. 15-16).

---

<sup>37</sup> CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas : Papirus, 1988.

<sup>38</sup> PAIVA, Fernanda. **Ciência e poder simbólico**: no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória : UFES/CEFD, 1994.

<sup>39</sup> SOUZA, Eustáquia S. de. **Meninos, à marcha ! Meninas, à sombra !** Campinas : UNICAMP, 1994. (Tese de doutorado).

<sup>40</sup> MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história. Campinas : UNICAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado).



Melo (1996, p. 35-37) é o terceiro estudioso destacado neste momento. O autor divulga um estudo, resultado de sua dissertação de Mestrado, no qual pretendeu ir além do levantamento de datas e fatos da história que se estabelece a partir do uso convencional de documentos (caráter documental-factual dos estudos históricos). Este estudo procurou um diálogo entre o documento tradicional e fontes de outra natureza, prioritariamente a História Oral, objetivando recuperar uma das possíveis histórias de uma instituição acadêmica já reconhecidamente importante, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), e almejando “fugir de uma visão histórica linear, pautada numa compreensão simplista causa-conseqüência, procurando fugir de verdades estabelecidas e tentando compreender as contradições existentes no desenvolvimento histórico de qualquer objeto de estudo”.

Por fim, encontramos no estudo de Castellani Filho (1988) outra obra que merece destaque neste ponto de nosso trabalho. O autor afirma que, para se falar em Educação Física, deve-se descaracterizá-la, despi-la, para compreender o personagem por ela representado no palco da educação. Fundamenta-se nos estudos históricos de Adam Schaff, tomando cuidado para não lidar com a história como “presentismo” (passado para entender o presente, negando assim a história como ciência); procura, então, fazer uma reinterpretação da história, pois se aproxima do pensamento de que a história é reescrita a partir de novos elementos que permitem perceber o significado de certos acontecimentos do passado, os quais haviam escapado à atenção dos contemporâneos.

Com esta idéia de história, segundo Castellani Filho (1988, p. 20-24), pode-se correr o risco de negar que através do conhecimento histórico é possível conhecer a verdade objetiva. No entanto, isso só ocorre quando se procura nos estudos históricos estabelecer uma verdade absoluta; a intenção de um estudo histórico deve ser a de encontrar verdades parciais, cuja complementaridade com outras histórias é uma necessidade importante para

interpretar um fato/fenômeno. É possível perceber, a partir do exposto pelo autor, que o fato interpretado, bem como sua interpretação, está localizado num determinado espaço e tempo.

É com base nesses estudos da historiografia (geral e da Educação Física) que nos propomos, num plano bibliográfico, a revisitar os estudos históricos que de alguma forma se aproximam do nosso objeto de estudo, na intenção de analisar criticamente o estabelecimento do campo teórico do currículo de uma forma geral, o percurso das diferentes disciplinas curriculares e, por fim, checarmos a evolução histórica da Educação Física, por dentro da história da educação, com um olhar voltado para o tratamento dado a seus conteúdos de ensino.

Já num plano empírico, propomo-nos a apresentar uma história que conta a forma como olhamos para um determinado cotidiano escolar, diante do qual, através de categorias de análises delimitadas para e a partir do estudo, pudemos descrever acontecimentos e entendimentos acerca de nosso objeto de investigação.

## **2.2- “ERA UMA VEZ...”:**

### ***CONTANDO UMA HISTÓRIA E DESCREVENDO O COTIDIANO ESCOLAR.***

#### **2.2.1- Categorias de análise:**

Antes de passarmos a apresentar as categorias de análises de nosso estudo, é importante frisar que, como as categorias foram delimitadas para e a partir da pesquisa de campo, inicialmente como categorias analíticas e empíricas, percorremos uma trajetória de idas e vindas, principalmente diante dos dados pesquisados na literatura, para podermos dar conta de elementos que não tinham sido pensados. Vale lembrar, até por já ter sido exposto no capítulo 1, que tais categorias de análise terminaram por ser utilizadas como referências para realização tanto da pesquisa bibliográfica/documental quanto

da pesquisa de campo no cotidiano escolar, mesmo tais tipos de pesquisa possuindo especificidades diferentes.

No âmbito da Teoria do Conhecimento, procurando fundamentar-nos e aproximar-nos do materialismo histórico-dialético, delimitamos como categorias de análise a *contradição*, a *realidade* e a *possibilidade*.

Nesta dimensão, baseamo-nos nos estudos de Cheptulin (1982), que, dedicando-se à análise das principais categorias e leis da dialética materialista, coloca-nos em evidência o seu conteúdo, permitindo-nos delimitar nossas categorias de análise.

Para Cheptulin (1982), a contradição é a unidade e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente. Enquanto a unidade dos contrários é sempre relativa, a luta entre eles é absoluta. A relatividade da unidade dos contrários acontece por seu caráter temporário de existência, pois aparece em certas condições e durante um certo tempo, sendo destruída e substituída por uma nova unidade em um outro estágio do desenvolvimento das contradições, que, por sua vez, passará por um percurso de substituição, e assim sucessivamente. Já o caráter absoluto da luta de contrários se estabelece por esta estar presente em todos os estágios da existência da unidade e por ser a partir dela que a unidade dá passagem a uma nova unidade.

“Possuindo tendências opostas em seu funcionamento, sua mudança, e seu desenvolvimento, os contrários excluem-se reciprocamente e encontram-se em estado de luta permanente; entretanto, eles não são divergentes e não se destroem mutuamente; existem juntos e não apenas coexistem, mas estão ligados organicamente, interpenetram-se e supõem-se um ao outro, o que equivale dizer que eles são unidos e representam a unidade dos contrários” (Cheptulin, 1982, p. 286-287).

A contradição segue um grau de desenvolvimento até chegar a caracterizar-se enquanto unidade e luta de contrários.

“A contradição começa a partir de uma diferença não-essencial e passa em seguida ao estágio de diferença essencial. Nas condições adequadas, as diferenças essenciais tornam-se contrários. A partir desse estágio e em seu desenvolvimento, as contradições chegam ao estágio dos extremos, em que os contrários entram em conflito, passam um no outro, tornam-se idênticos e,

exatamente por isso, condicionam a resolução das contradições. Uma vez as contradições resolvidas, a formação material chega a um novo estado qualitativo, incluindo um novo grupo de contradições” (Cheptulin, 1982, p. 293).

“O momento primeiro, inicial, do conhecimento da contradição é a descoberta, no objeto estudado, de fenômenos diferentes e contrários que, no começo, são considerados, fora de sua correlação e de sua interdependência, como completamente autônomos e coexistindo independentemente. No curso do desenvolvimento posterior do conhecimento, estabeleceu-se sua ligação recíproca, sua colocação mútua e sua passagem recíproca de um pelo outro, e isso levou a considerá-los como aspectos indissolúvelmente ligados de um mesmo fenômeno, como a unidade dos contrários” (Cheptulin, 1982, p. 303).

Cheptulin (1982) evidencia e caracteriza oito tipos de contradições, a saber:

- Contradições externas: são as interações de tendências e aspectos opostos, próprios de formações materiais diferentes;
- Contradições internas: são as interações das tendências ou dos aspectos opostos de uma única e mesma formação material;
- Contradições essenciais: interações de tendências e aspectos opostos na essência da formação material - se subdividem em duas: fundamentais - as que determinam o estado e o desenvolvimento da formação material, desempenhando esse papel em todas as etapas de sua existência; e não-fundamentais - aquelas que se detêm em um dos aspectos da formação material, condicionando o funcionamento e o desenvolvimento de apenas um domínio do fenômeno -;
- Contradições não-essenciais: interações de tendências e aspectos opostos próprios de um domínio do fenômeno, de ligações e relações contingentes;
- Contradições antagônicas: contradições especificamente sociais que revelam interesses opostos entre classes ou grupos sociais, condicionadas pelo caráter inconciliável dos interesses;
- Contradições não-antagônicas: contradições especificamente sociais que revelam interesses opostos entre classes ou grupos sociais apenas em

questões não-fundamentais, particulares, pois, em se tratando de questões fundamentais da vida, os interesses são comuns.

Assim evidenciamos para nosso estudo a necessidade de reconhecer, nas questões afetas ao tratamento dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física na escola, as *contradições* existentes, ou seja, todo um movimento de elementos antagônicos, conflituosos e indefinidos perante a seleção, organização e sistematização dos conhecimentos, favorecendo-nos em instâncias diferentes a refletir acerca da dicotomia entre o saber e o fazer.

Cheptulin (1982), procurando compreender a dialética das transformações dos objetos, das matérias, e tentando evidenciar as particularidades destas mudanças, recorre às categorias de possibilidade e de realidade para poder distinguir o real do possível. Assim nos fornece a referência que nos fez delimitar a realidade e a possibilidade também como categorias de análise.

“Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias” (...). A possibilidade tem, efetivamente, uma existência real, mas somente como propriedade, capacidade da matéria de transformar-se em condições correspondentes, de uma coisa ou de um estado qualitativo em um outro (...). Assim, por possibilidade, entendemos as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras. A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (Cheptulin, 1982, p. 337-338).

“Se qualquer possibilidade só se transforma em realidade quando existem condições determinadas, podemos, conhecendo essas ou aquelas possibilidades, interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando artificialmente as condições requeridas, acelerar ou refrear sua transformação em realidade” (Cheptulin, 1982, p. 340).

Cheptulin (1982) conceitua 10 tipos de possibilidades:

- Possibilidades formais: as que, condicionadas pelas ligações e relações contingentes, têm, para a atividade prática dos homens, uma importância fraca, pois se repetem e se produzem em condições determinadas, na

dependência do tipo de circunstâncias (contingências), ou seja, podem ser possíveis ou impossíveis;

- Possibilidades reais: as que são condicionadas pelos aspectos e ligações necessários, pelas leis do funcionamento e do desenvolvimento do objeto (se subdividem em duas: concretas - as que podem reunir, no momento presente, as condições correspondentes para sua realização; e abstratas - aquelas para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias, precisando ainda transpor vários estágios de desenvolvimento);
- Possibilidades reversíveis: as que, ao transformar-se em novas possibilidades, podem voltar à realidade anterior;
- Possibilidades irreversíveis: as que se esgotam ao transformar-se, não sendo possível retornar ao estado prévio;
- Possibilidades coexistentes: aquelas cuja realização não implica o desaparecimento de outra;
- Possibilidades excludentes: aquelas cuja realização implica a exclusão de outra;
- Possibilidades de fenômeno: aquelas cuja realização não modifica a essência da coisa;
- Possibilidades de essência: aquelas cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa.

A partir do entendimento de Cheptulin (1982), podemos assumir as categorias de análise *realidade* e *possibilidades*, em dependência e fusão com a *contradição*, como elementos fundantes na nossa reflexão acerca da separação entre o saber e o fazer, contribuindo para identificarmos no contraditório processo de tratamento dos conteúdos de ensino da Educação Física, sua realidade como mera executora de tarefas, responsável apenas pelo fazer e, nesta mesma realidade, sua possibilidade de caracterizar-se não mais como um

componente curricular relegado a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares.

No âmbito mais instrumental, delimitamos algumas categorias de análise, que se caracterizaram como pontos de investigação acerca do nosso objeto de estudo. Sendo assim, levantamos questões para podermos ir à literatura e ao campo.

Tendo como foco o trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física na escola, procuramos dar conta das questões abaixo. Tais questões não se apresentaram isoladas umas das outras e, por vezes, foram além da Educação Física:

- O que é um conteúdo de ensino ? - neste ponto buscamos evidenciar a compreensão sobre o saber escolar;
- Quais são os conteúdos de ensino ? - aqui, centralizando mais na Educação Física, objetivamos recolher informações sobre os conteúdos que são tratados nas aulas;
- Como se apresentam os conteúdos de ensino ? - tivemos a intenção de reconhecer como os conteúdos se caracterizam: como uma mera exercitação prático-corporal (fazer pelo fazer), uma ação dita prática para compreender o dito pelo professor (fazer para compreender), uma ação dita teórica para orientar melhor a exercitação prático-corporal (compreender para fazer) e uma experimentação para melhor entender alguns conceitos ao mesmo tempo que favorece uma nova experimentação, agora mais pensada, mais reflexiva (fazer para compreender e compreender para fazer);
- Qual a origem de um conteúdo de ensino ? - Por que é selecionado para as aulas ?;
- Como o conteúdo é estruturado e distribuído ao longo das aulas ? - organização no tempo e no espaço escolar;

- Como o conteúdo é tratado frente aos alunos ? - sua sistematização metodológica.

Cientes do quadro de categorias de análise de nosso estudo, passemos aos próximos pontos deste item do capítulo 2. O que será exposto abaixo serão as sínteses dos momentos vividos durante a coleta de dados na realização da pesquisa de campo do cotidiano escolar. Tal síntese objetiva oferecer um reconhecimento contextual para então situarmos os conteúdos das análises. Mesmo sabendo da difícil, talvez impossível, tarefa de tentar apresentar estes momentos apenas de forma descritiva, fizemos aqui breves relatos para que, nos próximos itens deste capítulo 2, possamos, junto com os dados coletados na literatura, analisar e refletir sobre nosso objeto de estudo.

### ***2.2.2- O que dizem os professores: as entrevistas e os seminários:***

#### *2.2.2.1- O seminário inicial:*

Este momento do trabalho constituiu uma etapa da entrada no campo de pesquisa. Vale a pena lembrar que, para chegar a este momento, percorremos uma trajetória rigorosa. Tal trajetória se estabeleceu desde a escolha do espaço de pesquisa - ser uma escola da rede de ensino público estadual de Pernambuco, passando pela delimitação do campo de pesquisa - unidade escolar que cumprisse os critérios definidos para sua escolha, e a estruturação da entrada propriamente dita na escola delimitada como campo de pesquisa.

O seminário inicial não foi exatamente o primeiro contato com o campo delimitado para a pesquisa, pois antes, para, inclusive, chegar até este, foram feitas algumas aproximações, como descrevemos no capítulo 1. Contudo este seminário apresentou-se como um momento mais aprofundado e elaborado, portanto mais apropriado, para apresentar a intenção de dissertação de mestrado, expondo o problema de pesquisa (objeto de estudo), os objetivos, os



procedimentos metodológicos e o cronograma de trabalho aos professores que participariam da pesquisa.

Este momento, do qual participaram os dois professores de Educação Física da escola pesquisada<sup>41</sup> e o pesquisador, se apresentou em três dimensões que merecem destaques na descrição. Nas descrições abaixo, iremos, em alguns instantes, inserir as falas dos professores, no intuito de ilustrar o que está sendo relatado. Fizemos a opção por manter na íntegra tais falas; portanto, nas citações do que foi dito pelos professores, aparecerão problemas e erros gramaticais, tendo sido feitas correções apenas ortográficas.

Inicialmente, na primeira dimensão, é importante destacar que foi possível evidenciar como se caracterizou este seminário frente aos professores. Os professores apresentavam-se solícitos a este momento, pois tinham a necessidade de ter mais informações acerca do trabalho, já que, até então, estas informações tinham sido passadas de maneira rápida e informal.

Os professores apresentaram desejos de ter ciência de como se desenvolveria o processo: se envolveria outros professores da escola ou só os de Educação Física, como seria a interferência do estudo nas aulas e das aulas no estudo. Para estas dúvidas, deixou-se claro que o estudo envolveria diretamente os professores de Educação Física em suas atividades na escola, portanto envolvendo outros professores apenas indiretamente, como foi o acompanhamento que fizemos das discussões sobre o projeto político-pedagógico da escola; todavia, o foco seriam as ações dos professores de Educação Física. Já no que se refere às interferências, deixamos evidente que tal influência se daria através das possibilidades do próprio tipo de pesquisa,

---

<sup>41</sup> Iremos nos referir aos professores da escola pesquisada não pelos seus nomes e, sim, por uma convenção de número e letras. Tal estratégia se deu para preservar a privacidade dos participantes. Como para selecionar a escola percorremos uma trajetória de delimitação de campo de pesquisa que passou por outras escolas, a escola que foi local de nosso estudo passou a ser denominada escola 2; e como esta possuía dois professores, eles ficaram sendo apresentados como professor 2A e professor 2B.

mas que não iríamos intervir de forma a questionar ou sugerir alterações ante as ações dos professores (planejamento, regência de aula, disciplina dos alunos etc.), pois estávamos nos aproximando para efeito de estudos de uma realidade, e não de uma experiência a ser construída a partir do trabalho.

“Você acha que pode interferir no processo? ...eu digo na interferência em relação ao planejar, ao dar sugestões, ao... sei lá. Até mesmo discordar de alguma linha que a gente esteja trabalhando” (Professor 2A).

Foi possível ainda observar que os professores viviam naquele momento uma necessidade de rever suas ações pedagógicas. Mesmo, às vezes, receando receber o trabalho, pois isso geraria uma certa exposição, eles se apresentaram dispostos em contribuir, chegando até a afirmar terem sido contemplados por ter a oportunidade de olhar para o que estavam fazendo nas suas aulas.

É importante, também, ressaltar, numa segunda dimensão, a situação, o contexto vivido pela escola. Vimos, neste momento, através das falas dos professores, que a escola passava por um processo de reorganização advindo do surgimento de uma nova proposta educacional para o Estado<sup>42</sup>. Como exemplo desta reorganização, destacamos da fala dos professores a instauração de um sistema de recuperação de alunos com riscos de não acompanharem a seqüência normal da escolarização - evitar a repetência e a implantação de um sistema diferenciado de avaliação do rendimento escolar.

“O sistema de dependência é um exemplo..., antes não havia isso. Você já pode passar para a série seguinte devendo até duas cadeiras. O aluno passa para a série seguinte e, num horário diferente, ele vem pagar, ou aqui na escola ou em outra escola, que vai ter aulas separadas” (Professor 2B).

“Marcílio..., eu espero que nós consigamos digerir essa nova proposta do estado, tá certo?, que realmente alterou, não em termos de conteúdo porque não vai alterar um conteúdo..., mas alterou em uma forma de organização, quer dizer, mudou. Você tinha, em termos de educação física, nós colocávamos “a, b, c”. Agora nós vamos ter as letras “DC”, “DEC”, “DNC”, que não vai ser a mesma

---

<sup>42</sup> Os professores referiam-se à publicação da SEE-PE “Política de ensino e escolarização básica”, editada em 1998 e apresentada durante o processo de Capacitação em rede do mesmo ano. Tal publicação se constituía como a nova proposta para a rede estadual, objetivando “a reorganização da dinâmica da escola pública, na perspectiva da construção pedagógica de aprendizagens significativas, favoráveis ao sucesso escolar dos alunos” (Pernambuco, 1998, p. 11).

coisa. Por quê? Porque vai lhe dar mais atributos. Então você vai ter que fazer mais que aquilo. Não é só aquilo. Você vai fazer aquilo e mais alguma coisa para poder fechar uma daquelas três letras para você pelo menos tentar; você vai tentar ser o menos incorreto possível perante o aluno no seu julgamento do que ele vai fazer nas suas observações, para você evitar dizer: não, eu não agi de boa fé com fulano de tal, eu podia ter feito um pouco mais, entendeu? Então, vai ter um pouco mais de trabalho” (Professor 2B).

O professor, quando comentou acerca destas letras, estava se referindo à nova forma de registrar, no diário de classe (caderneta escolar), os níveis de qualidade do desempenho do aluno, implementada pela política educacional do estado de Pernambuco em julho de 1998, quando, no ato de sua publicação, fixou diretrizes e orientações para procedimentos de realização da avaliação nos estabelecimentos de ensino do Sistema Estadual (Pernambuco, 1998)

Diante ainda do contexto, os professores, referindo-se mais especificamente à Educação Física, mostraram-se cientes da proposta que orientava as aulas deste componente curricular. No entanto, o professor 2A se apresentou mais conhecedor da proposta, pois afirmou, e a possuía em mãos no momento, conhecer outras publicações que se relacionavam com a atual proposta. Já o professor 2B disse conhecer apenas a publicação mais recente<sup>43</sup>.

Os professores indagaram também, naquele momento, que sempre o início de um ano letivo é meio conturbado, gerando alguns problemas de ordem

---

<sup>43</sup> A Proposta Oficial da Rede Estadual de Pernambuco para o ensino da Educação Física tem sua fundamentação-base na perspectiva crítico-superadora e possui, em formato de política educacional, um percurso interessante. Desde 1987 vem acontecendo, na rede de ensino público estadual, um processo de discussões acerca da prática pedagógica em diferentes áreas do conhecimento presentes no currículo do ensino fundamental e médio. A Educação Física, por muitas vezes pioneira neste percurso, fez parte deste processo e publicou, em 1989, durante o governo de Miguel Arraes (87-90), o livro “Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública”, caracterizando-se como Proposta de Programa Oficial da Rede para este componente curricular. Em 1992 foi publicado o livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, produção de um coletivo de autores que se fundamenta, dentre outras, na Proposta de Programa para a Educação Física de Pernambuco, ampliando discussões teórico-metodológicas e aprofundando conceitos acerca do ensino deste componente curricular na escola. Também em 1992, agora no governo de Joaquim Francisco (91-94), foi editada a Coleção Professor Carlos Maciel – “Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas”, a qual tratava, no seu volume 14, acerca da Educação Física, colocando-se como Proposta de programa para seu ensino nas escolas públicas estaduais. Tal proposta permaneceu, na gestão 95-98 do governo de Miguel Arraes, como proposta curricular vigente em Pernambuco. No entanto, a Coleção Professor Carlos Maciel passou por uma revisão e segue, até o presente momento, uma orientação, contida na Coleção Professor Paulo Freire – “Política de ensino e escolarização básica”, publicada em 1998, que busca uma reorganização da dinâmica da escola, tendo como referência conceitos como transposição didática, campos conceituais, situações didáticas, indicadores de desempenho etc.

administrativa que interferem diretamente nas aulas, como é o caso da falta de professores (de outros componentes curriculares) na escola, das mudanças de horários, das orientações disciplinares para os alunos. Sendo assim, as aulas só se iniciariam efetivamente no mês seguinte, pois os professores dedicavam estas primeiras aulas a conversar com os alunos sobre fardamento, manutenção e preservação das instalações escolares, funcionamento e disciplina, fazer sondagens etc. De vez em quando tinham, diziam os professores, que entrar em sala num horário vago de aula, pela inexistência de professor em outra disciplina, para evitar que os alunos ficassem dispersos.

“É porque as aulas, assim, propriamente, começam agora em março. Por enquanto tu vai fazer uma sondagem, vai ter contato..., e isso não está fora do processo, não é? Muitos alunos, às vezes, dizem assim: tem nada a ver você tá falando da disciplina da escola, de quebrar banca ou de conservar a área em que a gente faz educação física, limpa ou suja” (Professor 2A).

Por fim, na terceira dimensão a destacar, reconhecemos, nas falas dos professores, elementos que dizem respeito à questão do tratamento dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física na escola. Os professores demonstram preocupações com relação ao papel da Educação Física na escola e, conseqüentemente, dificuldades com a seleção, organização e sistematização dos conteúdos.

“Porque a minha preocupação é em relação à ação pedagógica da gente, como professor de educação física dentro da escola, junto com os demais professores, por exemplo. Agora, nesse momento, tem um projeto pedagógico que está acontecendo. Então, é importante que a gente se situe no processo, no projeto pedagógico, não para apresentar a uma outra pessoa..., mas do que é que a gente ia poder apresentar como sugestão para o planejamento daquele semestre. Quer dizer, em relação à área de educação física, qual é que tá sendo realmente a ação pedagógica da gente dentro daqui da escola? Até que ponto a gente, enquanto professor, interferiu na vida daquela pessoa, construindo alguma coisa, tu está entendendo?” (Professor 2A).

Vimos que os professores percorrem critérios diferentes para selecionar os conteúdos, variando desde opções pessoais, tanto do professor quanto do aluno, e indo até aspectos psicológicos, baseados em fases de desenvolvimento, crescimento, maturação e faixa etária.

“Mas é um assunto, viu, Marcílio, e é uma preocupação de todo ano em cima do quê que a gente vai selecionar, assim, para a primeira série, para a segunda série, a gente vai ler o quê? Vai se basear em cima de quê? Da maturação? Vai se basear em cima do que é que o aluno gosta de fazer, para poder atender, na aula de educação física. Aí, toda vez dá uma polêmica quando a gente tá com plano, porque a gente já viu isso ano passado, e vamos tentar fazer alguma coisa nova. Aí, vai fazer alguma coisa, aí não teve a estrutura, a gente queria colocar agora ginástica de solo, sabe? Principalmente, para mim, acho que seria ótimo” (Professor 2A).

Que características assume a Educação Física na escola e como se apresentam seus conteúdos, foram também elementos evidenciados. Os professores questionavam-se acerca da forma de sistematizar os conteúdos ante os alunos, pois suas dúvidas e dificuldades pairavam sobre como apresentá-los nas aulas. As aulas de Educação Física deveriam ser organizadas de forma a gerar no aluno mais uma possibilidade de acessar o conhecimento, no sentido reflexivo e sistematizado? Ou ser simplesmente um espaço alternativo para o aluno fugir das responsabilidades pedagógicas, realizando atividades que não lhes exijam “pensar”?

“Quando a gente coloca para analisar, pedir a eles para poder relacionar, elaborar aquela parte de como surgiram os movimentos, aquilo ali de primeira série, não vem não... Aí a gente se esbarra e fica assim: o que é que a gente realmente vai fazer, então? O que é que a gente tem? Porque, senão..., vai ficar monótono, fica, sim. A aula de educação física vai se tornar teórica, e não é o objetivo. A aula de educação física tem que ser prática mesmo. Os meninos já ficam aqui dentro, já ficam irritados, cansados, eles querem ter um momento de prazer, de gosto, ali na quadra, sabe? Aí, por a gente levar para a quadra, a gente tem outro problema: é que o aluno já vinha acostumado com queimado e futebol. Aí, desde que eu estou aqui, a gente tá tentando mudar, dizendo: o conteúdo de educação física não é só esse, minha gente! Vamos fazer outras coisas. Aí, de todo jeito, fica meio perdido nesse sentido, entendeu?” (Professor 2A).

QUADRO 2: Ficha técnica do registro dos dados coletados.

<b>Itens</b>	<b>Registros</b>
<i>Momento da pesquisa:</i>	seminário inicial;
<i>Quantidade/tipo de registro:</i>	1 fita de áudio de 90m e 1 fita de videoteipe VHS-C de 120m;
<i>Tempo de registro:</i>	76m de registro em áudio e 72m de registro em VHS-C;
<i>Data do registro:</i>	20/02/98;
<i>Sujeitos participantes:</i>	pesquisador e professores 2A e 2B.

#### 2.2.2.2- As entrevistas:

O momento de realização das entrevistas se constituiu como uma importante fonte de dados, já que a intenção era levar os professores a

discorrerem sobre as temáticas oriundas dos roteiros de entrevistas (anexos 3 e 4), fornecendo-nos informações. As entrevistas não se caracterizaram como técnica complementar às observações das aulas e, sim, como um procedimento central na coleta dos dados. Essas entrevistas foram, num primeiro plano, realizadas individualmente, para favorecer uma situação em que o professor comentasse as questões e nos desse sua visão do objeto investigado, de forma que não fosse tomado, pelo menos neste momento, pelo pensamento do outro, não precisando compartilhar o tempo da entrevista com o outro professor. E, num segundo, plano realizadas coletivamente, almejando resgatar momentos do planejamento das aulas.

Os dados foram descritos de forma concatenada, destacando, na medida do possível e necessário, as falas na íntegra, para efeito de ilustração. Duas dimensões agruparam os dados coletados das falas dos professores neste momento: um breve perfil dos entrevistados e a Educação Física no contexto escolar.

Os professores, durante as entrevistas, nos apresentaram elementos interessantes da história de sua formação profissional. O professor 2A, com 33 (trinta e três) anos de idade, era graduado em Educação Física, tendo concluído o curso pela Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 1986. Em termos de formação continuada, disse inicialmente não ter participado de nenhum evento nos três últimos anos<sup>44</sup>; afirmou também estar se sentindo alienado e meio que “fora de cena”. Em seguida lembrou-se da participação num fórum promovido pela Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco, no qual foi apresentado um trabalho multidisciplinar realizado pelos professores de sua escola, que envolveu as diversas áreas da escola na promoção de uma

---

<sup>44</sup> Delimitamos os três últimos anos, pois equivalem, num efeito retroativo, ao período do início da gestão governamental durante a qual a pesquisa foi realizada. E por termos ciência da realização, durante tal gestão, de um programa de capacitação continuada, contendo cursos, fóruns, encontros etc.

olimpíada; depois, lembrou-se também da participação em algumas capacitações da rede. Mas destacou que não as considerava muito relevantes para sua formação.

O professor 2A levantou dois fatores que considerou relevantes para sua não participação em eventos de formação continuada. O primeiro deles foi com relação à qualidade das capacitações de que havia participado no passado, sendo por muitas vezes não muito boas e deixando muito a desejar, principalmente por achar que as orientações/discussões ficavam muito soltas em relação a quem lidava apenas com a Educação Física como componente curricular, pois tudo girava em torno do processo de treinamento das equipes esportivas. O segundo aspecto que levantou foi a falta de um procedimento eficiente de comunicação entre as escolas (diretores e professores) e as instâncias promotoras dos eventos (SEE-PE e DEREs), pois, durante os últimos três anos, afirmou não ter recebido nenhum informativo sobre a realização de eventos desse tipo. É importante destacar aqui que, no momento da entrevista individual com o professor 2A, entrou na sala a vice-diretora da escola e confirmou não ter havido nenhum comunicado sobre curso na área de Educação Física nos últimos anos.

O professor 2A afirmou ter vínculo empregatício com a SEE-PE desde 1988, quando, então, foi aprovado em concurso público, portanto há dez anos atrás. Antes do referido concurso, o professor 2A trabalhou em duas escolas particulares de grande porte no Recife e também como professor de natação para bebês num clube esportivo. Foi, no mesmo ano do concurso, convocado para assumir sua vaga como professor da rede pública estadual numa escola localizada no município de Olinda. E dentro de um ano disse ter sentido a necessidade de deixar o clube e as escolas particulares, por estar vivendo um estresse muito grande, por não compensar o desgaste de trabalho e transporte em relação ao retorno salarial. Então resolveu, mesmo com “déficit” financeiro,

ficar apenas na rede pública estadual, por possibilitar dedicar-se um pouco mais à família.

O professor 2A afirmou ter pensado várias vezes em deixar de ensinar para voltar-se para um outro campo profissional, pois experimentava inúmeros fatores que o levavam à desmotivação. Entretanto, disse estar resistindo à idéia até hoje, procurando elementos que lhe dessem forças para continuar. E afirmou que estar participando dessa pesquisa, referindo-se aos estudos de campo desta dissertação, lhe deu um ânimo, levando-o até a pensar em realizar, em breve, um curso de especialização em Educação Física escolar. O professor 2A tinha, no momento da pesquisa, sua carga horária de trabalho mais concentrada nas séries do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª), porém ministrava aulas também para as turmas únicas das três séries do ensino médio (1º ao 3º ano).

Já o professor 2B, graduou-se na FESP<sup>45</sup>, concluindo o curso em 1980. Com relação à formação continuada, afirmou que os cursos que freqüentou nos últimos três anos não contribuíram para sua formação. Primeiro, porque ele não precisava de capacitação, pois estes tipos de eventos não o ajudavam em nada. O que poderia ajudar na sua capacitação era um maior incentivo material e financeiro.

“Eu não preciso de capacitação; eu preciso é de incentivo, não só material como financeiro. Porque o Estado, infelizmente, não dá. E eu uso a minha criatividade até onde eu vejo um limite máximo, não da minha criatividade, mas até eu acho máximo do limite. Porque eu não sou pago para estar inventando as coisas. Porque o Estado... Cada vez que eu for criar as coisas, e deixando o Estado sem mandar aquilo ali, eu estou colaborando com a inatividade do Estado” (Professor 2B).

Segundo, porque as capacitações hoje em dia são muito “blá-blá-blá”. Uma capacitação, para contribuir para a formação, deveria dar referências sobre como organizar circuitos de exercícios ginásticos e esportivos.

---

<sup>45</sup> A Fundação para o Ensino Superior de Pernambuco (FESP), na atualidade, é a Universidade de Pernambuco.



“Veja só, eu considero uma capacitação, no seu nível ascendente, a partir do momento em que você vai receber elementos novos. Por exemplo: então veja só, se eu vou para uma capacitação onde vai ser tratada ginástica escolar. Não vou falar do desporto, vamos falar de ginástica escolar. Então nós vamos ver como nós vamos fazer, elaborar um circuito para abranger todos os alunos, aonde todos façam todos os exercícios ao mesmo tempo e haja aquele rodízio e todos venham a fazer. Então, eu estou executando uma flexão aqui, daqui a pouco eu vou passar para outro estágio na frente, vou executar uma rotação de tronco. Então todos irão executar aqueles movimentos” (Professor 2B).

O professor 2B identifica também problemas de comunicação, deixando muitas vezes de ser informado de eventos de capacitação. E, quando é informado, vai para cumprir a carga horária que é estabelecida, pois é obrigatória a participação em alguns cursos e encontros.

Em 1981, o professor 2B mudou-se para Serra Talhada (uma cidade do interior de Pernambuco), onde ministrou aulas de Educação Física em escola estadual, municipal e numa faculdade. Após 7 anos voltou para Recife, tendo recebido o convite para ser localizado, pelo Estado, para ministrar aulas na FEBEM (Fundação estadual do bem-estar do menor), só depois indo dar aulas na escola atual, na qual, desde aquela época, dá aulas às séries do segundo segmento do ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup>). O professor, durante a entrevista, manifestou a intenção de, em 1999, entrar com processo de solicitação de aposentadoria, demonstrando ansiedade por, no máximo no ano 2000, deixar de dar aulas de Educação Física.

No que concerne à dimensão que agrupou dados referentes à Educação Física no contexto escolar, pudemos perceber que os professores apresentam concordâncias e discordâncias entre si, assim como progressos e retrocessos frente ao que delimitamos como objeto de estudo. O que é importante deixar claro é que tais progressos e retrocessos foram evidenciados tanto de um professor em relação ao outro, quanto do professor em relação a si mesmo.

Na escola pesquisada, as aulas de Educação Física do diurno aconteciam no mesmo horário de seu turno regular, ou seja, dentro da grade de horário normal: por exemplo, se o aluno estudava pela manhã, suas aulas de Educação

Física eram, como as dos demais componentes curriculares, durante a manhã. Mas as aulas do ensino noturno eram realizadas num turno diverso do seu turno regular, quer dizer, os alunos da noite tinham que vir pela manhã para fazer aulas de Educação Física. Sendo assim, havia uma incidência muito grande de dispensas médicas, por trabalho, e até mesmo ausência por parte dos alunos.

Enquanto o professor 2A afirmava ter vantagens as aulas de Educação Física acontecerem na grade de horário regular do aluno, o professor 2B considera prejudicial. Segundo o professor 2B, a “aula na grade” inviabiliza fazer um trabalho de preparação, de aquecimento muscular antes de realizar o jogo, pois, dentro dos 50m de aula, tal preparação não era possível, e muito menos antes ou depois destes 50m, já que os alunos possuíam outras aulas.

“Você tem que deixar o mínimo para o aluno. Porque o certo seria, quando você for entrar numa atividade, tá? Os meninos vão jogar hoje salão. O certo seria você pegar 15 minutos ou 20 e dar um aquecimento, uma preparação para eles poderem jogar. Só que o tempo não permite isso. Eles vão jogar como chegam” (Professor 2B).

Já o professor 2A visualizava muito mais vantagens que desvantagens, mesmo que se enfrentassem problemas com a infra-estrutura da escola ou mesmo com as aulas dos demais componentes curriculares. Para este professor, a aula “fora da grade” leva a Educação Física a tornar-se um apêndice na escola, uma atividade de fundo de quintal, sem ter e oferecer objetivos e enriquecimentos pedagógicos.

Mesmo causando alguns transtornos, inclusive alvo de reclamações dos demais professores da escola, a Educação Física, segundo o professor 2A, deve manter-se na grade. Os problemas com o suor, a não possibilidade de tomar banho após a aula, o mau cheiro, a dispersão dos alunos nas aulas seguintes, devem ser resolvidos com uma reestruturação da própria aula de Educação Física. O professor 2A citou algumas possíveis reestruturações: a) trabalhar com os alunos noções de hábitos higiênicos; b) solicitar que bebam água e troquem

de roupa rapidamente; c) fazer, antes de terminar a aula, atividades que permitam diminuir a euforia etc.

“Eu, por exemplo, ao término, para atender uma necessidade daqui, ela não precisaria ser de menos euforia não. Ela é de total euforia, e eu jamais vou pedir para um aluno meu se conter quando o jogo requer do próprio aluno isso. O que eu digo é, assim, quando ao término de 15, 20 minutos que eu vejo, aí é a minha situação prática, é o meu dia a dia que me fez, não foi ninguém que mandou: faça assim. Eu faço alguma atividade, alguma dinâmica, eu mudo a minha situação didática, peço que eles façam alguma coisa que a gente possa refletir em cima daquilo que a gente trabalhou” (Professor 2A).

Vimos que os conteúdos de ensino da Educação Física nesta escola tinham origem em três fontes: ora advinham de consultas à proposta oficial da rede de ensino público (Coleção Carlos Maciel); ora advinham das experiências pessoais do professor e ora resultavam do mundo infantil, incluindo neste não apenas o que se brinca, mas o que se vê, principalmente pela televisão. Para o professor 2A, os conteúdos de ensino devem ser organizados de forma a possibilitar o aluno a pensar sobre o assunto, pois em seu dia-a-dia ele até vivencia os conteúdos, só que de forma esporádica e aleatória.

Os professores percorriam um caminho comum para a seleção dos conteúdos de ensino. Inicialmente certificavam-se das possibilidades de temas, assuntos trazidos pela proposta oficial de Educação Física, em seguida pesavam/analísavam até que ponto seria viável trabalhar tal conteúdo, tendo como referência três aspectos que se alternavam em ordem de prioridades. Os três elementos que os professores levavam em consideração para escolher o conteúdo a ser trabalhado eram: 1- sua possibilidade ou necessidade pessoal (o professor não selecionava a dança como conteúdo porque não gostava ou não sabia, ou até mesmo não tinha interesse de ensinar dança); 2- a possibilidade, em termos de instalações e recursos, da escola (selecionavam-se constantemente jogos sem material, ou com bola de borracha, já que era fácil conseguir tal material e era possível usar a quadra); 3- o interesse dos alunos (pensavam nas reações dos alunos, chegando a afirmar a inviabilidade da

seleção de um ou outro conteúdo, pois os alunos queriam mesmo era jogar bola).

“Agora veja: diante da proposta de Carlos Maciel, tem muita coisa aqui que não se adequa à realidade da gente. Por exemplo, ginástica, certo? Aí vem ginástica com pequenos aparelhos, ginástica com... Tem coisas que não dá bem para vivenciar, não tem recursos” (Professor 2A).

“Sendo que, de quinta e sexta, o jogo que a gente delimitou foi o futsal, como modalidade. Porque a gente não tem condições de trabalhar... pelo menos, assim, ... é difícil. Não é impossível, não, sabe, MARCÍLIO? Mas é difícil trabalhar sem bola de basquete, sem bola de voleibol, sem... que não tenha bola” (Professor 2A).

“Isso são conteúdos que geralmente são os mais preferidos pelos alunos. O ideal, para eles, seria que você desse somente futebol ou queimado o ano inteiro” (Professor 2B).

“Então, como conteúdo para o primeiro grau menor, estão os jogos, os jogos de uma forma geral. Jogos mímicos, jogos representativos, como a proposta, mesmo, da rede, certo? Que tem como conteúdo o jogo, a dança, só que entram os jogos como resgate da cultura popular, resgate do que eles trazem mesmo. Têm jogos que eu nem conheço, que eles é quem trazem, que colocam as regras, e a gente tenta vivenciar” (Professor 2A).

“Jogos recreativos são conteúdos que já existem no currículo. Você pode colocá-los, não é de agora, eles já existem. Aquelas crianças, muitas das vezes adolescentes..., eles já não querem mais, eles não querem mais ver o jogo recreativo, mas eu vejo neles uma forma não só de resgatar a infância do aluno, como também uma forma de ele se reencontrar com a vida. Como se reencontrar? Nós vivemos hoje numa selva de pedras, todo mundo vive tenso, agressivo. A partir do momento em que você só dá futebol de salão para os meninos, que é só o que eles vêem na televisão, aí eu pergunto a você: e a outra parte da vida, não vai mais existir? (...) A partir do momento em que você vivencia isso aí, você vai observar que tu vai ficar mais relaxado, mais à vontade. No decorrer das aulas você vai ter a oportunidade de perceber isso nos alunos. Você vai ver eles brincarem mais entre si, de uma forma saudável” (Professor 2B).

Os professores disseram fazer uso de diferentes critérios para organizar os conteúdos de ensino ao longo do tempo e espaço escolar. O professor 2A indagou estruturar e distribuir os conteúdos nas diferentes séries com base nos graus de maturação psicológica e nas faixas etárias dos alunos, já que, segundo ele, as próprias propostas pedagógicas possuem estas referências para organizar os currículos, a exemplo das teorias de Piaget. Além disso, o professor afirmou que a distribuição dos conteúdos devia levar em conta a

organização escolar em termos de ações conjuntas para toda a escola e em termos de calendário.

O professor 2B afirmou que tal organização dos conteúdos precisava seguir a organização escolar como um todo. Desde aspectos do projeto pedagógico da escola até cumprir as normatizações da política educacional do Estado. Com relação ao projeto pedagógico da escola, o professor lembrou os temas anuais assumidos pela escola para estabelecer um eixo norteador nas aulas de todos os componentes curriculares.

“Nós temos um planejamento escolar que abrange, pelo menos se tenta, aquelas reivindicações que têm no plano geral da escola. Então, o ano passado a escola trabalhou ‘Orgulho de Ser Nordestino’; no ano anterior, já se trabalhou a questão dos estados do Brasil. E este ano nós estamos propondo como tema principal, ‘É Proibido Parar’” (Professor 2B).

Em relação aos aspectos normativos da política educacional do Estado, o professor citou a nova organização do tempo escolar e o sistema de avaliação.

“O ano passado nós tínhamos 4 unidades; este ano, já passou a ter 2 semestres, não vai mais ter unidades” (Professor 2B).

“É essa modificação de como você avaliar o aluno, DC, DNC... Aí, então, nós colocamos, para eles terem teorias a anotar. Nós botamos, na primeira unidade, a história cultural do corpo humano. Então, ver tudo aquilo, como eles trabalhavam, como eles conservavam o corpo, como mantinham aquela performance, quer dizer, eles estavam sempre bem consigo mesmos e com a natureza, faziam aqueles movimentos onde hoje... Se você vai ao passado e olha, são movimentos que você traz e coloca na ginástica” (Professor 2B).

O professor 2A afirmou que organiza as aulas em função de conteúdos que seguem uma categorização. Ficou evidente, na fala do professor, que os assuntos das aulas são estruturados diante de aspectos conceituais e de fundamentos técnicos gestuais (tipos e usos).

“Quando a gente começa, assim, o que é o voleibol? Como é que o voleibol... Qual é a finalidade do voleibol? É o quê? Botar a bola no ar, de um lado para outro? Não vai estreitando?” O que é o jogo, conceito de jogo, o que é que eles têm como bagagem? Aí, às vezes, eles só acham que jogo é com bola, mas será que a gente tá jogando sem bola? E ao término, eles próprios deram a definição deles: que o jogo é uma coisa inventada. Foram palavras deles, eles foram colocando e eu fui colocando frases soltas de cada um. Por que é que a gente, então, tem um jogo? Tem regras no jogo? Não tem regras? Então, a partir daí, desse formulário deles, a gente elaborou o que é o jogo. Então, nesse primeiro semestre, a gente vai trabalhar os jogos populares” (Professor 2A)

“Trabalhamos o passe, o drible, no futebol. O fundamento. O cabeceio, certo?” (Professor 2A).

O professor 2B fez afirmações que nos permitiram reconhecer que, neste ponto, os professores apresentam diferenças. Pela fala deste professor ficou evidente que suas aulas se organizam de forma assistemática, não seguindo critérios e requisitos rigorosos do ponto de vista pedagógico. O critério de intensidade que disse utilizar nas aulas, referia-se a comandos e a solicitações orais para os alunos aumentarem velocidade, força, ritmo e até entusiasmo na realização dos movimentos corporais.

“Então, veja só, então nós vamos jogar com eles, rever aquelas brincadeiras e que todos participem, sem exceção, no período do tempo de aula. Então, se aquele período não deu para vivenciarmos aqueles joguinhos, nós deixamos para vivenciá-los, o restante, na aula seguinte” (Professor 2B).

“Nada impede de nós pegarmos uma aula, ao invés de eu dar sobre um jogo recreativo na 4<sup>a</sup>, na prática; se eles preferirem, nós comentarmos sobre aquele 1<sup>o</sup> assunto, nós ficaremos na sala para comentar” (Professor 2B).

“Então, veja bem, o conteúdo, o professor coloca ele na sua pauta, porém, à proporção que ele vai expondo ao aluno na teoria ou na prática, ele pode sofrer alterações no seu rumo. Eu estou dando ginástica, aí vai fugir para futebol, não. Mas há uma participação do aluno, o aluno participa. Ele interfere diretamente naquilo que tá sendo ministrado para ele. Então o aluno pode dizer: ‘professor, eu não gosto disso assim’. Aí o professor diz: ‘como é que nós podemos fazer isso aqui diferente? Então há uma participação do aluno direta, não é uma indireta, é uma forma direta. Se, você vai dar um assunto para uma turma onde 50%: professor, eu não gosto disso assim, como é que poderíamos executar isso para que todos participem? Então há uma necessidade do conteúdo, de que haja essa flexibilidade, não em você mudar o conteúdo, mas em você modificar a forma de ser trabalhado” (Professor 2B).

“Varia a intensidade (...) a brincadeira, nós, às vezes, a damos um pouco mais acelerada. De acordo com o biótipo, estrutura física, então o trabalho pode ser um pouco mais exigido. Então você manda eles escolherem 2 ou 3 para serem o pega, e o resto vai correr. Então, quem pegou passa a ser o pega, quem foi pego... E aí você deixa eles correrem ali naquela lentidão deles. Já o outro, não. Você pode mandar eles fazerem: ‘está devagar, mais rápido, mais velocidade, que é isso? Cadê o ânimo disso aí ? Então você já pode estar mais exigente naquilo dali” (Professor 2B).

“As meninas se conformam, às vezes, em jogar queimado. Muitas vezes eu sou obrigado a ser um ditador. Então eu digo: ‘vão ser 10 minutos para vocês, 10 minutos para vocês e 10 minutos para vocês, para poder sobrar tempo para as meninas também jogarem o salão. Porque eles não querem dar tempo para elas” (Professor 2B).

Os professores mostraram nas suas falas que divergem diante da sistematização metodológica dos conteúdos, tanto no uso dos procedimentos de ensino como no que compreendem por função da Educação Física na escola.

O professor 2A afirmou fazer uso de diferentes estratégias de ensino, tais como trabalhos de casa, diálogos, vivências/experimentações.

“Então, ficou como tarefa de casa ele colocar um jogo, uma atividade também, pode ser ou um jogo ou uma atividade que ele queira trabalhar e saiba explicar para a sala. Então, cada um vai trazer na próxima aula uma atividade, e a gente vai poder vivenciar todas, de cada aluno, o desejo de cada um. E a gente vai tentar fazer uma dinâmica, ou de um sorteio, ou de uma atividade que a gente vai colocar no quadro que eles acham mais interessante” (Professor 2A).

“Os conhecimentos, as definições não vão sendo amarradas? No momento em que amarra uma definição, vamos vivenciar isso daí. Aí a gente se depara: a gente não tem quadra, não tem rede, certo? Então, o que é que a gente vai fazer? Aí eles falam: vamos botar uma corda. Até lençol já sugeriram. Vamos botar alguma coisa para poder fazer de conta. A gente teve um momento de a gente vivenciar, que foi até uma sugestão da revista Escola, muito interessante, em que a própria rede de voleibol era rede humana. Era assim: um aluno sentado com outro aluno, a gente tentou. Mas, assim, não calhou, MARCÍLIO. Não vivenciou com gosto” (Professor 2A).

“Fica mais difícil o voleibol; por exemplo, a gente conversa, mas o vivenciar prático cai em cima do futebol, sabe?” (Professor 2A).

O professor 2B disse fazer uso de exposição verbal, dando explicações aos alunos e solicitando sua participação para efeito de avaliação, mas não no sentido de verificação de aprendizagem e, sim, no sentido disciplinar, comportamental.

“Então, nos primeiros dias eu sugeri 15 jogos que eu mandei relacionar; eu expliquei 3 jogos. Agora eu vou entrar numa fase em que eu vou chamar, Fulano, e vou avaliar eles. Isso é uma forma que eu achei para avaliar eles. Então eu vou avaliá-los de uma forma que eles vão ter de colocar e de vivenciar, no presente, uma coisa do passado e passar por cima daqueles preconceitos que eles têm” (Professor 2B).

Ficou evidente que, diante do levantado nas falas dos professores, o professor 2A procura, em suas aulas, estabelecer algo sistematizado em torno de um conhecimento de que o aluno necessite se apropriar, inclusive corporalmente. No entanto, tal dimensão corporal não significa a necessidade de adquirir aptidões físicas ou atléticas.

“Eu posso até chegar, enquanto professor de educação física, abordar, num momento referido da aula, as coisas que estão se passando com o nosso organismo, com o nosso corpo, mas a principal questão, o principal objetivo da aula de educação física não é a preocupação com a aptidão física, pelo menos na minha imaginação, não. A educação física escolar tem um outro objetivo” (Professor 2A).

“Não, eu não explico o que trabalho paralelo, não Eu acho que como consequência mesmo. Porque, a partir do jogo, ... É... você, para poder jogar, você tem, às vezes, que correr, velocidade. Mas o conteúdo não é velocidade. O conteúdo é o jogo. Eu acho que, talvez, o trabalho de velocidade seja um trabalho mais em nível do professor de treinamento, sabe?” (Professor 2A).

Já o professor 2B considera suas aulas de Educação Física um mecanismo de aprendizagem e aquisição de aptidões físicas e atléticas, mesmo acreditando que o momento mais apropriado seja o treinamento; por isso, disse limitar a algo superficial e básico. Justificou os conteúdos por algo que não lhe é específico, ou seja, por objetivos amplos e até utópicos.

“Há uma diferença primordial, porque na escola eles vão ter uma orientação, vão ser orientados e, além disso, eles vão ter que obedecer à disciplina. Por exemplo: se eles levarem uma topada ou alguém der uma tapa, eles vão chamar palavrão; no meio da rua eles brincam entre eles... chamariam: “Filho dessa, filho daquela” e tal. Aqui ele não vai ter. É uma coisa que nós, professores, que eu creio que todos, de todas as escolas, mas aqui nós cobramos muito do aluno para que ele não chame palavrão, nem seja grosseiro com o colega, nem tenha tanta maldade, porque o mundo aí fora, infelizmente, já tem tanta maldade para se sobreviver” (Professor 2B).

“Na pelada não existe critério, mas aqui dentro, quando eles vêm brincar na aula, que é o jogo, que eles vão jogar, eu não vou ensinar a eles como jogar, não; mas eles vão receber o básico do desporto. Então, eles vão fazer os fundamentos, o passe, o toque, o drible, então, isso eles... Agora, a partir do momento em que eles sejam chamados para ir fazer parte de uma equipe, aí, sim. Aí eles vão receber algo melhor. O que é? Eles vão receber um aprofundamento. O que é? Eles vão ser treinados, é diferente de aula, eles vão receber treino” (Professor 2B).

“A parte de jogos recreativos, eu considero como uma preparação para você executar um trabalho localizado. Como depois nós íamos dar ginástica escolar, convém ir à proposta, que sugere isso aí. Foi necessário que nós colocássemos os jogos recreativos como uma forma, assim, grosso modo, como se fosse um aquecimento, quer dizer, eles já iriam fazer uma atividade física, uma atividade orgânica, muscular, de uma forma geral. Então já era um preparo, eles já estavam se preparando para poder nós colocar-mos a parte da ginástica num segundo item, como está na proposta do Estado” (Professor 2B).

Para finalizarmos, é importante reconhecer que o professor 2A, apesar de apontar para superações de uma Educação Física voltada para a aquisição de



aptidões físicas, demonstrou, na fala, enfrentar alguns conflitos no tratamento dos conteúdos de ensino. Tais conflitos giravam em torno do estabelecimento de justificativas muito amplas e utópicas.

“Eu vejo assim: que a educação física, na escola, tem o papel, assim... Qualquer outro professor não é um educador? Eu também sou um educador, dentro da minha especificidade, dentro da educação física eu tenho que acompanhar, a todo momento, as boas maneiras, a disciplina daquele aluno, sabe?” (Professor 2A).

“O que é que a gente colocava como mais relevante? Não era o gol, não era a vitória, nem muito menos o rendimento de ninguém. Quem quer um rendimento, quem quer, assim, vai para o treinamento. O que é a gente queria? É que ele pudesse dominar, que a gente da área da educação física, pudesse, assim, compreender melhor a situação das regras, o interagir, nesse sentido. Não adianta para a gente ele ter jogado por jogar. Para mim, o mais importante foi eles terem assimilado, para pegar aquilo ali como regra e colocar na vida deles, no dia a dia. No dia a dia ele vai esbarrar em alguma situação. Não tem regras? Não tem regra na escola? Tem regra em casa, tem regra no prédio, tem regra no trabalho. Então, em todo canto tem regras? Tem. Então vamos trabalhar as regras do futebol: o que é que pode e o que é que não pode. Pode puxar a camisa? Pode dar beliscão para poder chegar lá do outro lado?” (Professor 2A).

Um outro conflito que ficou evidente na fala do professor 2A foi contradição entre o que é específico no ensino da Educação Física e o que é que está a reboque de outras disciplinas, ou seja, ora o professor justificava seus conteúdos por contribuírem com os demais componentes curriculares, ora demonstrava indicadores da peculiaridade dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

“Ah, vêm para a escola, mas eles aprendem. Muitas vezes eu coloco isso para eles. Professor, me dê a bola para a gente jogar futebol. Disse: minha gente, para jogar futebol, vocês tragam a bola de casa; nos 20 minutos do recreio, não precisam da minha presença para jogarem esse futebol que vocês jogam aí na quadra. Mas na aula de educação física a gente tem que rever, a gente tem que sistematizar o conhecimento do aluno, porque, se deixar também, só colocar ali a bola e eu ficar apenas ou vendo o jogo e não participando desse jogo, aonde é que eu estou contribuindo para?” (Professor 2A).

“A princípio, eu me senti sozinha no sentido, assim, de como elaborar alguma coisa para o planejamento onde fosse contribuir para a educação, houve uma inquietação muito grande, e eu senti uma necessidade muito grande de, assim, me juntar para que pudesse ouvir o planejamento dos outros professores, qual era o conteúdo que estava sendo desenvolvido, porque eu não sabia. A minha necessidade me levou a pegar livros emprestados de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série para poder começar a elaborar, dentro das minhas aulas da educação física, atividades recreativas onde pudesse estar trazendo um conhecimento, embora estivessem brincando, certo? Porque vêem muito a educação física através de jogos,

através de toda recreação, e eu não tinha uma bagagem satisfatória, que pudesse, assim, ao invés de o aluno estar brincando por brincar, eu pudesse estar ali sendo um elemento, estar unindo essa aprendizagem, estar ali facilitando esse conhecimento, sistematizando, organizando ou reorganizando na cabecinha de cada aluno daquele. Mas ainda faltava muita coisa, sabe? Havia, assim, como ainda falta, a coisa não tem acabado..., simples...” (Professor 2A).

“A própria criação dos movimentos que eles fazem. Por exemplo, na hora do jogo, quais os movimentos específicos que cada um fez para poder dar como resposta a melhor saída da polícia ou do ladrão. O que é que ele fez? Qual o conteúdo específico da aula? Eu acho que foi a criação do que cada um fez. Quando o outro correu, o outro pulou, o outro fugiu, o outro agarrou, o outro... que dizer, refletir diante daquela situação, quais são as suas possibilidades de movimentar-se” (Professor 2A).

“É completamente diferente de você dar toda a teoria e chegar dizendo assim: a bola de borracha é assim, é lisa, a do basquete é mais enrugadinha; o peso, a outra é leve, essa é mais pesada, a outra é menor, essa é maior, e aí parece que fica até sem graça, e depois que recebeu... Outra coisa é ele mesmo descobrir” (Professor 2A).

QUADRO 3: Ficha técnica do registro dos dados coletados.

<b>Itens</b>	<b>Registros</b>
<i>Momento da pesquisa:</i>	entrevistas;
<i>Quantidade/tipo de registro:</i>	6 fitas de áudio de 60m e 1 fita de videoteipe VHS-C de 120m;
<i>Tempo de registro:</i>	94m de registro em áudio com o professor 2A, 68m com o professor 2B e 118m com os dois professores ao mesmo tempo; 92m de registro em VHS-C com os dois ao mesmo tempo;
<i>Data do registro:</i>	26/02/98 com professor 2A, 04/03/98 com professor 2B e 24/03/98 com os dois professores;
<i>Sujeitos participantes:</i>	pesquisador e professores 2A e 2B.

### 2.2.2.3- O seminário final:

A realização deste seminário caracterizou-se como um momento de apresentação do trabalho de uma forma geral: os dados coletados na pesquisa de campo, na pesquisa bibliográfica/documental, assim como a apresentação das análises realizadas. Por isso, este evento não foi registrado nem em vídeo nem em áudio. Este momento preocupou-se especificamente com o uso de um procedimento de saída do campo coerente com a pesquisa. Por fim, estabelecemos compromissos de acompanhar estudos realizados pelos professores acerca da organização e do tratamento dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física.

### ***2.2.3- O que escrevem os professores: os documentos.***

Os documentos se constituíram uma fonte complementar para coleta de dados, pois os mesmos serviram para avaliar o que era dito e o que era feito pelos professores.

O planejamento de ensino e algumas anotações acerca das aulas, ambos registrados pelo professor 2A, formaram os documentos que foram analisados. No entanto, não pudemos fazer uma avaliação do que escrevia o professor 2B, pois não conseguimos coletar seu planejamento. O professor 2B informava-nos que ainda não havia concluído o plano e que nos disponibilizaria o documento depois, assim que finalizasse sua elaboração.

O fato é que saímos do campo de investigação e não tivemos acesso ao planejamento do professor 2B. Não sabemos ao certo se não foi possível entregar-nos apenas por esquecimentos ou desencontros, ou ainda se o planejamento não foi concluído. No entanto, a partir do exposto e em confronto com o que ele próprio nos informou através de sua entrevista, é possível afirmar que o professor 2B não seguia um planejamento mais sistemático e sistematizado durante suas aulas.

O planejamento de ensino do professor 2A caracterizou-se como um registro escrito daquilo que se projetava (planejava) para as aulas ao longo do ano letivo, inclusive se colocando como um arquivo que, sempre que necessário, era consultado. Este professor entregou-nos seu planejamento geral contendo a estruturação de todas as séries e de várias unidades escolares. Era um documento simples, ainda um esboço e também incompleto, faltando detalhar/elaborar algumas unidades de ensino, como foi o caso das unidades seguintes das séries acompanhadas (anexo 15). Porém o planejamento da primeira unidade da série acompanhada (3ª série do ensino fundamental) estava concluído.

As anotações acerca das aulas se apresentaram como um plano vivo, um plano em ação, em que o professor 2A ia, a cada aula ministrada, reestruturando o planejamento geral e reorganizando as aulas (anexo 16). Tal registro era efetuado num caderno de apontamentos, e que acompanhava o professor a todo instante, como se fosse, ao mesmo tempo, uma orientação prévia para suas aulas e um registro posterior do efetivamente acontecido na aula.

Foi possível ratificar, no que foi escrito pelo professor 2A, algumas constatações das entrevistas. Sem preocupar-se muito com aspectos técnicos e didáticos de elaboração de um planejamento, o professor demonstrou, pelo escrito, contradições em sua ação pedagógica. Enquanto no objetivo geral mostrava avanços para as aulas de Educação Física, superando a perspectiva de, através deste componente curricular, favorecer o aluno com a aquisição de aptidões físicas e atléticas, os objetivos específicos não eram condizentes com tal meta, desviando-se para intenções independentes desta, chegando a tornarem-se amplos, portanto não sendo exclusividade para Educação Física, ou mesmo utópicos.

Tal constatação da contradição entre a especificidade e a amplitude (generalidade, utopia) da Educação Física gerava no professor uma confusão em relação ao que devia ser ensinando nas aulas de Educação Física: quais eram os conteúdos de ensino, os objetivos (indicadores de desempenho) e como avaliar (critérios de avaliação).

Foram delimitados como conteúdos de ensino os jogos, que ora se classificavam como tradicionais, folclóricos, simbólicos, educativos, ora como populares. Isso já demonstra uma inconsistência (anexos 15 e 16).

Em relação às metas, eram delimitadas, além de intenções possíveis e cabíveis aos conteúdos, ações para além da Educação Física e até da escola. Isso não seria nenhum problema se fosse considerada uma extrapolação ou uma contextualização dos conteúdos de ensino perante questões sociais mais

amplas. No entanto, quando apresentava os elementos de avaliação do rendimento do aluno, ou seja, avaliação da aprendizagem e do ensino, não olhava para o específico da aula de Educação Física, para o que a aula tinha oferecido ao aluno. A avaliação voltava-se para conteúdos em que o professor não podia ter garantia de ter dado oportunidade efetiva de aprendizagens aos alunos, tais como: capacidade de organização de convivência social, inclusive perante preconceitos de gênero e sexo, e formação de um indivíduo participativo e transformador.

Uma outra constatação foi evidenciada, porém verificamos algo que nas entrevistas não foi possível observar: sua compreensão sobre os conceitos da proposta. O professor 2A toma, como referência para organizar suas aulas e os conteúdos de ensino, a estruturação da escola de uma forma geral e a política educacional do Estado. Assim, segue temas geradores; assume responsabilidades que são cabíveis a todos os componentes curriculares, inclusive à Educação Física, como aspectos disciplinares e de informações curriculares; fundamenta-se numa nova organização do tempo pedagógico - os ciclos - e prepara as aulas com base em novos conceitos, por exemplo: indicador de desempenho, situação didática e critério de avaliação.

Alguns desses aspectos não teriam grandes problemas se justamente o uso/entendimento dos novos conceitos não se caracterizasse como algo apenas aparente na reestruturação da organização curricular da escola de uma forma geral. Queremos afirmar que a nova proposta de organização da dinâmica escolar (Coleção Paulo Freire) não conseguiu, pelo menos neste estudo - que possui uma existência física e temporal -, causar mudanças na essência do processo de aula.

Na referida proposta de organização da dinâmica escolar da rede pública estadual de Pernambuco, os conceitos se apresentam da seguinte forma:

- a) indicador de desempenho “é a expressão (indicação) clara e operacional do resultado de aprendizagem desejado, o qual informa ao aluno o que ele deverá realizar como evidência de que apreendeu aquilo que se desejava que apreendesse, ou seja, que apresente como resultado de dado momento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, ele expressa uma postura, uma conduta ou uma ação do aluno que é passível de observação e de mensuração e que inclui tanto a capacidade cognitiva, afetiva ou psicomotora desejada de ser processada, como o objeto sobre o qual essa capacidade será processada, ou seja, o conteúdo de ensino das aprendizagens, seja ele factual (evidências, dados, acontecimentos), conceitual e de formulação de princípios (a construção e reconstrução do saber), procedimental (saber-fazer) e atitudinal (ser)” (Pernambuco, 1998a, p. 44). Cesar Coll se refere a indicador de desempenho como objetivo final, pois este último define o tipo e o grau de aprendizagem que o aluno deve realizar com relação aos conteúdos selecionados para adquirir, assinalando assim os resultados esperados dessa aprendizagem (Pernambuco, 1998a, p. 44);
- b) critério de avaliação “é aquilo que deve ser, que é modelo, que é padrão de qualidade’, ou seja, aquilo com base no qual (em relação ao qual) um julgamento ou juízo de valor é emitido sobre algo que supostamente tem relação com ele e que, por isso, é objeto de observação, de medida, e é constatado ou apreendido de maneira imediata”. (Pernambuco, 1998a, p. 44). A expressão critério de avaliação confunde-se com a expressão indicador de desempenho. O indicador de desempenho é “a priori” um critério de avaliação, e o critério de avaliação assume a condição de indicador de desempenho “a posteriori” (ibid. p. 44-45);
- c) situação didática é um conceito que implica múltiplos elementos: interação social na classe, transposição didática e multimeios. A situação didática é, segundo Brousseau (1981), específica de um conhecimento, sendo

considerada como “um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, um certo meio (compreendendo instrumento ou objetos) e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de fazer os alunos se apropriarem de um saber já constituído (ou em vias de constituição...)” (Pernambuco, 1998a, p. 49).

Para demonstrar tal constatação, fazemos uso de trechos da fala do professor 2A, em uma das entrevistas, e de suas anotações de aulas. Nestes dados vemos que não mudou a forma de compreender pedagogicamente a aula, seja no entendimento do professor, seja nos conceitos apresentados na proposta. A forma de compreender, explicar e organizar o ensino não alterou a essência de uma visão convencional e comportamental da educação escolarizada.

“Eu acho assim: inicialmente a gente teve a preocupação de ver a proposta da própria rede, o que é que ela estava trazendo de novo em relação ao sistema de avaliação, em relação à própria estruturação do planejamento; muita coisa mudou. Mudou em termos de nomenclatura, porque, ao invés de serem objetivos, hoje são chamados de indicadores de desempenho, quando na realidade, começam com o verbo, aquela parte toda de didática, de...” (Professor 2A).

“É que agora é desempenho em construção (DEC), desempenho construído (DC) e o não construído, (DNC). Então ficou para o aluno... ‘ó, pessoal, ao invés de a gente avaliar com A, B, C vai ser com DNC, com DEC ou DC’. Então..., no frigir dos ovos, equivalem à mesma coisa ...” (Professor 2A).

“A situação didática também passa muito em cima do recurso, pela falta de recurso. Por quê? Porque a partir do momento em que eu quero colocar minha sala em desafio, para que elas possam assumir, me dar como retorno uma resposta, se eu não tenho dados satisfatórios de recursos, às vezes eu também fico na minha mesmice, sabe? Não é impossível sair dela, mas, assim, vem o lance da criatividade como uma resposta que poderia ser diferente. Se eu disponho de mais recursos materiais, com certeza esses recursos contribuiriam, na minha situação didática, para que o aluno venha a adquirir tais conhecimentos” (Professor 2A).

Ainda demonstrando esta mudança aparente, vimos nas anotações de aulas do professor 2A que o mesmo começa o semestre tentando fazer uso dos conceitos apresentados na proposta, mas, com o passar do tempo, vai abandonando-os. Inicia elaborando indicadores de desempenho, situação

didática e critério de avaliação; depois passa a delimitar apenas o indicador de desempenho detalhadamente e, por fim, estrutura a aula a partir de uma síntese do que ele pensa que será a aula (anexo 16).

#### ***2.2.4- O que fazem os professores: as observações de aulas.***

Os fatos aqui descritos são frutos de uma síntese geral dos diários de campo construídos a partir da observação direta das aulas e do registro das filmagens em videoteipe (quadro 6). No entanto, é importante informar que acompanhamos, para não dizer observamos<sup>46</sup>, outros momentos, desde o início do ano letivo, em fevereiro de 1998. Acompanhamos três dos quatro momentos de discussão para elaboração dos planejamentos de ensino, assim como estivemos presentes desde o primeiro dia de contato entre os professores e seus alunos.

As três primeiras aulas ministradas pelos professores não foram rigorosamente registradas em diários de campo, nem também filmadas em videoteipe. Tal procedimento se deu devido ao processo de adaptação que, paulatinamente, da primeira à terceira aula de cada professor, foi se configurando de forma mais sistemática. Aos poucos, fomos nos posicionando, perante os professores e seus alunos, como observadores e registradores por escrito e por filmagens das aulas. Portanto, lentamente, professores e alunos foram se acostumando à presença de alguém que ficava olhando as aulas e escrevendo num papel, como também se acostumaram à presença da máquina de filmar que ficava num tripé. Nas aulas no pátio ou na quadra, alunos e professores passaram a ter a presença de alguém que olhava e filmava as aulas, realizando deslocamentos para captar melhores imagens e sons.

---

<sup>46</sup> Não achamos prudente usar o termo observação neste momento, pois tal aproximação com os professores e alunos se deu inicialmente num clima de maiores adaptações a nossa presença e à utilização do equipamento de filmagem. Portanto, não foram feitos registros sistemáticos de observações.



Sem contar com as três aulas de adaptação, filmamos dez aulas da 3ª série do ensino fundamental, ministradas pelo professor 2A, e oito aulas da 6ª série do mesmo segmento escolar, ministradas pelo professor 2B. Vale ressaltar que o calendário escolar sofreu alterações devido ao não acontecimento de aulas por motivos diversos, tais como: assembléia convocada pelo sindicato dos professores da rede pública estadual, luto pelo falecimento de um familiar da diretora da escola, greve da rede de ensino público estadual e feriados não previstos (anexo 14). Sendo assim, a quantidade de aulas programadas inicialmente sofreu redução (quadro 4 e anexo 15 - tópico “Tempo pedagógico”).

QUADRO 4: Dados referentes à organização e à utilização do tempo pedagógico das aulas

<i>Professor</i>	<i>Série</i>	<i>Hora da aula</i>	<i>Dias</i>	<i>N.º de aulas previstas p/ unidade</i>	<i>N.º de aulas realizadas</i>	<i>Duração da aula pela grade de horário</i>	<i>Duração média efetiva das aulas</i>
2A	3ª	09:10 às 10:00	2ª e 4ª	18	13	50m	38,15m
2B	6ª	13:30 às 14:20	3ª e 4ª	18	11	50m	28,50m

Quanto à organização e à utilização do tempo pedagógico na aula propriamente dita, evidenciamos que o tempo de cinqüenta minutos, estimado e programado, na grade de horários dos diferentes componentes curriculares, para as aulas, terminava por diminuir significativamente. O registro desse tempo se deu mediante o tempo das filmagens, as quais sempre começaram no primeiro momento de cumprimento do professor aos alunos ou quando este começava a aula logo, com a realização da chamada. As filmagens só terminavam - e elas aconteceram sem interrupções - quando os professores afirmavam ou indicavam ter chegado o fim da aula, quando liberavam os alunos para trocarem de roupa ou mesmo para beberem água.

No registro de tempo médio das aulas (quadro 4) não está incluído o deslocamento dos alunos até a quadra, já de roupa trocada, a que, em média, eram dedicados três minutos, aproximadamente. Portanto, o restante do tempo

que falta para completar os cinqüenta minutos previstos se perde entre os atrasos dos professores em iniciar a aula, seja por motivos de ordem pessoal, seja por terem se alongado em aula anterior, e entre as antecipações de horário para possibilitar que os alunos trocassem de roupa e bebessem água antes de voltar para as demais aulas.

Foi possível observar que havia um decréscimo muito grande entre o número de alunos existente nas cadernetas e a quantidade daqueles que efetivamente participavam das aulas, chegando até a apenas metade da turma participar da aula. O quadro abaixo mostra a média de tal participação, evidenciando que o maior fator para a ausência do aluno à aula era a exigência de estar vestido adequadamente, especificamente de calção, ou “short” como gostavam de chamar os professores. O segundo fator desta ausência à aula era a própria ausência do aluno à escola de uma forma geral.

QUADRO 5: Dados acerca da média de presença dos alunos nas aulas

<i>Turma</i>	<i>Número de alunos da turma</i>	<i>Frequência/participação dos alunos às aulas</i>		
		<i>acontecimento</i>	<i>n.º aprox.</i>	<i>%</i>
3ª série	31	participaram da aula	22	70,9
		não participaram por não estarem vestidos com “short”	5	16,2
		faltaram à escola	4	12,9
6ª série	47	participaram da aula	26	55,3
		não participaram por não estarem vestidos com “short”	11	23,4
		faltaram à escola	10	21,3

Vimos que os professores entendiam por conteúdo as temáticas, os assuntos de aulas, oriundos das atividades/brincadeiras que seriam realizadas durante a mesma. Assim, o tema geral da etapa observada foi “jogos recreativos”, delimitado por ambos os professores para suas turmas. Porém, foi identificada uma diversidade de nomenclaturas para tal temática, sendo chamada também de jogos populares, ou infantis, ou folclóricos.

Nas aulas foram listados vários conteúdos referentes aos jogos recreativos, porém foram efetivamente trabalhados a história da cultura corporal,

pega-pegou, pega-congelou, pega-ajudou, barra bandeira, polícia e ladrão, jogos de estafeta, guia, queimado, zorrinha e futebol. No planejamento descrito anteriormente não aparece nenhum desses conteúdos, pois a delimitação aparece em caráter mais genérico, referindo-se a jogos recreativos, tradicionais e folclóricos.

Identificamos que em algumas aulas foram delimitados elementos que poderiam ser identificados como conteúdos de ensino, porém nunca era frisado, enquanto tal, pelo professor para seus alunos, tais como conceito de jogo, e de diferentes jogos, regras e tipos de jogos. Os elementos compreendidos pelos professores como conteúdos apareceram nas aulas como algo selecionado previamente, deixando abertura para o aluno sugerir, mas dentro de uma delimitação já trazida pelos professores. Esta delimitação prévia foi evidenciada numa programação sempre trazida pelo professor, ora fruto de um registro escrito no, ou advindo do, planejamento de ensino, ora de sua fala – o que não significa ter se originado em um planejamento escrito consultado antecipadamente, porém também podendo significar uma falta de planejamento.

Com relação à estruturação e à distribuição dos conteúdos de ensino no tempo da aula, os professores eram constantemente influenciados pelos interesses e pelas condições dos alunos, tanto em termos de motivação (ânimo) quanto em termos físicos (orgânicos).

Os professores fizeram uso de alguns procedimentos de ensino e de rotinas comuns durante as aulas, tais como: idas à sala dos alunos, buscando-os para a aula de Educação Física, orientações e reclamações de ordem funcional e disciplinar e exposição oral acerca dos conteúdos de aula.

Os professores apresentaram algumas posturas ante os alunos e as atividades/estratégias utilizadas. Foram comuns: comentar e incentivar durante a realização dos jogos, controlar o funcionamento destes, assumindo uma posição

de árbitro, informar a realização de algumas atividades preferidas pelos alunos em sinal de premiação ou trégua e aplicar prendas.

No que se refere ao desenvolvimento das aulas, dois elementos se apresentaram como problemas que os professores tinham que resolver constantemente. Primeiro, em relação à vestimenta, entendida como fundamental para a aula, ou seja, o *short*, chegando a deixar uma grande parcela de alunos fora da aula, inclusive atribuindo-lhes falta, por não estarem vestidos com calção. Segundo, diante do que os professores chamaram de “guerra dos sexos”, quer dizer, da separação entre meninos e meninas.

Para finalizarmos, é importante destacar que entre os professores existiram muitas diferenças em termos de como tratar os conteúdos durante as aulas, inclusive diante dos dados já apresentados anteriormente. No entanto, fizemos a opção de mostrar genericamente o acontecimento das aulas por dois motivos. Primeiro, porque as diferenças poderiam aparentar classificações e comparações, e este estudo não tem tal objetivo, como descrevemos no capítulo 1. Segundo, porque, mesmo um ou outro professor apresentando-se mais próximo de um certo entendimento e tratamento dos conteúdos de ensino que de outros, o professor oscilava contraditoriamente entre dois pólos. Tais pólos constituíram um *contínuum* e contraditório entendimento de Educação Física, o qual foi se mostrando durante o que fizeram os professores nas aulas e também durante o que disseram e escreveram os mesmos. Enfatizaremos tal questão nas considerações finais deste trabalho, discutindo-a analiticamente e em confronto com os demais dados do estudo que estarão sendo apresentados mais adiante.

QUADRO 6: Ficha técnica do registro dos dados coletados.

<b>Itens</b>	<b>Registros</b>
<i>Momento da pesquisa:</i>	observação de aulas;
<i>Quantidade/tipo de registro:</i>	9 fitas de videoteipe VHS-C de 120m;
<i>Tempo de registro:</i>	381,51m de registro em VHS-C das aulas do professor 2A e 228,01m de registro em VHS-C das aulas do professor 2B;
<i>Data do registro - período:</i>	de 02/03/98 a 20/04/98 filmando aulas do professor 2A e de 03/03/98 a 15/04/98 filmando aulas do professor 2B;
<i>Sujeitos participantes::</i>	Pesquisador, professores 2A e 2B e seus respectivos alunos das 3 <sup>a</sup> série manhã e da 6 <sup>a</sup> série tarde.

### **2.3- UMA ESTÓRIA QUE CONTA OUTRAS HISTÓRIAS: A FÁBULA DA LEGALIDADE E DA LEGITIMIDADE.**

Com a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sob o n.º 9.394, em 20/12/96, é reativado o debate acerca dos argumentos que buscam justificar a existência e a permanência da Educação Física na escola, principalmente com relação ao formato (estrutura e funcionamento) que este componente curricular deverá assumir a partir desta legislação. Tal fato nos levou a refletir acerca do conhecimento que é veiculado durante suas aulas, especificamente a seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino abordados durante a prática pedagógica deste componente curricular. Mas foi diante do que os estudiosos e críticos apontam como típico na nova LDB que esta reflexão tornou-se uma preocupação. Estamos aqui nos referindo, dentre outros elementos que caracterizam a referida Lei, aos “princípios” de “*flexibilidade*” e “*autonomia*”. Tais princípios, ao que nos parece, num primeiro momento, trazem consigo uma certa indeterminação e, especificamente, em relação à Educação Física, apontam indefinições<sup>47</sup>.

Então vale ressaltar, com brevidade, já que não é objeto de nosso estudo e, sim, um dos pontos de origem de nossas inquietações, o que alguns desses estudiosos e críticos analisam acerca da nova LDB. Assim apresentamos algumas considerações de alguns autores: interpretação do histórico de

---

<sup>47</sup> Para ratificar esta nossa preocupação, que nos parece estar generalizada, tanto no âmbito da Educação Física quanto no âmbito dos demais componentes curriculares da educação escolarizada, destacamos três autores de nossa área. Eustáquia Salvadora de Souza e Tarcísio Mauro Vago (1997, p. 122), quando discutem “as repercussões da nova LDB no ensino da Educação Física, fazendo um contraponto com a lei anterior, n.º 5.692/71, e com a antiga legislação específica da Educação Física, o Decreto n.º 69.450/71”, deixando claro que várias de suas “observações estão sendo formuladas em meio a muitas dúvidas da comunidade de educadores e a indefinições do próprio Conselho Nacional de Educação”; e Lino Castellani Filho (1998, p. 5), afirmando que, “quando hoje nos deparamos com o consignado no parágrafo 3º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recentemente aprovada, sentimos na pele o quanto se faz necessário ler o texto no contexto e buscar saber das linhas aquilo dito nas entrelinhas. Isso porque o ali enunciado pouco elucida sobre a motivação dos legisladores como também não permite a compreensão dos interesses que estiveram em jogo ao longo do processo de sua elaboração, nem tampouco a forma como se traduziu a correlação de forças entre os setores existentes no interior da área”.

elaboração e suas conseqüências futuras, e reconhecimento dos princípios anteriormente levantados (flexibilidade e autonomia).

No que tange à trajetória de construção da nova LDB e aos seus desdobramentos, destacamos alguns estudiosos.

Segundo Brzezinski (1997, p. 9-11), “oito anos de trama legislativa e ingerência do Executivo conseguiram descaracterizar o primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e seus substitutivos apresentados à Câmara Federal e defendidos pelos educadores”. Em seu texto, elaborado junto com outros autores, Brzezinski, pretendendo apresentar uma interpretação da atual LDB, afirma que esta não é resultado do que chamou Florestan Fernandes de uma “conciliação aberta”, querendo referir-se a uma negociação que alcançou transparência e dissipou todas as margens de dúvidas, desconfianças e divergências infundadas. A atual LDB é, sim, fruto de uma “conciliação oculta” com o Executivo, ou seja, é resultante de negociações acertadas nos bastidores do Congresso Nacional.

“Coube aos autores interpretar não apenas a pretensão normativa do diploma legal, que se instaura com validade jurídica, mas revelar as possibilidades de sua aplicação, considerando a efetividade sócio-educativa-cultural da lei. Couber-lhes, ainda, comentar os desdobramentos da lei propostos até agora e alertar para o que poderá acontecer” (ibid. p, 11).

Saviani (1998), após uma densa descrição e reflexão acerca do percurso histórico da atual LDB, resgatando seus antecedentes e explicitando sua recente trajetória de construção, e após a análise do projeto encaminhado à Câmara dos Deputados, assim como do projeto do Senado e, por fim, do texto final da atual LDB, afirma, ironicamente, parafraseando Álvaro Vieira Pinto, que a nova LDB é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual, pois, para ele, a rigor, a única mudança visível corresponde ao calendário escolar que mudou para 200 dias letivos. Quanto aos demais, poderá ou não haver mudanças, a depender agora das trajetórias estabelecidas no que se

refere aos encaminhamentos da política educacional ou mesmo das próprias escolas. Assim Saviani (1998, p. 227) chega a indagar que

“o sentido dessa ironia não é apenas o de indicar que a nova lei resulta em grande parte inócua em face da situação objetiva da educação nacional. Ela sinaliza também para o fato de que a organização escolar não é obra da legislação. Ambas são produtos da sociedade no seio da qual entram em interação. Em se tratando de uma sociedade dividida em classes, como no caso em questão, essa interação se dá sob o influxo de forças sociais contrapostas que freiam ou impulsionam o desenvolvimento tanto da escola como da legislação”.

Bollmann (1997, p. 162-163), depois de ter exposto toda a conflituosa tramitação desta Lei, vindo desde o projeto construído através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e apresentado à Câmara Federal e indo até a sanção, em 1996, pelo Presidente da República, afirma ser necessário ultrapassar a dimensão formal da Lei, sendo imprescindível criar mecanismos de controle social que superem a letra da lei.

E, nesta mesma linha de desdobramentos, a ADUPE<sup>48</sup> (1997, p. 3), num documento elaborado com o intuito de contribuir com o acesso ao conteúdo da Lei, assim como a uma interpretação desta, indaga que “esta nova LDB estabelece diretrizes da educação brasileira, mas a concretização desta educação não depende apenas de uma lei, mas sim do produto da ação cotidiana de professores e alunos”.

Já no que se refere aos “princípios” de “*flexibilidade*” e “*autonomia*”, reconhecemos nos estudos dos autores abaixo algumas contribuições.

No campo geral da Educação, destacamos Cury (1998), quando apresenta dois pontos que tipificam a referida lei, sendo eles a *flexibilidade* e a avaliação. No que se refere ao primeiro ponto, o autor reconhece, nos artigos da Lei, a descentralização das competências e a *autonomia* das instituições, das propostas pedagógicas, dos registros de diplomas, do fim de um currículo mínimo etc. No entanto, tais pontos devem ser compreendidos a partir de seus

---

<sup>48</sup> ADUPE - Associação dos Docentes da Universidade de Pernambuco.

contrapontos. No sentido afirmativo, ele diz que, a *flexibilidade* pode ser vista como positiva, pois é um convite à criatividade, em busca da desregulamentação cartorial e burocrática; porém pode também caracterizar-se como vertigem, na medida em que coloca a responsabilidade para com a educação abaixo das obrigações do Estado, pois, se confrontado com a precariedade dos sistemas, principalmente as escolas situadas nas zonas onde a pobreza se cruza com a inorganização, pode significar a manutenção do já estabelecido, apenas sob outras formas. No segundo ponto, destacamos de Cury o que diz ser a avaliação um grande poder que nunca antes esteve nas mãos da União, pois vem se apresentar como um procedimento sistêmico, sistemático e externo, podendo verificar o rendimento escolar, a eficácia das instituições de ensino superior e o desempenho do docente. No caso da avaliação do rendimento escolar, é recolocada uma grande importância no currículo assim como nas formas de montá-lo.

Ainda segundo Cury (1998), a atual LDB acredita-se portadora de uma concepção mudada acerca da estrutura e do funcionamento da educação escolar, a tal ponto de desconsiderar tudo o que veio antes, revogando, com exceção de duas, as leis anteriores da educação nacional.

No campo específico da Educação Física, reportamo-nos a Souza e Vago (1997, p. 136-137). Os autores afirmam que tal “*autonomia*” está sob controle, indagando que ela se caracteriza por sua forma relativizada, já que o governo federal se encontram muito empenhado na imposição dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para todos os componentes curriculares, sendo estes últimos uma forma de currículo nacional que tenta se impor na escola. E ainda “porque a pretensa *autonomia* da nova LDB é limitada por um instrumento de controle representado por um processo nacional de avaliação do rendimento escolar (previsto no art. 9, VI)...”.



Desse modo, indagamos: como é possível reconhecer, para além do já exposto, os referidos princípios como possíveis de serem implementados, se, em paralelo à elaboração e à sanção da nova LDB, se construía um documento detalhado e que servirá de parâmetro para as avaliações e, conseqüentemente, para os investimentos (Parâmetros Curriculares Nacionais) ? Uma elaboração que, segundo Moreira (1996, p. 10), já se iniciou em 1994, portanto antes da sanção da nova LDB e antes, ainda, da posse do então Presidente (95-98), agora reeleito (99-2002), Fernando Henrique Cardoso.

A partir do apresentado, ficamos com a certeza de que mais incertezas se instaurarão a partir da materialização paulatina dessa nova LDB, tanto em nível das orientações de políticas educacionais, como em nível das ações cotidianas no interior das escolas. Inicialmente, porque sua trajetória histórica não apresenta indicadores de uma boa receptividade por parte da comunidade educacional e, segundo, devido a seus vazios e imprecisões, deixando a cargo de outrem determinações imprescindíveis ao funcionamento do sistema educacional. Não que esta “descentralização”, a exemplo das citadas “*autonomia*” e “*flexibilidade*”, não sejam interessantes perspectivas futuras; mas como fazer uso delas, sem que se tenham condições objetivas para tal ?

Por exemplo, como construir/elaborar a proposta pedagógica da escola, sem que se tenha a estrutura funcional e instrumental para isso, ou seja, “trocando em miúdos”, como os professores irão construir tal proposta, se lhes resta apenas preparar e ministrar aulas, não havendo tempo suficiente para praticamente nenhuma outra atribuição ? E mesmo se isso fosse resolvido, com que instrumental teórico os professores iriam contar, já que a eles não foi oferecida uma formação profissional com este intuito ? Eles teriam tempo para se preparar teórico-conceitualmente para depois passar a elaborar a proposta pedagógica da escola ? Bem, parece-nos, dentro do exemplo, que o cotidiano

escolar não acontece como pensaram os legisladores, ou, então, estes, intencionalmente, pensaram uma “troca de seis por meia-dúzia”.

Todavia, a nova LDB está em pleno *vigor*<sup>49</sup>, restando-nos encontrar alternativas para, em nossas ações, sem infringir o que está escrito na “letra da lei”, qualificar o trabalho docente diante daquilo que ela possibilita.

“Uma lei, *quando discutida*, põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados. Se aprovada, gera adesão imediata nos que apostaram em tais expectativas. Para os que não apostaram nestas, resta o caminho de uma crítica que se ofereça como alternativa criadora sob a qual está posta a possibilidade de uma mudança para o futuro a partir do presente. (...) Uma lei, *quando aprovada*, tem um ‘poder fático’. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação” (Cury, 1998, p. 73).

“Não cabe o apedrejamento da lei da parte dos que viram suas expectativas frustradas. E os que propugnaram pelo texto que se tornou vitorioso não podem idolatrá-lo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não se encerra em si, pois ela não é tudo na educação escolar” (Cury, 1998, p. 78). Enfim, temos que considerar o que vem antes desta LDB - a Constituição Federal - e o que vem depois - no nível das instâncias estaduais e municipais da educação e, ainda, no que efetivamente acontece no interior das escolas.

É justamente neste contexto de conflitos e indefinições que, na Educação Física brasileira, reaparece uma discussão acerca da Legalidade e da Legitimidade deste componente curricular na escola de educação básica. Portanto, todo um debate em torno dos argumentos que procuram sustentar sua existência e permanência neste âmbito.

Porém esta discussão não é tão recente. Legalidade e legitimidade vêm sendo discutidas há bastante tempo. Se considerarmos os esforços de alguns estudiosos em refletir este componente curricular diante da instituição escola,

---

<sup>49</sup> O termo vigor encontra-se em destaque para realçar dois sentidos: um entendimento de veemência, de força, de poder de sua trajetória de elaboração e de prescritividade normativa e uma compreensão de sua simples entrada em vigência.

com o intuito de argumentar a seu favor, buscando, para além das determinações legais, reconhecer sua autonomia perante instituições que determinaram/determinam sua compreensão, estrutura e funcionamento, encontraremos, há uma década atrás, Carmo<sup>50</sup> e Bracht<sup>51</sup>, discutindo, especificamente, a questão. Mas se considerarmos, como ponto central, a presença da Educação Física na instituição escolar brasileira, evidenciaremos que datam do século passado as iniciativas de argumentar a favor da inclusão e da permanência desta na escola (naquele momento, compreendida como ginástica).

Apesar de legalidade e legitimidade trazerem consigo confusões conceituais e operacionais, procuramos, neste estudo, elucidar elementos que nos levassem a um entendimento destas expressões para além de uma compreensão jurídica funcionalista<sup>52</sup>, favorecendo-nos, desta forma para um posterior reconhecimento da caracterização da Educação Física escolar brasileira ao longo do tempo, principalmente no que se refere ao tratamento dado a seus conteúdos de ensino.

Assim, antes de apresentarmos uma reflexão acerca dos termos legalidade e legitimidade, é importante recorrermos a alguns estudos que procuram aproximar-se de uma compreensão jurídica dialética. Tal recorrência vem justificar-se diante da necessidade de reconhecermos na realidade objetiva a interferência das determinações sociais e, mais precisamente, de poder, como vimos no início deste capítulo, quando então evidenciamos que não é a

---

<sup>50</sup> (Carmo, 1988, p. 10-18).

<sup>51</sup> (Bracht, 1989, p. 28-34).

<sup>52</sup> O termo funcionalista foi utilizado aqui para caracterizar a forma de pensar um determinado modelo no campo da Ciência do Direito, que Farias (1993, p. 15) chama de Direito Positivo. Segundo a autora em questão, os passos do Direito positivo fazem com que, na construção do jurídico, haja um distanciamento entre a norma e a realidade social. Nesta compreensão, o Direito é visto enfaticamente como lei, e esta última como instância do Estado, evidenciando-se a norma jurídica como um ato decisório do poder, validando-se por si mesma. Assim, a lei só pode ser tomada como a expressão dos interesses da classe socialmente dominante, desvinculando-se de sua origem como costume auto-regulador da vida social. E por esta razão, o Direito, como simples sistema normativo, tem se revelado frustrante diante do cumprimento de seus fins mais nobres.

elaboração de uma nova LDB que, isoladamente, determinará mudanças na organização escolar, mas que ambas são frutos de correlações de forças advindas das contradições sociais e que ainda interagem entre si.

Os autores aos quais recorremos para essa questão buscam consolidar uma proposta de um direito novo<sup>53</sup> e constituem um projeto coletivo. Os textos usados como referência compõem a obra “Introdução Crítica ao Direito”<sup>54</sup>, uma produção do NEP<sup>55</sup> e do CEAD<sup>56</sup> da Universidade de Brasília (UnB).

Segundo Lyra Filho (1993, p. 32-33),

“a lei sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante, pois o Estado, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico, na qualidade de proprietários dos meios de produção. Embora as leis apresentem contradições, que não nos permitem rejeitá-las sem exame, como pura expressão dos interesses daquela classe, também não se pode afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível. Nesta última alternativa, nós nos deixaríamos embulhar nos ‘pacotes’ legislativos, ditados pela simples conveniência do poder em exercício. A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito: isto é, Direito propriamente dito, reto e correto, e negação do Direito, entortado pelos interesses classísticos e caprichos continuístas do poder estabelecido. (...) Uma exata concepção do Direito não poderá desprezar todos esses aspectos do processo histórico, em que o círculo da legalidade não coincide, sem mais, com o da legitimidade”.

<sup>53</sup> A proposta de um direito novo procura elaboração “na dimensão dialética de alargamento do campo de compreensão do fenômeno jurídico, para além dos restritos limites de sua captação positiva, até alcançar a realidade de ordenamentos plurais conflitantes, derivados do movimento das classes e grupos sociais em seu aparecer histórico e na afirmação cultural, subcultural e contracultural de seus respectivos projetos de organização política” (Souza Júnior, 1993, p. 6).

<sup>54</sup> Esta obra é uma publicação que constitui uma parte, um momento, do curso de extensão universitária a distância, que até esta edição chamava-se “O direito achado na rua”, passando então a denominar-se “Introdução Crítica ao Direito”. Tal curso “destina-se, principalmente, às assessorias jurídicas populares e comissões dos direitos humanos, podendo também realizar cursos para estudantes, advogados, professores, membros do Ministério Público, magistrados e todos aqueles que, em suas atividades profissionais, se preocupam com um direito voltado para as necessidades e as diferenças do conjunto dos brasileiros”. O curso possui uma estruturação em unidades, contendo textos para reflexão e discussão, seu acompanhamento é feito através de comunicação com CEAD-UnB e sua avaliação, para efeito de emissão de certificado, é a produção de um texto escrito baseado em alguns critérios. (Souza Júnior, 1993, p. 13-14).

<sup>55</sup> O Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos - NEP... trata-se de uma unidade de pesquisa, organizada em perspectivas temática e interdisciplinar, congregando professores, estudantes, servidores, profissionais e investigadores de diferentes áreas, tais como: advogados, economistas, sociólogos, Procuradores da República e outras. Dedicando-se à reflexão sobre o problema da paz e à promoção da dignidade da pessoa humana, o NEP procura desenvolver pesquisas no intuito de estabelecer relações recíprocas entre a sociedade e a universidade (Souza Júnior, 1993, p. 12).

<sup>56</sup> “O Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância - CEAD - é o órgão que coordena as atividades de educação a distância na UnB... Os principais objetivos do CEAD se voltam para a ampliação das oportunidades de acesso ao conhecimento a um público que não se encontra formalmente na universidade... No desenvolvimento de suas atividades, o CEAD interage com departamentos, institutos, faculdades e núcleos temáticos, para a produção acadêmica dos cursos...” (Souza Júnior, 1993, p. 11).

Legalidade e legitimidade são expressões que evocam grandes discussões e conflitos em diversas áreas do conhecimento humano. Resta saber que concepção jurídica fundamenta as suas concepções. Mas, mesmo sendo possível termos essa noção a partir do exposto anteriormente, este não é o objeto de nossa análise, portanto nos limitaremos a apresentar diversas compreensões dos termos em questão, desde o próprio Direito, que trata com profundidade e especificidade estas questões, até a Educação Física, que faz uso operacional dos termos.

Podemos evidenciar acirrados debates em torno destes dois termos, enquadrando-os como sinônimos ou como expressões diferentes. Para dar um pouco mais de elementos a esse respeito e para que possamos fazer uma reflexão mais consistente acerca deste desses dois termos, perante o cotidiano da prática pedagógica da Educação Física, vejamos alguns desses debates.

Investigando num dicionário da Língua Portuguesa, encontramos alguns significados e termos afins que nos permitem ter uma primeira compreensão. Segundo Ferreira (1996, p. 1017), *legalidade* é qualidade ou estado de legal, conformidade com a lei, legitimidade; *legalista*, algo relativo à lei, às normas legais; *legal*, algo conforme ou relativo à lei; Bras. Pop. regular, certo, em ordem, palavra-ônibus que exprime numerosas idéias apreciativas: ótimo, perfeito, excelente etc.; *legalizar* é tornar legal, dar força de lei, autenticar; legitimar; justificar. *Legitimidade* é qualidade ou estado de legítimo, legalidade; *legitimista*, algo relativo à legitimidade, que defende o princípio da dinastia legítima; *legítimo*, algo conforme à lei, legal, fundado no direito, na razão, na justiça, autêntico, genuíno, lídimo; *legitimar* é tornar legítimo para todos os efeitos da lei, legalizar, tornar legítimo, autenticar. Enfim, evidenciamos, nesta referência, que legalidade e legitimidade possuem ao mesmo tempo um sentido similar (ou até mesmo idêntico), quando colocadas como sinônimos, e um sentido específico, bem

particular, quando uma tem relação de dependência com a lei e outra, com o que é de fato.

Pesquisando em outras fontes, mais precisamente num Dicionário especializado na área jurídica, não encontramos menção aos termos legalidade e legitimidade, de forma a apresentar verbetes/vocábulos específicos. No entanto, quando se propõe a explicar o termo Legal, Sidou (1991, p. 324-326) deixa claro que Legalidade é o “caráter do que é conforme às leis, ou ajustado ao direito legal”; já Legitimidade, que é conceituada como a “qualidade do que é legítimo”, aparece na explicação do termo Legítimo, entendendo este último como sendo “o que encontra fundamento na ética, na razão ou na justiça, compatível com os padrões aceitos pela sociedade”.

Também na área jurídica, porém num estudo que procura refletir a Ciência do Direito - seus conceitos, seus métodos e técnicas, seus sistemas, suas áreas disciplinares (Teoria Geral do Direito, Filosofia do Direito, Sociologia Jurídica etc.), seus elementos - identificamos os termos legalidade e legitimidade. Legalidade, segundo Gusmão (1994, p. 68-69), caracteriza-se pela anterioridade da norma ao acontecimento e ainda pela qualidade de a norma imperar. “Nesse sentido, legalidade resulta de regras e princípios disciplinadores da criação do direito, de antemão estabelecidos”. Já legitimidade é o elemento do direito que só se confirma com o apoio e o reconhecimento da opinião pública, ou, ainda, de acordo com as tradições jurídicas de um povo.

Especificamente nos estudos acerca do Direito Penal, encontramos menção aos termos legalidade e legitimidade. Segundo Jesus (1995, p. 51), “à lei e somente a ela compete fixar as limitações que destacam a atividade criminosa da atividade legítima”. Com esta referência, legalidade é intimamente relacionada ao instrumento de lei, e o que é legítimo é aquilo que esta lei não considere, perante seu código, uma ação criminosa; assim, legitimidade é o que é legal. A palavra lei ainda assume outros significados, tais como leis naturais

(lei da gravidade), leis sociais (leis da sociabilidade humana) e leis jurídicas (lei normativa de conduta). Em se tratando das leis jurídicas, especificamente no Direito Penal, o conceito de lei é restrito a um registro escrito que determina normas de conduta e sanções punitivas perante a infração cometida. “A lei é a fonte e medida do direito de punir” (Jesus, 1995, p. 51).

A partir desta compreensão de lei, a legalidade tornou-se um dos princípios do Direito Penal. Princípio este formulado em termos mais precisos na Declaração dos Direitos Humanos do Homem na Revolução Francesa de 1789, que dizia: “Ninguém pode ser punido senão em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada” (Jesus, 1995, p. 52).

Ainda no campo jurídico, mas agora procurando referências acerca do entendimento da palavra “lei”, já que nesta área do conhecimento, como vimos no parágrafo anterior, a lei é um elemento essencial para a compreensão de legalidade e legitimidade. Segundo Carvalho (1991, p. 91), lei é uma palavra cuja origem etimológica é do latim: *lex, legis*. A origem desta, por sua vez, é que traz discordâncias entre os estudiosos da área. Existem autores que afirmam que *lex* e *legis* se originaram de *legere*, que significa ler; a lei, portanto, “é uma norma escrita, é uma regra que se conhece através da leitura”; outros afirmam que vem de *ligare*, que significa ligar: “a lei sempre objetiva ligar, unir as pessoas”; e ainda há autores que “sustentam que *lex, legis* se origina de *eligere*, que significa eleger, escolher: “a lei é norma escolhida pelo legislador, como o melhor preceito para dirigir a atividade humana”.

A partir destas discordâncias de origens e, conseqüentemente, de entendimentos, Carvalho (1991, p. 91) se posiciona a favor da compreensão de lei enquanto aquilo que se lê e que é lido, indagando que cabe dar razão aos doutrinadores desta concepção, pois “a lei desde os tempos mais remotos, sempre foi escrita, publicada para, através da leitura, chegar ao conhecimento das pessoas. (...). Desta forma, somente após a leitura do texto da norma é que,

conhecendo-se o determinado por ela, pode-se cumpri-la”. No Brasil, esta opção pela compreensão de lei, enquanto algo escrito, sempre foi bastante forte e determinante do que vem a ser legalidade, ou seja, do princípio legalista.

Podemos encontrar alguns vestígios desta escolha.

“A Constituição de 1824 (...) determinava: ‘ninguém será sentenciado senão por autoridade competente em virtude de lei anterior e na forma por ela prescrita’ (art. 179, II). Com ligeiras variações essa disposição foi reproduzida nas Constituições de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e na vigente (art. 5º XXXIX); o art. 1º do Código Criminal de 1830 declarava: ‘não haverá crime, ou delito sem uma lei anterior, que o qualifique’”. (Jesus, 1995, p. 52-53).

Já o Código Penal vigente expõe: “não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal” (idem). Porém nem todos os países possuem esta compreensão de lei, conseqüentemente de legalidade. “Importante exceção representa a Inglaterra, em que ainda hoje a maior parte do direito não é escrito (*statute law*), mas sim costumeiro (*common law*)” (Jesus, 1995, 53).

Vemos que, mesmo no campo jurídico, legalidade possui suas indefinições, principalmente diante da compreensão estabelecida para o uso do termo lei. Legalidade e legitimidade ora se diferenciam e ora se aproximam num sentido de dependência. Nesse último sentido a legalidade é o elemento mais forte.

No âmbito político, vamos encontrar compreensões acerca de legalidade e legitimidade que ora trazem indicadores de diferenciação, ora apresentam elementos de entendimento enquanto sinônimos.

“Na linguagem política, entende-se por Legalidade um atributo e um requisito do poder, daí dizer-se que um poder é legal ou age legalmente ou tem o timbre da Legalidade quando é exercido no âmbito ou de conformidade com leis estabelecidas ou pelo menos aceitas. Embora nem sempre se faça distinção, no uso comum e muitas vezes até no uso técnico, entre Legalidade e legitimidade, costuma-se falar em Legalidade quando se trata do exercício do poder e em legitimidade quando se trata de sua qualidade legal” (Bobbio, 1995, p. 674).

Legalidade, neste campo, é considerada como um dos pilares do moderno Estado constitucional, ligando-se ao ideal grego de isonomia, ou seja, da igualdade de todos perante as leis. Já legitimidade possui dois significados, um



genérico e um específico. No significado genérico, possui o sentido de justiça, de racionalidade; no significado específico, associa-se ao conceito de Estado, sendo definida como atributo deste e consistindo em um grau de consenso que assegure a obediência sem uso da força. Vale salientar aqui que, na legitimação do Estado, mesmo aquele mais democrático, a influência do consenso não tem sempre o mesmo peso (Levi apud Bobbio, 1995, p. 677). Portanto, tem-se a compreensão de que as relações sociais não acontecem de forma tão igualitária.

Vejamos o exemplo de Levi (apud Bobbio, 1995, p. 677):

“o povo não é um somatório abstrato de indivíduos, cada qual participando diferentemente com igual fatia de poder no controle do Governo e no processo de elaboração das decisões políticas, como aparenta a ficção jurídica da ideologia democrática. As relações sociais não subsistem entre indivíduos totalmente autônomos, mas entre indivíduos inseridos num contexto, que desempenham um papel definido pela divisão social do trabalho”.

Assim, temos, em diferentes campos de conhecimentos, distinções entre as formas de compreender legalidade e legitimidade. Contudo, precisamos nos aproximar de uma conceituação que trate estes dois termos em face da realidade da Educação Física na escola, logicamente sem perder de vista as contribuições de outras áreas.

Na área da Educação Física encontramos o estudo de Apolônio Abadio do Carmo (1988), o qual vinha, no momento de sua publicação, perante a promulgação da Constituição de 88, trazer contribuições para as discussões acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estava por vir. Apresentando suas preocupações e expectativas a respeito desta lei complementar, principalmente no que se refere à Educação Física, Carmo (1988) faz uma reflexão acerca da inserção deste componente curricular na nova LDB, questionando a continuidade (ou não) de sua obrigatoriedade legal. Os termos legalidade e legitimidade passam a ser discutidos a partir do resgate de alguns fatos, na intenção de elucidar o caráter obrigatório desta atividade na escola brasileira, o qual, para o autor citado, “tem sido nas últimas décadas o

mastro de sustentação do ‘pano do circo’ da Educação Física em todos os níveis e graus” (recuperar na conclusão da dissertação) (ibid. p. 12).

Legalidade é apresentada como a garantia legal atribuída à Educação Física para sua inclusão e permanência na instituição escola, e legitimidade significa o lado da garantia social, da valorização que é dada pela sociedade de um modo geral. Neste estudo o autor afirma que isto “é a velha discussão da legalidade, da legitimidade e da representatividade, isto é, nem tudo o que é legal é legítimo e representativo, porém, o que é representativo é legítimo, mas pode não ser legal. Portanto, de acordo com nossa concepção, a legitimidade social é mais importante que a legalidade”. E pergunta: “em que bases tem se apoiado a Educação Física brasileira para continuar sendo exigida e necessária nas escolas ? Na legitimidade ou na legalidade ? (Carmo, 1988, p. 14).

A partir desta questão, Carmo, levando em consideração a LDB até então em vigor (5.692/71), passa a comparar o caso de algumas disciplinas escolares com a situação da Educação Física, afirmando que é necessário entender legitimidade à luz da visão histórico-social de classe, por esta ser condicionada historicamente:

“Português, Matemática, Ciências etc., as quais independente de terem a obrigatoriedade garantida por lei, têm sempre seus espaços garantidos nos currículos escolares. Por que este fato não ocorre com a Educação Artística, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica, áreas do conhecimento contempladas com artigos específicos na LDB ?” (Carmo, 1988, p. 14).

O autor evidencia a relação existente entre os conhecimentos veiculados nos diferentes componentes curriculares e o papel político ideológico que estes vêm desempenhando na sociedade, chegando a afirmar, inclusive, que a obrigatoriedade da Educação Física na escola vai além dos limites da lei, ou seja, surge em função deste papel político ideológico por ela desempenhado. Assim como a Educação Moral e Cívica e o Ensino Religioso sempre atenderam a interesses explícitos do Estado e da Igreja, a Educação Física, historicamente falando, também sempre colocou seu conteúdo a serviço de uma ordem. A

relação entre conhecimento e mercado de trabalho é uma dessas ordens, pois a valorização e a legitimação de determinados conteúdos, em detrimento de outros, vem se dando na transposição saber – trabalho.

Em função do que se vivia naquele momento - incerteza da continuidade da obrigatoriedade legal da Educação Física na escola, devido à votação de leis complementares, inclusive a nova LDB -, Carmo (1988) deixa claro que, nestas discussões, existem contradições de um movimento social que, dificilmente, permitiria a sobrevivência da Educação Física no currículo escolar, caso ela deixasse de ser obrigatória. Porém, entre a eliminação iminente e a possibilidade de superação, ele optava pela segunda, defendendo a busca da legitimidade e não apenas o amparo legal.

Enfim, nesta primeira referência da área da Educação Física, verificamos uma distinção clara entre os referidos termos. A legalidade é reconhecida diante do aparato das leis, do que está prescrito na legislação, e a legitimidade é vista a partir da representatividade social, do consentimento valorativo para um determinado elemento por parte daqueles que compõem a sociedade, do reconhecimento de sua importância.

Ainda na área da Educação Física, encontramos o estudo de Valter Bracht (1992)<sup>57</sup>, tratando a questão da legalidade e da legitimidade desta prática pedagógica na escola. O autor presume que a Educação Física, realizando-se na instituição educacional<sup>58</sup>, assume o estatuto de atividade pedagógica,

---

<sup>57</sup> O estudo aqui tratado é o livro Educação Física e aprendizagem social (1992), o qual contém três trabalhos, do mesmo autor, que já foram publicados, anteriormente, em periódicos da área, inclusive o artigo referenciado no início deste capítulo numa das notas de rodapé.

<sup>58</sup> “A instituição educacional é produto de um processo de complexificação da sociedade – produzido fundamentalmente pelo desenvolvimento das forças produtivas – que determinou uma diferenciação de sistemas, os quais cumprem, no conjunto das relações sociais, determinadas funções: a transmissão do saber social acumulado exigiu o surgimento de uma instituição para cumprir tal tarefa – o sistema educacional” (Bracht, 1992, p. 19).

incorporando os códigos e as funções da própria escola, já que esta (Educação Física), praticamente, nasce junto com a escola<sup>59</sup> (ibid. p. 17-19).

Portanto, responsabilizando-se pela sociabilização de um grupo de conhecimentos que compõe parte do saber acumulado, a Educação Física é compreendida, como ele mesmo destaca, no seu sentido “restrito”, a qual “abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional” (Bracht, 1992, p. 15), ou seja, “a Educação Física é uma prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento”<sup>60</sup> (Bracht, 1992, p. 35). Porém o movimento aqui tratado não é todo e qualquer movimento, “é o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural (...), é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esporte, de dança etc.”, os quais não são propriedade exclusiva da Educação Física, e, sim, apoderados e pedagogizados (Bracht, 1992, p. 16).

A partir desta compreensão, a legalidade e a legitimidade da Educação Física no Brasil são discutidas por Bracht, o qual identifica que estes termos chegam a ser confundidos até por profissionais da área, ora em função de um discurso inconsistente teoricamente, que não consegue articular nada além de “altos brados de indignação”, isso quando não se faz um discurso legalista, ora quando este se situa num regime autoritário, fazendo com que a legalidade tenda a subsumir a legitimidade (Bracht, 1992). Sua discussão/reflexão gira em torno do grau de autonomia pedagógica que a Educação Física assume perante

---

<sup>59</sup> A escola a que o autor se refere, neste momento, é a instituição que compõe os sistemas nacionais de ensino, típicos da sociedade burguesa emergente dos séculos XVIII e XIX (Bracht, 1992, p. 35).

<sup>60</sup> O termo prática pedagógica é utilizado por Bracht (1992, p. 35) na intenção de contrapor as posições que denominam Educação Física como uma área do conhecimento. Para o autor, “a Educação Física é uma prática social de intervenção imediata, e não uma prática social cuja característica primeira seja explicar ou compreender um determinado fenômeno social ou uma determinada parte do real”.

algumas instituições e de suas bases de legitimação como integrantes do sistema formal de ensino (Bracht, 1992, p. 17-18), pois, segundo o autor, a Educação Física não consegue realizar uma recepção crítica das influências destas instituições, não desenvolvendo um corpo de conhecimentos que a diferenciase fundamentalmente dos códigos destas, ou seja, em maior ou menor grau, a Educação Física, sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a partir de fora (Bracht, 1992, p. 21).

Enfim, para Bracht a legalidade regulariza e regulamenta a permanência ou a inclusão da Educação Física na escola. Já a legitimidade é a razão de ser no currículo escolar, demonstrando sua autonomia pedagógica, autonomia esta que “pressupõe uma determinada interdependência, e expressa o grau de liberdade com a qual as relações entre o sistema e o meio ambiente podem, através dos critérios seletivos do sistema, ser por ele próprio reguladas” (Luhmann apud Bracht, 1992, p. 18), ou seja, que é capaz de “reger-se por princípios e códigos próprios” (Bracht, 1992, p. 33).

“Legitimar a educação física significa, então apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando do argumento da força (que é o que acontece quando um regime autoritário ‘legaliza’ alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da educação” (Bracht, 1992, p. 23).

Evidenciamos, mais uma vez, que, na área específica da Educação Física, legalidade e legitimidade são compreendidas como conceitos distintos. Legalidade sendo reconhecida por via do instrumento de lei, e legitimidade, por via de seu reconhecimento pedagógico e social.

Concluindo, gostaríamos de esclarecer que nossa expectativa é a superação de uma visão, que poderíamos chamar de funcionalista, acerca da Legalidade e da Legitimidade da Educação Física escolar, em que estas se encontram isoladas. Não defendemos a existência e a permanência da Educação Física na escola, nem por via apenas do instrumento de lei, deixando

de lado a necessidade de seu reconhecimento acadêmico, nem tampouco o inverso, conseguindo sua autonomia pedagógica sem a necessidade de uma normatização. O que buscamos é uma aproximação da visão dialética, de forma que a Educação Física no interior da escola venha a sustentar-se pelo que lhe é específico, ou seja, pelo corpo de conhecimentos do qual é responsável, pedagogizando-os e normatizando-os e contribuindo assim para o projeto de escolarização do educando.

Buscamos, assim, uma autonomia pedagógica da Educação Física no interior da escola. Porém tal autonomia é relativa diante dos elementos advindos das contradições sociais dentro os muros da escola e ainda diante das contradições sociais evidenciadas para além da escola e que nela se manifestam, não de maneira mecânica, mas sim por mediações, interações, consensos e consentimentos.

Acreditamos que tal busca se dê no bojo das várias dimensões das relações de conhecimento e poder, portanto na direção de uma “co-incidência” entre Legalidade e Legitimidade. No nosso caso, a dimensão, aqui focalizada de forma contraditória e histórica, é o tratamento dado aos conteúdos de ensino no tempo e espaço escolar, ou seja, no currículo, durante a prática pedagógica da Educação Física<sup>61</sup>.

#### **2.4- O CONTADOR DE HISTÓRIAS: O CURRÍCULO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES.**

Revisitar os estudos históricos no campo do currículo e das disciplinas curriculares não é uma tarefa fácil, primeiro, porque tal perspectiva se apresenta,

---

<sup>61</sup> Numa visão crítica da educação, Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 28-30) apresentam a concepção de que, se existe um elemento central na teorização educacional e curricular, este elemento são as relações de poder. Para eles, o poder se manifesta nas relações sociais em que os indivíduos e os grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros e ainda nas linhas divisórias que separam as diferenças. Tais divisões constituem tanto a origem quanto o resultado da própria relação de poder. Assim o conhecimento materializado no currículo é tanto resultado de relações de poder quanto seu constituidor. No entanto, o objetivo não deve ser o de remover o poder e, sim, confrontá-lo sempre, sabendo que nunca se levará a uma situação de não-poder, mas sim a uma transformação de suas relações.

diante de outros objetos de estudos históricos, como algo recente; segundo porque, apesar de recente, a elaboração acadêmica e científica dos últimos anos tem sido intensa e extensa<sup>62</sup>. A História do Currículo e a das Disciplinas Curriculares<sup>63</sup> se apresentam como campos de estudo e pesquisa de grande valor para compreender a realidade educacional escolar, tanto no que concerne a seu passado, como no que se refere a refletir sobre seu futuro.

Como nosso trabalho não se propôs a realizar um estudo histórico e também não objetivou fazer uma revisão bibliográfica densa sobre os temas em foco, situamo-nos aqui, analisando obras que versam sobre estes assuntos, não especificamente enquanto áreas de investigação ou como matérias acadêmicas que constituem os cursos de formação, mas procurando registrar o percurso histórico do currículo e a contribuição da história das disciplinas curriculares. É óbvio que, mesmo com esse foco delimitado, nos encontraremos fazendo uma

---

<sup>62</sup> No referido campo de história do currículo encontramos, dentre as obras (e autores) que serão mencionadas(os) ou citadas(os) no decorrer desse capítulo, inúmeras outras obras. Mas, devido a um certo distanciamento entre os objetos de estudos centrais dessas obras e ao nosso objeto de estudo, tais obras aparecem, aqui nesta nota, apenas para efeito de comentários, no intuito de possibilitar, ao leitor mais curioso e interessado no assunto, buscar maiores informações. Gostaríamos, então, de fazer referência a quatro obras, publicadas no Brasil, que conseguem representar a diversidade na abordagem no campo da história (teoria) do currículo. A primeira obra é o estudo de Moreira (1995), que, evidenciando o currículo enquanto uma disciplina que integra os cursos de formação de professores no Brasil, faz uma análise, a partir da década de 20, da influência americana, examinando criticamente o conceito de transferência educacional. A segunda obra é a publicação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE (Borges, 1995), que, centralizando as discussões entre currículo e conhecimento e problematizando os fundamentos das atuais propostas curriculares das escolas públicas, reúne a produção de vários estudiosos, entre eles: Nereide Saviani - a importância do estudo da história do currículo, Tomaz T. da Silva - o currículo numa paisagem pós-moderna, Luciola Santos e Antônio F. Moreira - seleção e organização do conhecimento escolar, Mirian Warde - a influência da psicologia na constituição do currículo, Odair Sass - currículo e o construtivismo piagetiano e vygotskiano, Alfredo Veiga-Neto - interdisciplinaridade e currículo etc. A terceira obra é o estudo de Sacristán (1998), que investiga a conformação do currículo diante da prática educativa, trazendo uma reflexão acerca do sistema educativo espanhol. E a quarta obra é um coletivo de autores (Costa, 1998) que, juntos, procuram, dentro de cada especificidade, estabelecer um debate acerca do currículo diante das novas condições políticas e culturais deste fim de milênio. Vemos, então, entre outros Antônio F. Moreira, discutindo a crise da teoria crítica sobre currículo, Marisa V. Costa, analisando o currículo como campo de política cultural, Guacira L. Louro, apresentando um debate sobre as diferenças sexuais e de gênero no interior do currículo, Ireno Antônio Berticelli, transcorrendo pelo termo currículo, evidenciando sua trajetória e tendências filosóficas.

<sup>63</sup> Usamos aqui o termo História das Disciplinas Curriculares para designar tal campo de estudos. No entanto, estudiosos no assunto ora se referem a este desta forma ou denominando-o de História das Disciplinas Escolares, ou das Matérias Escolares, ou ainda dos Saberes Escolares. Porém todos significam um mesmo campo teórico, constituindo um segmento da sociologia do currículo que investiga a aparição e o desenvolvimento do que hoje chamamos disciplina, procurando evidenciar o tratamento dado aos conteúdos de ensino no interior das escolas.

ou outra forma de tratamento, mas não podemos esquecer que nossa intenção é traçar sinteticamente a trajetória evolutiva (histórica) dos termos currículo e disciplinas curriculares para situar/contextualizar teoricamente este campo e inserir mais adiante uma discussão específica acerca da Educação Física como componente curricular.

Investigando acerca da escolarização na Inglaterra, Goodson (1995) apresenta o currículo como sendo uma palavra-chave para melhor compreender a escola, principalmente por ter a possibilidade, nos estudos da história do currículo e de suas matérias escolares, de ampliar os paradigmas para a história da educação. Neste estudo o autor investiga em vários outros estudiosos a compreensão de currículo. Currículo escrito, currículo como fato, currículo como prática, currículo como atividade são algumas dentre as várias denominações e entendimentos que surgem no campo do currículo; Goodson, porém, conclui que a luta por definir o que é currículo termina por caracterizá-lo como sendo a invenção de uma tradição<sup>64</sup>.

Segundo Goodson (1995, p. 31), “a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”. Neste sentido, o termo currículo possui um caráter de prescrição que vem inclusive se fortalecendo. Tal fortalecimento deve-se ao vínculo do currículo com o surgimento de padrões seqüenciais de aprendizado, sobretudo por ocasião da massificação da escolarização, momento em que o termo currículo passa a compor os discursos pedagógicos.

---

<sup>64</sup> Para Hobsbawn (apud Goodson, 1995, p. 27), o termo “tradição inventada significa um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos - ou natureza simbólica - que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado”.



Hamilton (apud Goodson, 1995, p. 32 e Saviani, N.<sup>65</sup>, 1994, p. 41-60), fundamentando-se no *Oxford English Dictionary*, situa em 1663, na Universidade de Glasgow, na Escócia, a fonte mais antiga do termo currículo, entendendo-o como o atestado de graduação outorgado a um mestre desta instituição de ensino. Como a referida instituição possuía uma estreita relação com as idéias calvinistas, já que fora reorganizada na década de 70 do século XVI, com o propósito de formar predicadores protestantes, o termo currículo, portanto, traz o vínculo com o princípio de ordem desta doutrina, pois o currículo representava, na prática educacional, o caráter disciplinar do calvinismo.

“...o conceito de currículo como seqüência estruturada ou ‘disciplina’ provém, em grande parte da ascendência política do Calvinismo. Desde esses primórdios houve uma ‘relação homóloga entre currículo e disciplina’. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os ‘eleitos’ recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador” (Goodson, 1995, p. 43).

“Com o passar do tempo o termo currículo evolui da idéia inicial de registro de vida estudantil de cada aluno (...) para indicar o conjunto dos ‘novos traços ordenados e seqüenciais da escola do século XVI’”. É importante salientar que esta nova visão, amplamente difundida quando as escolas passam a atender a setores mais amplos da sociedade, se liga à noção de disciplina escolar, enquanto regra de conduta (Saviani, N., 1994, p. 41-60).

O termo currículo tem, portanto, um representação na relação entre conhecimento e controle (para não dizer poder), seja desde sua produção e concepção até sua tradução para o ambiente educacional.

Segundo Goodson (1995), neste percurso o currículo vincula-se inicialmente bem próximo às pedagogias de classe, favorecendo uns (os eleitos como predestinados - coincidiam com os que podiam pagar) com uma

---

<sup>65</sup> Mesmo sabendo que a recomendação da ABNT para o uso da primeira letra de prenome de um autor é para quando houver coincidência de sobrenomes e datas de edição, resolvemos aqui, sem que tenha ocorrido tal coincidência, fazer uso de tal técnica, para diferenciar o Saviani de Nereide do de Dermeval, possibilitando ao leitor a identificação imediata do autor citado, para que ele não tenha que memorizar as datas das obras, ou ainda ir à bibliografia constantemente.

escolarização avançada e outros (geralmente os pobres da área rural) com um ensino mais conservador. Posteriormente, com o advento da Revolução Industrial (século XVIII e XIX), a educação passa por transformações. A família, antes responsável por grande parte do acesso aos conhecimentos das crianças, passa, então, a responsabilizar-se apenas pelo condicionamento emocional dos primeiros anos de vida, deixando agora para uma educação institucionalizada e estatal (escolas) a incumbência das aprendizagens instrucionais. Assim, o currículo estabelece uma proximidade com o sistema de salas de aulas (que introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas) e instituindo-se essencialmente como matérias escolares.

Fundamentando-se em Tonkins, Goodson (1995, p. 117) apresenta sua compreensão de currículo como

“o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo - ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros - que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado”.

Para Saviani, N. (1994, p. 46-60), a elaboração do currículo não se dá de forma linear e nem sempre por consenso. Sua constituição se estabelece em meio a contradições e conflitos, redundando em soluções negociadas, mas em sua aplicação entram em confronto novos conflitos de interpretação, de aceitação, de rejeição, de choque com as tradições cristalizadas.

Saviani, N., (1994) tendo como principal objeto de seu trabalho a relação conteúdo/método na organização do saber escolar e sua tradução nos currículos e nos programas das disciplinas curriculares, analisa obras que versam sobre sociologia do currículo, história do currículo e história das disciplinas curriculares e investiga seus aspectos lógicos e psicológicos envolvidos na definição dos conteúdos de ensino, assim como elementos estruturais bem como a influência das condições materiais nas quais se desenvolve o ensino (móveis, construções prediais, recurso didático e idade dos alunos). A autora, então, a partir da

sistematização de tais obras, levanta alguns aspectos, que, segundo ela, caracterizam o currículo:

- 1- a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina;
- 2- a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de ser ensinados/aprendidos na educação escolar;
- 3- o currículo, enquanto construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas;
- 4- na elaboração de currículos há uma tendência a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais.

Tomaz Tadeu da Silva, prefaciando a obra de Goodson, nos traz algumas outras contribuições para entender melhor o termo currículo. Para Silva (apud Goodson, 1995, p. 7), currículo não é algo fixo e, sim, é um artefato social e histórico, portanto sujeito a mudanças e flutuações. O currículo, como é conhecido hoje, não é resultado de uma elaboração de algum momento do passado, mas ao mesmo tempo não é fruto de um processo contínuo de evolução, aperfeiçoando-se em direção a melhores e mais adequadas formas. O currículo deve ser encarado como algo em constante fluxo e transformação, inserido num movimento de continuidade e descontinuidade, de evolução e rupturas.

“Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (Silva apud Goodson, 1995, p. 8).

Para o autor, o currículo não pode ser reconhecido como o resultado de um processo de seleção e organização do conhecimento escolar pacífico, no qual acadêmicos, cientistas e educadores deduzem lógica, desinteressada e

imparcialmente sobre o que os alunos precisam aprender. O currículo é resultado de um processo social, em que convivem, de forma contraditória, fatores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação etc. O currículo também não pode ser entendido apenas como o resultado de deliberações conscientes e formais (regulamentos, instruções, normas, guias curriculares), mas também como um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida (Silva apud Goodson, 1995, p. 8-9).

O interesse pela teoria e pela história do currículo remonta aos chamados estudos da Sociologia do Currículo e sempre fazendo referência, principalmente, às investigações de Michael Young. As pesquisas no campo da Sociologia do Currículo têm como foco central a análise do processo de seleção e organização do conhecimento educacional e alguns mais especificamente do saber escolar, buscando reconhecer como o conhecimento é materializado no currículo. Desse modo, é importante passarmos rapidamente por estudos que procuram evidenciar tal campo de investigação para compreendermos melhor as diferentes abordagens e suas concepções.

Os estudos de Forquin (1993 e 1996) trazem-nos referências para compreender um pouco mais o campo da Sociologia do Currículo. Num primeiro estudo, o autor (1993) analisa questões centradas mais na própria escola, nos processos de ensino, nos conteúdos dos programas, nos modos de estruturação, de legitimação, de transmissão da cultura escolar que nos fatores determinantes extra-escolares da educação (família, meios de comunicação, estrutura econômica e social). Num outro estudo (1996), ele amplia a investigação acerca das abordagens sociológicas do currículo, procurando sintetizar obras que nos remetem às possíveis origens desse campo de pesquisa.

Forquin (1993) parte do pressuposto de que todo questionamento e crítica acerca da natureza dos conteúdos de ensino, de sua pertinência, de sua consistência, de sua utilidade, de seu interesse, de seu valor cultural é um tema que suscita grandes debates. A relação entre educação e cultura é íntima e orgânica, seja no sentido amplo de educação (formação e sociabilização do indivíduo), seja no sentido restrito (domínio escolar). Para o autor, educação é sempre comunicação, transmissão e aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores. Tal ação possibilita perpetuar a experiência humana considerada como cultura<sup>66</sup>. Mas, de forma recíproca, a cultura se dá pelo trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente. Assim a educação realiza a cultura como memória viva. Enfim, na relação entre educação e cultura, pode-se afirmar que “uma não pode ser pensada sem a outra, e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (ibid. p. 14).

A educação escolar, segundo Forquin (1993), supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Desta forma, o conhecimento escolar é algo da cultura e não a cultura em si, principalmente por esta seleção não fazer uma simples escolha dos materiais disponíveis na cultura e, sim, buscando-os de forma a torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis, a partir de um trabalho de reorganização e reestruturação.

O autor analisa contribuições de teóricos que investigam os efeitos sociais da educação e os tipos de conhecimento, suas significações e valores, que constituem a substância do currículo. Para Forquin (1993, p. 169), a escola

---

<sup>66</sup> Para Forquin (1993, p. 13-14), cultura se apresenta “não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis”.

“é um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, disposições e competências que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas”.

Num outro estudo, Forquin (1996, p. 188) procura identificar as possíveis abordagens sociológicas voltadas para a reflexão acerca do currículo, evidenciando as possíveis origens e correntes para o que na atualidade se chama Sociologia do Currículo. O termo sociologia do currículo é freqüentemente utilizado para designar um campo teórico que trata a questão do conteúdo, sua natureza, sua forma, sua seleção, organização e distribuição. Os autores destacados por ele não se caracterizam como únicos precursores de cada abordagem, mas como uma representação possível para situar elementos peculiares a tal corrente.

Num primeiro grupo, Forquin (1996, p. 189-190) evidencia estudos de ingleses que procuravam refletir criticamente sobre a sociedade, a educação e a cultura. Na Inglaterra o autor reconhece as primeiras contribuições a esse campo teórico, visualizando, nos anos 60, os estudos de Raymond Williams como um dos precursores. Os estudos de Williams fornecem um referencial para uma abordagem que reconhece a cultura como uma tradição seletiva, ou seja, como um processo de decantação e reinterpretação permanentes da herança deixada pelas gerações anteriores. Já no fim dos anos 60 e início dos 70, o autor identifica uma outra abordagem, sendo um de seus representantes Frank Musgrove. Musgrove centraliza seus estudos na natureza social das construções curriculares, verificando como as matérias escolares conferem a seus membros um forte sentimento de identidade. Já a partir de meados dos anos 70, identifica o que se chamou Nova Sociologia da Educação<sup>67</sup>, tendo como maior

---

<sup>67</sup> Para o autor, uma colocação de Bernstein resume muito bem a hipótese central na Nova Sociologia da Educação: “o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais” (Bernstein apud Forquin, 1993, p. 85).

representante Michael Young, que associa os estudos acerca do currículo a um programa de crítica político-cultural radical, procurando evidenciar como se dava o processo de legitimação dos conteúdos curriculares e da estratificação dos saberes.

Num outro grupo, Forquin (1996) inclui estudos que investigam a relação entre currículo formal, currículo real e currículo oculto. Na França, o autor evidencia que a discussão acerca do currículo acontece mais tardiamente que na Inglaterra, no início dos anos 80. Isso se dá porque a reflexão sobre programas de ensino foi conduzida no quadro de uma tradição enciclopédica, em que os saberes escolares eram considerados como naturais, portanto sem merecer problemas de reflexão e questionamento. Já em meados da década de 80, é possível encontrar estudos que fazem diferenciações entre o currículo formal/oficial e o currículo real, entendendo este último como aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula, passível de ser conhecido por observação ou pesquisa direta com os professores e alunos. Um representante desta abordagem é Philippe Perrenoud. Nesta mesma época é possível observar uma outra abordagem, mais precisamente em países anglófonos. São os estudos que focalizam as discussões em torno do currículo oculto, ou seja, naquilo que está implícito, invisível na organização curricular, desde a estruturação do tempo e espaço escolar até a codificação. O implícito pode suscitar o desenvolvimento de competências favoráveis ou mesmo ações dissimuláveis e perversas.

Num último grupo, Forquin (1996) identifica estudos que advêm da discussão entre historiadores, didaticistas e sociólogos. Na França, recentemente, aparecem estudos que, usando a noção de transposição didática, passam a investigar o percurso do saber escolar, ou seja, a transformação do conhecimento científico exterior à escola em conhecimento escolar. Apesar de recente, tendo grandes representantes, como Yves Chevallard, esta abordagem

encontra o entendimento de transposição didática já em 1975, com o sociólogo Michel Verret. Uma outra abordagem, que se encontra, são os estudos históricos que mostram que a escola não se contenta em transpor os conteúdos preexistentes e exteriores a ela, nestes estudos se investiga a escola como local de produção do conhecimento com características originais. André Chervel é um grande representante nesta abordagem, investigando a constituição de um corpo de conhecimentos que chama de gramática escolar, construídos por pedagogos para servirem de apoio às aprendizagens das regras ortográficas.

Por fim, Forquin (1996, p. 196) conclui que, diante de todas as abordagens apresentadas nos três grupos identificados e ainda diante da realidade escolar atual, pode-se até questionar a força integradora<sup>68</sup> da escola, mas não se pode negar que existem, concomitantemente, uma autonomia relativa e uma eficácia social próprias da dinâmica escolar.

Forquin (1996, p. 188) diz que, no sentido mais corrente, o termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula, e ainda por aquilo que, contido no conteúdo latente, se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação. Enfim, currículo, num sentido geral e abstrato, é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, ou seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores.

Moreira e Silva (1995, p. 7-8), discutindo a sociologia e a teoria crítica do currículo (origem e desenvolvimento), afirmam que este campo

“há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas,

---

<sup>68</sup> A visão integradora evidencia uma possibilidade de pensar a união dos componentes curriculares como um conjunto homogêneo. A perspectiva reprodutora da educação escolar baseia-se neste conjunto homogêneo mais forte para explicar os resultados gerados/obtidos pela escola.



políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao 'como' do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo 'por quê' das formas de organização do conhecimento. Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

Moreira e Silva (1995, p. 9) indagam que o campo da sociologia crítica do currículo teve origem nos Estados Unidos, no final do século passado e início deste, quando um número significativo de educadores, apresentando diferentes versões, começou a tratar de forma mais sistematizada os problemas e as questões curriculares. Mesmo com distinções, pode-se reconhecer um propósito comum entre esses estudiosos: “planejar 'cientificamente' as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos”.

Nos primeiros estudos, os autores observam duas grandes tendências:

“uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados 'desejáveis'. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo” (Moreira e Silva, 1995, p. 11).

Segundo os autores, neste século, do início da década de vinte e final da de cinqüenta, no campo do currículo, surgem estudos que procuram superar problemas identificados em ambas as elaborações anteriores. Aqui se podem listar os estudos de Tyler, o qual representa o desenvolvimento posterior neste campo e também as propostas de reformas curriculares originadas pelo movimento que culpava os educadores pela derrota na corrida espacial (querendo referir-se ao lançamento do Sputnik pelos russos, em 1957).

Porém esta perspectiva não alcançou grandes sucessos, pois foi em parte neutralizada pelos problemas que desafiavam a sociedade americana nos anos 60 (racismo, desemprego, violência urbana etc.). Instaure-se, então, uma crise que desenvolve uma contracultura baseada nos prazeres sensuais, na liberdade sexual, no naturalismo, na vida comunitária e na paz e na libertação individual. E a escola passa a ser alvo de críticas, exigindo sua transformação ou até mesmo a substituição por outro tipo de instituição. Em contrapartida, no âmbito político, estabelece-se uma onda de conservadorismo, procurando neutralizar as idéias e os valores “subversivos”. O currículo das escolas, então, resume-se em várias tendências: idéias tradicionais (escola eficaz), idéias humanistas (liberdade na escola) e idéias utópicas (fim das escolas). Assim, autores inconformados com as desigualdades e as injustiças sociais vão buscar apoio em teorias sociais para denunciar o papel do currículo e da escola na reprodução dessa estrutura social (Moreira e Silva, 1995, p. 12-14).

Durante a década de 70, surgem então estudos, no campo do currículo, que questionam o caráter instrumental, apolítico e atóxico da perspectiva dominante e propunham reconceituar o campo. Duas correntes podem ser identificadas: uma mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos, no Brasil, são Apple e Giroux; e outra associada à tradição humanista e hermenêutica, tendo como principal representante Pinar (Moreira e Silva, 1995, p. 15).

No percurso da reconceitualização aparecem estudos que, examinando as relações entre currículo e estrutura social (cultura, poder, ideologia, controle social), procuram focalizar como fazer o currículo trabalhar a favor dos grupos e das classes oprimidas, desenvolvendo assim seu potencial libertador. Como grande representante desta perspectiva, que vai se denominar de Nova Sociologia da Educação, encontram-se, agora na Inglaterra, os estudos de Young. Porém é importante frisar que tal perspectiva é originária

fundamentalmente, da inspiração dos estudos de Le Play, realizados já na virada do século. Contudo, pode-se dizer que, no âmbito da sociologia educacional, os estudos, apesar de existirem, apresentaram um desenvolvimento insipiente até o fim da década de 50, conquistando mais fôlego a partir de 70, quando, então, passam a constituir uma nova sociologia da educação, sendo o objeto central de suas teorizações o currículo escolar (Moreira e Silva, 1995, p. 20).

Constituindo um coletivo de autores que procuram refletir as relações entre os campos de pesquisa e de ensino da Didática e do Currículo, Santos e Oliveira (1998), neste estudo<sup>69</sup>, procurando caracterizar as teorias e a história de cada campo, estabelecem as diferenças e as aproximações entre esses. No que concerne ao currículo, as autoras, concordando com Moreira e Silva (1995), atribuem a origem dos estudos *mais sistematizados* no campo do currículo aos Estados Unidos. As autoras, procurando compreender melhor a evolução deste campo, fazem um paralelo entre o que elas chamam de abordagens clássicas e de abordagens críticas a respeito do currículo.

As abordagens clássicas podem ser resumidas pelos seguintes pressupostos: existência de um conhecimento universalmente válido; as propostas curriculares devem incluir, além dos conteúdos, os objetivos, as atividades e a avaliação, tudo sendo descrito com objetividade e exatidão. As abordagens críticas sintetizam-se nos seguintes elementos: fala-se da existência de diferentes tipos de conhecimentos, refletindo a diversidade de visões sobre a ordem social; criticam-se a neutralidade e a pretensa unidade dos métodos e processos de ensino, questionando a capacidade de a formulação exaustiva de objetivos poder modificar a prática pedagógica, assim como duvidando da possibilidade objetiva da avaliação.

---

<sup>69</sup> O referido estudo encontra-se publicado também em BORGES, Abel Silva et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo : FDE, 1995, p. 121-137.

É no seio destas abordagens críticas que as autoras reconhecem a existência de uma especificidade no campo de estudos acerca do currículo, que é a História do Currículo<sup>70</sup>, a qual, procurando analisar como determinadas propostas curriculares vêm sendo/foram produzidas, termina por dar origem a uma nova área no campo do currículo, denominada História das Disciplinas Curriculares<sup>71</sup>.

A partir de então, passaremos a situar alguns estudos nesta área, reconhecendo-a como forma importante para entender melhor como se organizam/organizavam o conhecimento escolar. Com estes estudos é possível indagarmos acerca das razões do privilégio de certas áreas do currículo escolar em detrimento de outras, identificamos pistas dos porquês de certas disciplinas encontrarem maior legitimidade social diante do desmerecimento de outras, e, por fim, percebermos alguns motivos que levam à seleção de certos conteúdos escolares, triunfando diante do fracasso de outros.

Chamando de História das Disciplinas Escolares, Chervel (1990) afirma que a especificidade deste campo de estudos são os ensinamentos da idade escolar, e não a totalidade dos ensinamentos, pois o elemento central deste campo de estudo é a história dos conteúdos. Neste campo é possível investigar a relação entre o que foi estabelecido, enquanto finalidade, para os conteúdos de ensino e o que foi efetivamente ensinado/aprendido. Enfim, não é um campo que estuda a história

---

<sup>70</sup> “A história do currículo volta-se para o estudo das forças sociais e políticas que, aberta ou implicitamente, se relacionam com a definição do conhecimento escolar. (...) Por um lado, como parte da cultura, o currículo expressa os aspectos ou as dimensões dessa cultura valorizados em determinada época e sociedade. Por outro lado, os estudos têm mostrado que as análises no campo do currículo não são simples, porque os currículos não representam posições consensuais sobre a utilidade ou o valor de determinados conhecimentos. O currículo é a expressão de forças e de interesses conflitantes na sociedade, e a história do currículo busca compreender o que torna possível a inclusão e a exclusão de certas formas de conhecimento nos diferentes cursos oferecidos pelas instituições educacionais” (Santos e Oliveira, 1998, p. 14-15).

<sup>71</sup> “As pesquisas nessa área estão voltadas para a análise da emergência e da evolução das mudanças no conteúdo e no método de ensino das diferentes disciplinas escolares, buscando explicar seus determinantes. Esses estudos permitem identificar as condições que propiciam a inclusão de determinados conteúdos no currículo e a evolução que esses conteúdos vêm sofrendo ao longo do tempo, possibilitando algumas das mudanças e transformações ocorridas nos currículos” (Santos e Oliveira, 1998, p. 15).

das idéias pedagógicas, do discurso pedagógico oficial, já que tais elaborações visam mais freqüentemente, mesmo de forma positiva, corrigir um estado de coisas, modificando certas práticas, do que propriamente representar a realidade, ou mesmo a história das políticas educacionais. O campo da história das disciplinas escolares procura enfatizar o porquê de a escola ensinar o que ensina, ao invés de tentar responder o que a escola deveria ensinar.

Este campo de estudo, segundo Forquin (1992), possibilita obter informações acerca da seleção cultural que faz a escola, identificando o que é, em determinada época, compreendido como o que deve ser ensinado. É possível, também, neste campo, captar elementos que, num conflituoso percurso de conquista de legitimidade de uma ou outra disciplina curricular, mostrem a conquista de um estatuto, a briga por recursos, as delimitações territoriais no interior do currículo escolar, os espaços nos horários etc. Enfim, é possível apreender a natureza e a evolução das matérias escolares, já que o currículo vem, tradicionalmente, organizando-se em forma de tais matérias ou de disciplinas.

“O próprio de uma reflexão sociológica ou histórica sobre os saberes escolares é contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico” (Forquin, 1992, p. 43-44).

Santos (1990) apresenta a história das disciplinas escolares como um novo campo de estudos e pesquisa, originado da Nova Sociologia da Educação, representando uma reação aos trabalhos em que a educação é quase exclusivamente interpretada em função da estrutura econômica, política e social.

“Essa nova área de estudos, no campo da sociologia do currículo, tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um

determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino” (ibid. p. 21-22).

Segundo Santos (1990), se o estabelecimento de uma disciplina depende também de fatores internos, tais como a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e a evolução das associações de profissionais e do avanço da política editorial da área, então não se podem atribuir as conformações e transformações ocorridas no âmbito educacional simples e diretamente às influências sociais e econômicas. A autora ainda afirma que é fundamental reconhecer que as relações entre os fatores internos e externos, no desenvolvimento de uma disciplina, não são uma constante, pois o peso desses fatores dependerá de algumas condições. E alerta que se devem observar o nível e o tipo de desenvolvimento de um país, pois este, enquanto regime político, pode ter grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, podendo torná-la mais vulnerável aos fatores externos. Enfim “...quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento” (Santos, 1990, p. 26).

“Concluindo, advogamos a idéia de que as mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionados por fatores internos e externos, que devem ser analisados dentro de uma perspectiva sócio-histórica. O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis” (Santos, 1990, p. 27).

Para Goodson (1995), a história das matérias escolares, compondo a área da História do Currículo, se propõe a penetrar num campo que os historiadores se mostraram inclinados a ignorar: os conteúdos escolares, os métodos de ensino e os cursos de estudo, buscando nos processos internos da escola (caixa-preta) pistas para analisar as complexas relações entre escola e

sociedade, inclusive enfatizando como as escolas tanto refletem como refratam as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos. Tal área de estudo (História do currículo e das Matérias Escolares) passa a estabelecer um novo paradigma para os estudos sobre a história da educação, trazendo uma agenda que aproxima os estudos educacionais dos estudos da história do conhecimento. “Todavia, o seu valor principal reside em sua capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização. A história curricular considera a escola algo mais do que um simples instrumento de cultura da classe dominante” (Goodson, 1995, p. 120).

Em pesquisa realizada em escolas britânicas, acerca de padrões históricos de matérias escolares específicas, Goodson (1995) identificou que os professores se submetem, de forma solícita, às definições sobre o conhecimento válido formuladas por estudiosos de universidades. Tal processo leva os professores a estruturar o conhecimento curricular em termos abstratos, formais e eruditos em troca de status, recursos, territorialidade e credenciais, aperfeiçoando suas prerrogativas profissionais. Neste estudo, o autor, examinando, especificamente, o histórico das matérias escolares Biologia e Ciências, chegou a três conclusões que têm implicações no conjunto de outras matérias. A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada a estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território.

Segundo Goodson (1995), as matérias (disciplinas) escolares passam por uma seqüência de estágios evolutivos. Elas partem de um momento de marginalidade com um status inferior no currículo, passam para um estágio utilitário e finalmente alcançam uma definição como disciplina, tendo um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos. “O que apenas pretendemos dizer é que a aplicação explicitamente instrumental de conjuntos de conhecimentos diminui em relação inversa à seriedade e ao êxito das tentativas dos profissionais de melhorar as suas condições materiais” (Goodson, 1995, p. 131).

Layton (apud Goodson, 1990, p. 235-236), analisando a evolução da matéria (disciplina) Ciências no currículo escolar, define três estágios. No primeiro estágio, a matéria, ainda intrusa, conquista lugar no horário escolar e justifica sua presença por sua utilidade. Neste momento os alunos são atraídos para a matéria por esta estabelecer relações com questões do interesse deles. Os professores não são especialistas da área, mas entusiastas pioneiros. No segundo estágio, já começam a surgir uma tradição de trabalho acadêmico e um conjunto de especialistas treinados. Os alunos agora são atraídos também pelo crescente status acadêmico. A seleção e a organização de seus conteúdos estão sendo mais influenciados por sua lógica interna. E, no último estágio, os professores já constituem um quadro profissional com regras e valores estabelecidos. Os conteúdos selecionados para a matéria advêm, em grande medida, dos acadêmicos da área. Os alunos começam a iniciar-se numa tradição, portanto aproximando-se da passividade.

A partir desses autores é possível obter da área da História das Disciplinas Curriculares elementos para compreender como acontecem a seleção, a organização e a sistematização dos conteúdos de ensino de uma determinada disciplina curricular. No entanto, o que vem a ser o termo disciplina, já que vimos anteriormente que os autores denominam este campo de estudos com algumas variações de termos ?



Segundo Chervel (1990, p. 178-179), o termo disciplina, no sentido de conteúdos de ensino, só aparece mais recentemente nas primeiras décadas do século XX, pois, até o fim do século XIX, seu significado não era mais do que a vigilância dos estabelecimentos em relação às condutas prejudiciais a sua boa ordem e àquela parte da educação dos alunos que contribui para tal ordem, podendo chegar a atitudes repressivas ou ainda fazendo par com o verbo disciplinar, significando um sinônimo de ginástica (exercício) intelectual. Os termos que equivaleriam à disciplina, durante o século XIX, como conteúdos de ensino, eram: objetos, partes, ramos, ou ainda, matérias de ensino.

É após a I Guerra Mundial que o termo disciplina vai tornar-se uma rubrica que classifica as matérias de ensino, dando um caráter aos conteúdos, como sendo próprios do ambiente escolar, mas não se desvinculando por completo de seu sentido de exercitação intelectual, já que é acompanhado por métodos e regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (Chervel, 1990, p. 180).

O surgimento e o desenvolvimento de uma disciplina caracterizam-se por um processo lento e de busca de segurança. Contrariamente ao pensamento que credita o estabelecimento de uma disciplina a um efeito de rotina e imobilismo, Chervel (1990) afirma que a disciplina encontra seus fatores de solidez e perenidade em meio a rivalidades e ajustes da experiência pedagógica diante dos objetivos a alcançar e diante da população a instruir.

O entendimento do termo disciplina está vinculado à idéia de hierarquização e estratificação. Porém, ao contrário do que se estabelece nas escolas, atuais a idade nem sempre foi critério de repartições por níveis. Nossa atual estrutura de classes (baseada em faixas etárias) é resultante de forma mais pedagógica da organização das escolas do século XVIII, influenciada pela estrutura das escolas cristãs e pelo ensino mútuo, pois até então a maioria delas se organizavam em classe única, em que a consideração da idade não

desempenhava nenhum papel direto nas repartições escolares. Chegava a existir uma variação de até doze anos numa mesma repartição (Chervel, 1990).

“Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares” (Chervel, 1990, p. 202).

A esse elemento anterior somam-se as baterias de exercícios que uma disciplina presta a seus alunos.

“Dois outros elementos vêm se acrescentar aí, todos os dois essenciais ao bom funcionamento, e aliás intimamente ligados aos precedentes. Nada se passaria em aula se o aluno não demonstrasse um gosto, uma tendência, disposições para os conteúdos e os exercícios que se lhe propõe. As práticas da motivação e da incitação ao estudo são uma constante na história dos ensinamentos” (Chervel, 1990, p. 205).

“Último ponto importante na arquitetura das disciplinas: a função que aí preenchem as provas de natureza docimológica. As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendram dois fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas ensinadas. O primeiro, é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle. (...) O segundo fenômeno é o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas” (ibid. p. 206).

“Quando uma disciplina, que não era dispensada até então, se instala solidamente na instituição, quando ela produziu seus efeitos sobre uma geração inteira de alunos, por vinte ou trinta anos ao menos, ela é forçosamente recolocada em questão por seu próprio sucesso. Sua existência continuada não é automática, como se poderia ser tentado a crer. Pois ao término desse período probatório, ela se dirige a partir de então às crianças ou aos adolescentes cujos pais e o meio familiar receberam uma aculturação que fazia falta totalmente às famílias dos alunos trinta anos antes. Uma parte, ao menos da disciplina, está, entretanto, integrada às aprendizagens familiares e sociais. Os alunos beneficiam-se então de uma ‘pré-aculturação’, ou de uma ‘peri-aculturação’, que enriquece um pouco mais a bagagem que levam consigo para a escola. O ensino é, pelo menos, facilitado; as etapas são transpostas com mais vivacidade; os bloqueios de antigamente desaparecem. E a disciplina deve mudar seus métodos. Por vezes mesmo, ela desaparece dos programas, e cede lugar a outras urgências, não tendo sido necessária senão rodada para modificar a cultura da sociedade global” (ibid. p. 218).

As disciplinas curriculares, apesar de seus conteúdos de ensino terem origem na sociedade e na cultura que rodeiam a escola, não se ligam

diretamente às ciências de referência, pois, se assim fosse, seria dada à pedagogia a característica de um simples método. Este processo, Chervel (1990) o chama de disciplina-vulgarização, em que a disciplina simplifica (vulgariza) os saberes, e ainda de pedagogia-lubrificante, em que a pedagogia se encarrega de lubrificar e fazer girar a máquina educacional.

Analisando o ensino de línguas na França, o autor discorda desta concepção supracitada e indaga que as disciplinas escolares possuem uma autonomia, gerando um conhecimento pedagógico próprio da escola. É desta forma que os conteúdos de ensino se transformam. Vejamos o exemplo: Até o início do século, o ensino é o do latim. Somente por volta de 1820 é que a ortografia e a gramática, de uma forma geral, são colocadas nos programas. Além disso, esse ensino é também feito de forma e com finalidades diferentes. No mesmo exemplo, o objetivo do ensino eram a memorização e a recitação de páginas da gramática antes mesmo que fossem explicadas, ou ainda ditados pouco compreensíveis e corrigidos pela soletração sistemática de todas as palavras, sem comentários. O ensino também acontece, segundo ele, numa solidariedade didática. Como exemplo, vejamos a responsabilidade da aprendizagem da escrita que é amplamente distribuída entre a quase totalidade das matérias. É o caso do ensino de enunciados ou ainda do exercício escrito de elocução (forma de exprimir), bastante trabalhados pelo professor de matemática (Chervel, 1990, p. 215).

O autor, questionando o movimento de que o saber escolar é a simplificação das ciências de referência e a pedagogia, o método de tornar assimilável, também chega a duvidar do papel de transmissão de saberes que vêm sendo dados à escola. Segundo o autor, desde Sócrates se sabe que o que o aluno aprende não tem grande coisa a ver com o que o professor ensina. E mais, como o conhecimento escolar se torna representativo à cultura do aluno, ele se apresenta como uma mostra juvenil de acesso ao saber, o que é ensinado

é aprendido para ser esquecido, mesmo que no tempo desejado tenha tido o efeito esperado: fazer os exercícios e cumprir os exames (Chervel, 1990, p. 211).

Estudando a seleção cultural escolar, Forquin (1992, p. 30-31) afirma que a mesma comporta uma parte de arbitrário diante de sua relação com a herança do passado, pois o que é ensinado é o que decanta, cristaliza e se consagra da cultura, tornando-se tradição; a seleção também é constituída do que no presente se estabelece como importante para a geração seguinte; a seleção cultural vem a constituir o currículo formal, que necessariamente não equivale ao currículo real, pois é possível ver docentes selecionarem temas, enfatizarem tal ou qual aspecto e apresentarem os saberes sob diversos modos; a seleção não se limita a fazer uma escolha entre os saberes culturais disponíveis, pois num dado momento ela se insere num trabalho de reorganização desses saberes de forma a torná-los assimiláveis, como se a cultura escolar se tornasse uma segunda cultura. Mas é importante reconhecer que a própria cultura escolar pode se apresentar como uma cultura *sui generis*, influenciando, inclusive, naquele corpo cultural preexistente que foi transposto.

Fundamentando-se em Bernstein, o autor afirma que a forma como se selecionam, classificam, distribuem, transmitem e avaliam os conteúdos escolares reflete a distribuição do poder no interior da sociedade e até a maneira como se encontra a estruturação do comportamento social.

“Produtos de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática, os saberes escolares apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, os ramos, as matérias), mas também fenômenos de hierarquização, ou ‘estratificação’, que constituem hoje um motivo de reflexão privilegiada para os sociólogos do currículo. É certo que a representação auto-apologética de uma escola na qual tudo o que se ensina é de igual importância e possui o mesmo grau de legitimidade não corresponde absolutamente à realidade” (Forquin, 1992, p. 41).

A partir de todo o exposto anteriormente, neste tópico do segundo capítulo, podemos refletir acerca de alguns elementos levantados na definição

de nosso objeto de estudo. Foi revisitando os estudos acerca da História do Currículo e da História das Disciplinas Curriculares, ou seja, investigando nos estudos dos “Contadores de História”<sup>72</sup>, que analisamos aspectos referentes ao processo de estruturação/transformação do saber escolar e de seleção e organização dos conteúdos de ensino de uma disciplina curricular.

No que concerne ao estabelecimento dos saberes escolares, ao percurso de transformação dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo de sua história em conhecimentos escolares e à definição dos conteúdos de ensino, condensamos três grupos de compreensões. Vale salientar que tais grupos não se isolam entre si, até porque fazem parte de uma trajetória histórica (não de ordem temporal, mais de idas e vindas de concepções), e não são compartimentos fechados e acabados. Não fizemos uma classificação e, sim, uma síntese de formas diferentes de compreender o elemento em foco, sabendo que existem nuances e variações que entrecruzam os três grupos.

Num primeiro grupo, o saber escolar é considerado algo naturalmente selecionado, originário de uma tradição que hoje chamaríamos de enciclopédica (conhecimento considerado universalmente válido e legítimo), necessitando ser apresentado de forma seqüenciada para assim propiciar o aprendizado. Assume, assim, uma característica de prescrição diretamente associada à idéia de ordem e disciplina, entendidas enquanto normas de conduta, e ainda à estruturação em classes. Tal estruturação de classes de ensino, inicialmente, é vinculada à diferenciação de grupos socialmente já distintos. Os grupos, escolhidos/eleitos deveriam receber uma educação escolar avançada e outros grupos uma escolarização baseada no conservadorismo. Porém, diante de uma maior

---

<sup>72</sup> Queremos, aqui, fazer referência aos teóricos dos campos de estudos focalizados neste momento do segundo capítulo, tratando-os carinhosamente por contadores de história, na intenção de chamar a atenção, com um jogo de palavras, para a capacidade de descrever e relatar os fatos históricos, tornando-os vivos para o presente e passíveis de ser mais bem compreendidos à medida que o futuro vai sendo construído. Tal tratamento é acompanhado de bastante respeito às obras consultadas.

popularização da escola, a idéia de classes passa a aproximar-se de um sistema de salas de aula que introduz série de horários e aulas compartimentalizadas, levando à instauração de uma organização de conhecimentos formalizados em currículos oficiais, estabelecidos enquanto planos rígidos. O planejamento “preciso” e a intenção de obter um maior controle no processo de escolarização unem-se ou, talvez, sejam resultado direto de tal configuração, para impedir os desvios dos objetivos e padrões estabelecidos previamente.

O currículo, aqui, é inicialmente considerado como um título que certifica os alunos de que venceram a tal “provação” e, posteriormente, como plano de estudo e de curso, levando àquilo que está formalmente escrito uma grande valorização. Aqui é estabelecida uma visão de educação que hoje em dia chamamos de instrumental e normativa, em que os instrumentos legais passam a assumir grandes responsabilidades e os manuais de conteúdos (livros didáticos), a ditar o que os alunos devem “oficialmente” aprender.

Num outro agrupamento de sínteses sobre a caracterização do saber escolar, condensamos estudos/compreensões que o entendem como resultado da conversão de uma tradição cultural em cultura escolar, reinventando uma tradição. Tal concepção não se desvincula da anterior, pois o conhecimento escolar é resultado de uma transformação dos saberes que são aceitos como legítimos, memoráveis. Todavia, esses saberes, selecionados no seio da cultura extra-escolar, sofrem modificações, com o objetivo de garantir às novas gerações o acesso a conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores etc. Assim, o saber escolar é algo da cultura, mas não a cultura propriamente dita, pois, além de já ser uma seleção, é uma reorganização que busca torná-lo assimilável pelos alunos.

Uma variação peculiar dentro deste agrupamento, que merece ser comentada, é a que compreende o saber escolar como o fruto da transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. A escola, então, transpõe

conhecimentos preexistentes e exteriores a ela de forma a gerar conteúdos que possuem uma autonomia relativa, levando à construção de um corpo de conhecimento próprio da escola. Desta forma, a lógica interna da escola começa a chocar-se com as tradições culturais e, em meio a conflitos e confrontos, os conhecimentos escolares passam a surgir de contradições e negociações. Portanto, pondo em xeque concepções, que os autores contribuintes para a composição de tal grupo chamam de conspiratórias, ou seja, o entendimento de que a educação esteja determinada pelas contingências de controle social e de interesses de reprodução.

Num último grupo, partindo da idéia de que o conhecimento escolar não é resultado apenas de um currículo que está escrito e, sim, do confronto com um currículo real<sup>73</sup> e um currículo oculto<sup>74</sup>, estabelece-se o entendimento de que as negociações em torno dos conteúdos de ensino não se dão de forma pacífica, linear ou por consenso. O currículo não é algo aparentemente fixo, ele é um artefato social e histórico, que se estrutura numa trajetória de descontinuidades e rupturas. A seleção e a organização dos conteúdos escolares que os alunos precisam aprender, não acontecem com fundamentos de uma lógica imparcial, neutra e desinteressada e, sim, são resultado de conflitos e confrontos entre tradições e concepções sociais e pedagógicas diferentes.

É interessante observar que tal contradição se estabelece de forma histórica, pois as tradições resultam de uma certa reciprocidade de sua relação. O que poderíamos chamar aqui de tradição cultural interna da escola é reflexo de uma tradição cultural externa, e esta, por vezes, é influenciada pelos

---

<sup>73</sup> Currículo real é utilizado por estudiosos da área da Sociologia do Currículo para indicar uma diferença entre o que é pensado pedagogicamente e o que é efetivado no interior das salas de aula, pois o que é tratado pelo professor e o que é aprendido pelo aluno não é realmente o que está escrito no currículo formal.

<sup>74</sup> A noção de currículo oculto refere-se aos elementos (conhecimentos e ações) que fogem ao controle institucional (social). Currículo oculto, ou programa latente, como também é chamado por estudiosos da área, constitui os saberes, os conteúdos, as competências, as atribuições, os papéis, os valores que são também veiculados na escola sem que apareçam explicitamente nos currículos escritos e oficiais.

elementos próprios da escola. Uma idéia central aqui é encontrar respostas para uma organização curricular que trabalhe a favor de grupos e classes oprimidos, criticando uma suposta neutralidade, mas também duvidando das determinações das forças políticas, econômicas e sociais para com a educação escolar.

No que se refere à conformação dos conteúdos de ensino de uma disciplina curricular, analisamos, diante das elaborações teóricas dos que contam histórias das diferentes matérias escolares e reconhecem nesta área um campo de pesquisa propício para um melhor entendimento dos fatos históricos da educação de uma forma geral, as indicações sob que critérios e requisitos são selecionados, organizados e sistematizados os conteúdos das disciplinas e procuramos evidenciar a relação existente entre as peculiaridades de um componente curricular e a organização da sociedade.

Encontramos uma variedade ampla de critérios e requisitos que vêm sendo levados em consideração para selecionar os conteúdos escolares, sendo alguns deles: ter legitimidade social, possuir relação direta com o objetivo a alcançar, atender às necessidades da população a ser educada (incluindo características etárias), proporcionar a organização de exercitações eficientes, estabelecer motivação e incitação para seu estudo, manter aproximação com a tradição cultural consagrada ou com as ciências de referência, situar-se como importante para o presente, atentar para as condições materiais de seu ensino. É importante ressaltarmos que tais critérios encontrados, provavelmente, não vêm sendo os únicos considerados para selecionar os conteúdos de ensino e, ainda, que estes não aparecem em sua totalidade ao longo da história da educação escolar, ou seja, em alguns momentos aparecem uns e desaparecem outros, em outros momentos uns têm maior peso que outros. É importante também frisarmos que tal processo de seleção se constitui um processo contínuo de elaboração e que, muitas vezes, esbarra com um grande caráter de



arbitrariedade diante do que deve ser privilegiado e do que deve ser desprestigiado no ensino escolar.

Gostaríamos ainda de comentar um aspecto de grande evidência no que se refere à seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola. Vimos que a hierarquização e a seqüenciação são características que acompanham a idéia de currículo desde seus primórdios, porém o que questionamos é a supremacia de critérios de faixa etária nas nossas escolas na atualidade, já que nem sempre, ao longo da história, as turmas escolares vêm sendo formadas em função da idade dos alunos. Esta questão nos remete à influência dos estudos da psicologia que, quando se voltou para os estudos acerca do desenvolvimento infantil, procurou explicar etapas e formas “precisas” da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, chegando a estabelecer fases cronológicas para tais e quais aprendizagens. O que é curioso observar é que tal referência para a organização dos conteúdos curriculares se estabelece junto a um quadro sócioeconômico que busca fragmentar a produção para aumentar o rendimento. Assim indagamos: se a organização das disciplinas e dos conteúdos curriculares já trazem consigo algo de arbitrário por conta da seleção que realiza, imaginemos quão arbitrário é estabelecer a seleção desses elementos do currículo (disciplinas e conteúdos), quando se toma por fundamento, predominante, a idade do aluno, como forma de dizer (prescrever) o que ele deve aprender hoje, amanhã e depois de amanhã.

Enfim, vimos que a seleção dos conteúdos escolares gira em torno de aspectos que privilegiam um ou outro critério, mas que ela sempre tem como referência o seu destino, o estado de conhecimento do saber de referência e a realidade social cotidiana e histórica. E podemos indagar que tais elementos estabelecem uma relação de concorrência em que há sempre um que sobressai aos demais, tornando-se dominante. Nesta concorrência, são travadas lutas que

envolvem indivíduos ou grupos, instituições e classes sociais ou profissionais. É o que veremos a seguir.

Procurando evidenciar a relação existente entre as peculiaridades de um componente curricular e a organização geral da sociedade, reconhecemos que existem ligações entre elas na estruturação das disciplinas e dos conteúdos escolares. Denominando as particularidades de cada disciplina de fatores internos e as influências sociais, de fatores externos, evidenciamos, em estudos aqui tratados, que o estabelecimento das disciplinas e de seus conteúdos ocorre numa mútua relação entre tais fatores internos e externos, refletindo e refratando as influências da estrutura econômica, social e política, mas também dependendo do próprio desenvolvimento da disciplina.

O desenvolvimento de uma disciplina, portanto, depende tanto de fatores internos, tais como o tipo de desenvolvimento político (regime) de um país, portanto o tipo de interesse e cultura que sobressai (domina) na sociedade; o prestígio conquistado por ações de lideranças intelectuais; a influência e a atuação de centros acadêmicos por sua produção teórica e por sua contribuição na formação de profissionais especializados na área; a organização de entidades profissionais; o avanço da política editorial da área; a caracterização e a conformação dos públicos escolares atendidos pela área; as exigências, os pleitos e as negociações dos professores da área para com governos, instituições e estudiosos, chegando a estruturar os conhecimentos de sua disciplina em termos abstratos, formais e eruditos para conquistar status, territorialidade, credenciais etc., quanto de fatores externos, tais como: as formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade, estabelecendo ou influenciando muito fortemente o que deve ser ensinado; a estratificação das classes sociais, incidindo, direta ou indiretamente, na distribuição diferenciada dos conteúdos e das disciplinas escolares no tempo e espaço escolar, dando a umas mais privilégios que a outras, a depender das

associações realizadas, como, por exemplo, com a divisão entre trabalho intelectual e manual, ou seja, entre a educação do saber e do fazer.

Para finalizarmos este ponto do segundo capítulo, retomemos, então, como exemplo, o estudo de Chervel (1990), apresentado anteriormente, que versa sobre ensino de línguas nas escolas francesas. A partir de seu estudo, podemos inferir que o ensino de línguas, na França, passou por um momento em que sua responsabilidade era ensinar o latim, depois passou a ensinar a ortografia e a gramática de modo geral, através da memorização, da recitação e da soletração e, mais recentemente, o ensino da língua nacional se confronta com o conhecimento e a forma das línguas regionais. Enfim, pode-se questionar o ensino de línguas na atualidade, indagando se este deve ensinar a recitar, a falar, a ler, a escrever, a compreender a estrutura da língua escrita e falada, a entender seu uso coloquial e erudito, a aplicar normas gramaticais durante a fala e a escrita para se comunicar melhor etc.

E na Educação Física, podemos levantar questões semelhantes ? Cabe à Educação Física ensinar a chutar, a correr, a dançar - **fazer** ? Cabe à Educação Física refletir teoricamente sobre essas ações - **saber** ? Ou cabe à Educação Física um “fazer crítico-reflexivo”? Enfim, o que cabe à Educação Física tratar como conteúdos de ensino durante suas aulas na educação escolarizada ?

Já antes do início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (95-98), o qual, quando empossado, deu continuidade a tal ação, foram convocados pelo MEC curriculistas, como César Coll e sua equipe de especialistas<sup>75</sup>, para organizar uma proposta de estruturação e fundamentação

---

<sup>75</sup> A equipe que iria formar a Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura (SEF-MEC), no mandato Fernando Henrique Cardoso (FHC), convidou 60 estudiosos brasileiros e outros representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha. É importante registrar que a experiência que inspirou “nosso” PCN foi a espanhola, tendo como consultor o mentor da reforma educacional da Espanha, o catedrático de Psicologia Educacional César Coll (Moreira, 1996, p. 10). César Coll é doutor em psicologia pela Universidade de Barcelona, Diretor Geral da Proposta de Reforma do Ensino na Espanha junto ao Ministério da educação. Ver mais In: COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, Ática, 1996.

educacional (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN), que intentava/intenta responder a questões do tipo daquela que levantamos anteriormente acerca do ensino da Educação Física. No entanto, as críticas que se seguiram<sup>76</sup> deixam, evidente que o acima exposto confronta interesses antagônicos no seio da sociedade e que se expressa na definição do que e como ensinar na escola. Mas esta... já é outra história.

## **2.5- APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DO SABER E DO FAZER: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ATIVIDADE ?**

Para realizarmos uma discussão acerca das questões levantadas anteriormente, é importante estabelecermos uma reflexão acerca do saber e do fazer pedagógicos, pois, diante da forma como as perguntas foram formuladas, tenderíamos, na busca pela(s) resposta(s), a concordar com a dicotomia entre o saber e o fazer presente na educação escolarizada. Entretanto, não temos tal concordância e é nosso intento discutirmos o tema em foco, procurando reconhecer nos estudos históricos acerca da Educação e da Educação Física que esta dicotomia não é algo natural e, sim, fruto dos conflitos e das contradições vividos ao longo do tempo<sup>77</sup>. Foi, então, revisitando estudos históricos, que procuramos reconhecer, no âmbito geral da educação, a presença da Educação Física, assim como, em âmbito mais específico, a trajetória percorrida pela Educação Física no Brasil.

---

<sup>76</sup> COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações modismos e interesses. Ijuí : Sedigraf, 1997.

<sup>77</sup> Uma discussão/reflexão acerca do saber e do fazer no âmbito educacional, leva-nos a apresentar outros termos existentes, tanto no uso comum de nosso dia-a-dia, como no uso científico-literário, que ora se caracterizam como sinônimos dos termos saber e fazer, ora se apresentam como conceitos diferentes. Em nosso estudo, usamos os termos saber e fazer, pelo menos inicialmente, para localizarmos nossa reflexão, como antônimos. Não que concordemos com uma dicotomia mecânica e simplista de seus significados, mas para buscar como vêm sendo tratados ao longo da história da educação. O termo *saber*, portanto, abarca outros termos como sinônimos, tais como: conhecimento, pensamento, idéias, teoria. Tais sentidos vêm se colocar como contrários aos termos usados como sinônimos de *fazer*, como: execução, ação, matéria, prática.

“Relacionar a educação escolar com a difusão do saber é algo praticamente ‘clássico’, não só na linguagem pedagógico-didática, mas nas várias instâncias e esferas da vida das sociedades que contam com essa instituição. Desde as colocações mais simples do senso comum até as mais elaboradas formulações (teóricas, filosóficas, políticas), quando se referem à escola, sempre a concebem como o lugar onde se aprende e se ensina algum tipo de saber, de conhecimento. O consenso, entretanto, parece parar por aí. Quando se trata de definir **qual saber** deve a escola difundir, **como** e **a quem**, as idéias são as mais variadas, se cruzam, se aproximam, se opõem, avançam, recuam, saem de cena, reaparecem, ostentam-se, dissimulam-se... a depender da correlação de forças, conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atores em movimento, em conflito...” (Saviani, N., 1994, p. 13).

A partir da citação da autora, perguntamos-nos: que saberes a educação, e especificamente a escolar, vem difundindo/tratando ao longo da história ? E a Educação Física, como se situa neste percurso ?

Paolo Nosella, prefaciando a publicação da obra de Manacorda (1997, p. 2) no Brasil, nos traz uma contribuição. Ele afirma:

“Manacorda revolve as palavras e os documentos, antigos e recentes, principais e ‘secundários’ (...), não apenas para restaurar linhas originais da velha instituição escolar ou para reproduzir, de forma viva, um determinado episódio histórico, e sim, também, para recompor a direção geral do percurso do homem na luta por uma educação libertadora. (...) Para ele, os homens travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem. É a luta entre os homens das ‘ÉPEA’ (palavras) e os das ‘ÉRGA’ (ações), termos gregos que reaparecem constantemente, nas páginas desta obra, como os marcos dos quilômetros à margem de todo o percurso da estrada”.

Desta forma, focalizando nossa reflexão no referido estudo de Mário Manacorda, procuramos encontrar dados acerca de caracterizações e explicações do saber escolar, voltando-nos mais detidamente para os conteúdos de ensino e para a relação entre o saber e o fazer pedagógicos.

Manacorda (1997), retrazendo a trajetória histórica da educação, tem como pano de fundo a investigação acerca da relação ou não-relação da educação dos homens das palavras (ensino do saber) com a educação dos homens das ações (ensino do fazer). O autor vem desde o Egito Antigo, mostrando o quanto são distantes a educação do saber e a educação do fazer, passa pelos séculos do Renascimento, procurando encontrar referências que

deram suporte a uma nova ciência e a uma didática revolucionária que, pela primeira vez, mesmo sendo uma conquista de pouca duração, aproximou instrução e trabalho, e, por fim, chega ao nosso século, registra os retrógrados golpes que tentam abafar o processo histórico de fusão da unidade do “homem que faz” com o “homem que pensa”, reconhecendo no século que medeia a revolução industrial, uma síntese contraditória entre a escola-do-dizer com o treinamento-para-o-fazer, mas que fixa as bases de uma escola tecnológica para os trabalhadores, a qual levanta a hipótese de uma escola para todos, como espaço e tempo de plenitude da vida.

Manacorda (1997), através do estudo “de textos e imagens” da educação, propõe um rápido passeio por sua história, reconhecendo que esta é mais uma história, já que não faltam histórias da pedagogia, da educação ou da escola. Sua pretensão é desenvolver um discurso contínuo, de modo que as palavras dos tempos sejam sempre referidas diretamente, e não num discurso indireto. Assim persegue o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em seus vários aspectos. Para isso, olhou para os dados a partir de três elementos, poderíamos dizer, categorias: a aculturação<sup>78</sup> das tradições e dos costumes (ou até mesmo na “inculturação”); a instrução intelectual<sup>79</sup>, tanto no aspecto formal-instrumental (ler, escrever, contar) como no aspecto concreto (conteúdo do conhecimento); e na aprendizagem do ofício.

### ***Egito***

No antigo Egito, o autor verifica uma das constantes na história da educação, uma daquelas que são sempre repropostas, mesmo que de formas diferentes e peculiares: a separação entre instrução e trabalho, a discriminação

---

<sup>78</sup> Para o autor, aculturação é entendida não somente como fusão/entrelaçamento de culturas, mas também como o processo de socialização e inserção do adolescente no conjunto vivo da sociedade adulta, portanto até podendo sofrer um retrocesso, ou seja, “inculturação”.

<sup>79</sup> Aqui Manacorda quer se referir ao processo de ensinamentos entre jovens e adultos, quando estes últimos assumem a responsabilidade de instruir o mais moço, seja por uma educação familiar ou até mesmo escolar.

entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos. É neste período que o autor reconhece a

“definição da instrução ‘institucionalizada’ como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o ‘dizer’, ao qual se associa a arte das armas, que é o ‘fazer’ dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas (...), esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma ‘escola’, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica” (Manacorda, 1997, p. 356).

Justifica seu início pelo Egito por este, apesar das pesquisas arqueológicas já terem encontrado provas de outras civilizações até mais antigas, ser reconhecido por várias outras civilizações como o início de sua história e como o povo que deu origem à própria cultura, sendo considerado por alguns como os criadores da atividade intelectual de todos os povos. Diríamos que a opção de Manacorda (1997) se justifica por ser essa civilização aquela que forneceu (ou foram descobertos), pelo menos a ele, no momento da coleta de dados, a maior e mais rica fonte de informações acerca das civilizações mais remotas.

Diante da situação sócioeconômica e geográfica vivida pelo povo egípcio, imagina-se que tenha tido também um sistema organizado de transmissão de suas habilidades e noções científicas, presumindo-se a existência de escolas “intelectuais”, de ciências esotéricas, de aprendizado dos ofícios. No entanto, apesar de as revelações figurativas sugerirem tal existência, faltam provas para confirmar esta suposição. Mas as provas existentes mostram uma forma de educação voltada para a classe dominante: a escola de formação para a vida política, para o exercício do poder.

Tal educação pautava-se nos ensinamentos morais e comportamentais, apresentando-se em forma de conselhos dirigidos do pai para o filho ou de um tipo de escriba para seu aprendiz. Caracterizava-se uma educação mnemônica, baseada na escrita e na sua transmissão, mesmo sem se ter a certeza se era o

pai que escrevia os ensinamentos, ou ditava para um escriba registrar; ou ainda se eram os filhos que recitavam a partir de uma leitura direta, ou se apenas repetiam a leitura feita por outros. Os conteúdos de tais ensinamentos baseavam-se em fatos e em casos de como proceder comportamentalmente, apresentando-se enquanto recomendações de “se” e “quando”, de forma justaposta e cumulativa, mas sem uma organização com base em critérios gerais.

É nesse percurso que a educação vai se aproximando de uma institucionalização, em que, aos poucos, os jovens vão sendo confiados a uma pessoa cuja responsabilidade era dedicar-se a esses e transmitir tais ensinamentos. E isso também acontece com os conteúdos voltados a uma iniciação ginástico-militar, que Manacorda (1997) chama de Educação Física<sup>80</sup>, mas que preferimos chamar de preparação física com vistas à guerra - denominação utilizada pelo próprio autor mais adiante.

“A Educação Física, de fato, é preparação para a guerra e prerrogativa das classes dominantes, assim como a educação ‘oratória’. Obviamente, esta também se realiza num lugar separado do exercício efetivo da arte aprendida, distinguindo-se nisto da aprendizagem, que se identifica plenamente com a prática do ofício e é realizada no trabalho, onde adultos e adolescentes vivem juntos. Conviver em guerra poderia trazer a morte; portanto, o treinamento dos guerreiros é uma escola, isto é, um ambiente separado para os adolescentes” (Manacorda, 1997, p. 29).

---

<sup>80</sup> Em nosso trabalho, como nos valem dos estudos de Manacorda (1997), acateremos a designação Educação Física, dada por ele, à parte da educação que se responsabilizava pelos elementos afetos ao corpo. Ele também se refere a esta ora chamando-a de atividade física e de exercícios físicos. No entanto, temos ciência de que o termo Educação Física, longe de ser apenas uma junção de palavras, é fruto da representação de uma história conceitual mais profunda, portanto talvez não existente/usado em épocas remotas. Vejamos uma reflexão de Joaquim Pedro de Mello, que, em 1846, publica um texto intitulado “Generalidades acerca da Educação Física dos meninos”, tratando desta questão: “Os autores que têm publicado obras acerca desta *última parte da educação*, de que unicamente tencionamos tratar, divergem todos, relativamente à denominação que mais adequadamente lhes compete. Uns, como Dr. Desessartz, a apelidam educação corpórea. Outros, como o Dr. Roulin, a chamam arte da conservação dos meninos. Brouzet dá-lhe o nome de educação medicinal. Alguns, seguindo a opinião do erudito e célebre autor do Emílio, a intitulam educação natural. E, finalmente, Mr. Ballexer, de Gênova, em sua dissertação apresentada em 1761, à Academia de Harlem, a designou Educação Física. Nós, pouco nos importamos com o nome que se deve aplicar a este *interessante ramo das ciências médicas*. A denominação mais apropriada a exprimir a idéia, a que está ligado o objeto, de que nos ocupamos é, certamente, a de Educação Física” (Mello apud Lucena, 1994, p. 53). (*Grifo nosso*).



Nas épocas posteriores, ainda no Egito, tem-se evidência de que os ensinamentos escritos transformaram-se em livros textos, elaborados pelos escribas, cuja função não se restringia a registrar por escrito, mas também ensiná-los a algum jovem, objetivando perpetuar seu conhecimento e seu uso. Mais tarde tais livros textos caracterizam-se como coletâneas escolares, ou seja, “textos e cadernos de exercícios, contendo hinos, orações, sentenças morais, além de sátiras de ofícios e exaltações dos antigos escribas e do ofício de escriba. A tradição literária aparece como o grande patrimônio a ser assimilado e com que se identificar e os autores como o modelo perpétuo a ser reproduzido” (Manacorda, 1997, p. 30).

“Outros documentos que nos ajudam a entender a sabedoria típica dos escribas, que lhes permitia controlar uma complexa administração estatal, são os chamados *Onomastica*, antiqüíssimos ancestrais dos nossos dicionários, ou melhor, das nossas enciclopédias. (...) Trata-se de uma listagem de palavras, cada uma indicando uma realidade” (Manacorda, 1997, p. 35).

### **Grécia**

Na Grécia, Manacorda (1997) afirma ter reencontrado a educação dos poucos para o “dizer e o fazer”, no entanto, agora, numa forma própria, o “dizer e o fazer” as coisas de domínio “da cidade”, como diziam Protágoras e Platão. Vê também o surgimento de uma escola popular difusa, que ensina, como gramática, como o bê-a-bá, o alfabeto, a música e a ginástica, e como a metalinguagem, a retórica e a dialética. Segundo ele, esta compreensão de escola é antecessora direta da nossa escola na atualidade, marcando também o interesse público estatal neste tipo de instrução.

“Encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa. Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o ‘pensar’ ou o ‘falar’ (isto é, a política) e o ‘fazer’ a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum

treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas” (Manacorda, 1997, p. 41).

Em Creta e em Esparta, por exemplo, encontra-se a educação como tarefa precípua do Estado, confiada a um magistrado, a um legislador para a infância (“pedônomo”). Esta educação acontecia coletivamente, preparando os adolescente para as tarefas da vida adulta do cidadão.

As escolas dos filósofos, sendo demonstrações de tal educação, abrem o caminho para a concepção da educação dos jovens como fundamento da sociedade. No que diz respeito à organização dos conteúdos, encontramos na escola de Pitágoras uma exemplificação da distinção de graus de ensino: 1- o acústico: primeira educação musical, com mitos, cultos e cantos religiosos, memorização de poesia, dança e ginástica; 2- o matemático: estudavam aritmética, geometria, astrologia e música; 3- físico: introdução aos estudos da natureza e filosóficos; 4- sebástico: introdução à ciência sagrada e esotérica.

A forma típica de tais escolas era o ginásio, ou seja, o centro de cultura física e intelectual, em que eram estendidas aos adolescentes as especializações olímpicas (querendo referir-se a jogos juvenis de corrida e luta, ao pentatlo e ao pugilato). E, segundo o autor, democratizando tais atividades físicas e, futuramente, profissionalizando-as.

### **Roma**

Em Roma, Manacorda (1997) encontra uma situação de resistências, ora do próprio povo, ora da aristocracia, ao estabelecimento de uma dicotomia entre a inculturação pautada nas tradições romanas e a instrução advinda de influências externas, mas especificamente da Grécia. Assim registra o fenômeno histórico de uma cultura e de uma escola transplantadas (importada). A instrução escolar Grega, especialmente de sentido técnico, doutrinário, passa a definir, quase que totalmente, a educação romana, principalmente por esta ser

assumida pelo Estado. Porém se estabelece uma desilusão com a escola de democracia, instaurando-se, em seguida, uma nova doutrina, a educação hebraica, dando à escola um caráter de sinagoga.

No que se refere à moral, ao civismo e à religião (virtudes), a educação em Roma volta-se para as tradições pátrias, ao passo que a instrução escolar (doutrina) é quase que totalmente grega. Portanto, num primeiro plano, é a família que educa os filhos, ensinando-lhes as letras, o direito e as leis, evidentemente mais romanos do que gregos. A mãe tem um papel que não é secundário na educação familiar, já que ensina os primeiros elementos do alfabeto. Aparece também a nutriz, tipo de ama-de-leite, como elemento que educa por via dos brinquedos e brincadeiras. “Após os sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe, os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares” (Manacorda, 1997, p. 76).

Da educação familiar, evoluindo historicamente do que foi descrito anteriormente até o escravo, pedagogo e mestre na própria família e indo até o escravo mestre de crianças de várias famílias, escravo este agora liberto, ensinando em sua própria escola, chega-se à educação nova. Esses escravos mestres, geralmente gregos, ensinavam sua própria língua e transmitiam sua própria cultura aos romanos.

“Esta vitória da escola de tipo grego em Roma representa, afinal, um fato histórico de valor incalculável, mediante o qual a cultura grega tornou-se patrimônio comum dos povos do império romano e depois foi transmitida durante milênios à Europa medieval e moderna - e, enfim, à nossa civilização - como premissa e componente indispensável à sua história” (Manacorda, 1997, p. 83).

Aqui aparece também a Educação Física, que preparava o futuro cidadão para o uso das armas na defesa da própria pátria, assim como para o uso na ofensa à pátria alheia. Não se sabe o quanto de grego e o quanto de romano havia nestes ensinamentos, mas sabia-se que se baseavam, além da

preparação físico-militar, em jogos e competições que combinavam fugas e batalhas, usando-se corrida, discos, hastes, bolas e o cavalo.

### ***Idade Média***

Pode-se afirmar que “a Idade Média é uma idade pedagógica e que seus autores, a partir dos primeiros Padres da Igreja cristã, são antes de tudo educadores” (Manacorda, 1997, p. 367). Durante este período, acrescenta-se às divisões entre quem se educa para o “dizer e o fazer as coisas da cidade” e quem se prepara para o trabalho produtivo subordinado a separação entre os homens de pena (os vencidos romanos) e os homens de espada (os vencedores bárbaros). Surgem, então, novos centros de instrução: as paróquias e os mosteiros, ambos de certa forma sob o controle do Papa. Tais centros são resultantes do gradual desaparecimento da escola clássica e da formação paulatina da escola cristã.

É quando os autores antigos deixam de ser lidos, pois é indigno para um cristão preocupar-se com a elegância de seus escritos e com o ensinar gramática. O ler, o escrever e o contar eram ensinados num nível muito abaixo do tradicional. Em meio a um confronto de culturas romano-bárbaras, são sistematizadas as ciências ou disciplinas, antes denominadas as sete artes liberais, definindo-se como trívio e quadrívio.

Estas sistematizações, por sua vez, não coincidem entre os autores da época, mas sempre conservam conexões. É importante destacar que tal tipo de sistematização, enquanto classificação do saber, vem sendo objeto de grandes estudos desde Platão e Aristóteles. Vejamos, então, o exemplo que reconhece que a busca do conhecimento é a busca da filosofia, em que as Sagradas Escrituras estão no ápice. Neste caso, inicia-se pela aprendizagem da eloquência (trívio) para, em seguida, partir para uma introdução à filosofia (quadrívio). No trívio, a ordem dos saberes era: gramática (escrever

corretamente e pronunciar de forma não menos correta o que está escrito), dialética (saber demonstrar) e retórica (ornar as palavras e as sentenças). No quadrívio, a seqüência era: aritmética, música, geometria e astronomia.

Grande parte do ensino se dava de forma catequética, doutrinária, através de diálogos (perguntas e respostas) entre mestres e discípulos. Em caso de desordens, desobediências, insucessos, as pancadas eram um mecanismo de correção. A preparação física, voltada ainda ao treinamento guerreiro, abria espaço, pelo menos em escolas cenobiais, para breves momentos de distração, tais como o jogar com bola, ou brincadeiras com varas e arremessos de pedras.

### ***Entre a Idade Média e a Idade Moderna***

Os mestres, agora liberais, quase totalmente fora da estrutura eclesiástica e imperial, mas às vezes sustentados pelas comunas, elaboravam uma nova ciência e uma didática mais aproximada do aprendizado artesanal. O saber das “coisas da cidade”, agora mais prático, volta-se menos para o comandar e mais para o comercializar. A antiga gramática e o ensino da arte de conversação, de convencimento, geralmente de pregação religiosa, transformam-se no conhecimento das coisas.

“A atividade destes mestres livres, porém, deve ser estudada mais de perto e explicada mais estreitamente em relação ao surgimento de uma nova sociedade de mercadores e artesãos, que têm como centros de vida as cidades organizadas em comunas e como expressão cultural mais característica e visivelmente nova as literaturas em vulgar. O nascimento desta literatura é o sinal do nascimento do mundo moderno. E embora ela continuem a reproduzir conteúdos e formas da velha literatura em latim, são introduzidos novos conteúdos e formas, nos quais se refletem as necessidades e os interesses das novas classes emergentes” (Manacorda, 1997, p. 168).

Neste momento, a preparação na escola é vista como a formação para uma profissão: assim, a gramática ou as letras são tratadas diante das correspondências comerciais, os cálculos e a aritmética deixam de lado os cálculos litúrgicos e passam para contabilidade. É a formação de um novo homem que permanece mercador, mas torna-se culto.

“Contemporaneamente a esta escola e cultura novas, elaborada pela burguesia comunal e que substitui a cultura das escolas episcopais-paroquiais e cenobiais, processa-se um outro movimento inovador, mas de cunho aristocrático: o humanismo, caracterizado pela redescoberta do valor autônomo...” (Manacorda, 1997, p. 175).

A necessidade de se levar em conta a natureza da criança, seja por considerar sua tenra idade, seja por educar cada uma de acordo com sua própria índole, é tema recorrente na pedagogia humanista.

“Outros temas, comuns a todos estes novos tratados da pedagogia humanista, são a leitura direta dos textos, inclusive os da literatura grega até então ignorada; o amor pela poesia; uma vida em comum entre mestre e discípulo, na qual os estudos e as disputas doutas são acompanhadas de passeios agrestes, diversões, jogos e brincadeiras; uma disciplina baseada no respeito pelos adolescentes, que exclui as tradicionais punições corporais; uma ampla série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros à música, às artes e até aos exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca” (Manacorda, 1997, p. 180).

### ***500 e 600 (os quinhentos e os seiscentos)***

Em meio a grandes transformações, digamos tecnológicas, como a imprensa, a pólvora e a bússola, ou ainda diante do acontecimento de vários movimentos sociais (a Reforma, a Contra-Reforma), a escola não podia continuar a mesma. Num complexo entrelaçamento das pedagogias precedentes, ocorre o início de uma grande renovação da didática, seguindo então a pedagogia dos literatos. A figura dominante desse período, e que fornece grande interferência para o estabelecimento desta nova didática, é, sem dúvida, Comenius, com sua grande obra “*Consultatio catholica*”.

Tal período histórico, caracterizado por fatos, simultaneamente, marcantes, gerou na escola grandes formulações e reformulações. Tais fatos podem ser exemplificados resumidamente: expansão do humanismo na Europa, juntamente com exigências aristocráticas; surgimento de exigências populares requerendo reformas religiosas e sociais; reação contrária a estas tentativas de inovações, por parte do catolicismo. Tudo isso vindo acompanhado (sendo gerado e gerando) de novas formas de produção, que buscam superar as velhas corporações artesanais.

“É um emblema, um símbolo perpétuo das dificuldades que o homem encontra na luta pela própria elevação cultural. Mas, como dizia, nessa época já se começa a falar de uma instrução útil, e não somente de uma aculturação imposta, também para as classes subalternas e para os produtores” (Manacorda, 1997, p. 194).

A iniciativa, por construir novos modelos de instrução popular, é resultante de influências advindas de movimentos populares heréticos, que buscavam uma educação de forma que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero. Tais movimentos são frutos de rebeliões contra a Igreja de Roma, caracterizando a elaboração e a instauração de novas Ordens Religiosas. Esta Reforma, como é chamado este movimento, também traz heranças de atitudes aristocráticas.

Contudo, também é evidenciada uma reação por parte do catolicismo, condenando toda iniciativa à extensão da inovação cultural. Tal movimento, caracterizando-se como a Contra-Reforma, gerou na educação uma influência ao ponto de responder aos reformistas, protestantes, com uma instrução que evocava as antigas tradições. Assim, as escolas foram reorganizadas, regulamentando o ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da teologia e ainda instituindo os seminários, locais destinados a educar e instruir nas disciplinas eclesiásticas as novas levas de sacerdotes, além de escolas para leigos - as escolas jesuíticas. Tal reação fez surgir a *Ratio studiorum*, que regulamentou rigorosamente todo o sistema escolástico jesuítico, organizando-o em classes, horários, programas e disciplinas. Nesta organização, quatorze anos de estudos eram previstos para se chegar ao estudo da teologia: nos seis primeiros anos se estudavam três de gramática, um de humanidades/poesia e um de retórica; nos três anos seguintes estudava-se filosofia (lógica, física e ética); depois, mais um ano estudando metafísica, matemática, psicologia e

fisiologia e, por fim, chegava-se ao estudo da teologia, que deveria durar quatro anos. A prática educativa, então, prossegue em meio a conflitos e contradições.

Num atormentado período de guerra (Guerra dos Trinta Anos), surge o trabalho de Comenius, sintetizando o velho e o novo da pedagogia.

“No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas: especialmente a elaboração de um *Orbis pictus*, isto é, de um manual concebido como um atlas científico ilustrado, a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos as imagens das coisas; e da *Schola ludus*, isto é, de um texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem ‘ativamente’ os personagens da história” (Manacorda, 1997, p. 221).

Por fim, neste período, contribuindo para a dissolução da tradição humanista, Locke, renovando as críticas ao tempo perdido com o estudo de palavras remotas, vem propor um estudo das coisas presentes, objetivando não a variedade de conhecimentos e, sim, a liberdade do pensamento. A Educação Física entra como um dos elementos constituintes dessa pedagogia, seja como *hobby* ou para o fortalecimento moral útil ao controle da boa execução do trabalho.

### **700 (os setecentos)**

Este período é conhecido como o século do Iluminismo, do absolutismo esclarecido e das revoluções burguesas da América e da França, como também de Rousseau. Caracteriza-se como a vitória dos modernos, fazendo da escola algo de interesse geral, em que o poder (governo) não apenas controla, mas já organiza e renova como algo de sua própria competência - a instrução torna-se uma “necessidade universal”. Aqui não somente se encontram as artes liberais com as mecânicas, a geometria intelectual com a experimental, mas também o homem, mais precisamente o adolescente, é colocado no vasto mundo social em processo de grandes transformações. Duas dessas grandes transformações são o nascimento efetivo da escola pública e o surgimento da fábrica.



“O fim do Seiscentos e o início do Setecentos conheceram outros temas de reflexão e outras tentativas de ação além daquelas que vimos no esforço de Comenius para uma sistematização definitiva do saber a ser transmitido com oportunos métodos didáticos às crianças através do velho instrumento da língua latina, e nas iniciativas, realizadas na república inglesa puritana, de escolas caracterizadas pela modernização da instrução considerada como conteúdo ‘real’ e ‘mecânico’, isto é, científico-técnico, em vista de atividades trabalhistas ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção” (Manacorda, 1997, p. 227).

Tais ações pedagógicas possuíam em comum, justamente no percurso advindo desde Comenius, as iniciativas para uma sistematização definitiva do saber, denominadas de regulamentos escolares, em que eram apresentados os conteúdos, a rotina de trabalho, os horários, os comportamentos (disciplina), as etapas a serem percorridas, os níveis de aprendizagem etc. Um dos exemplos citados por Manacorda (1997) é a experiência dos irmãos das escolas cristãs, que, ultrapassando as iniciativas do período da Contra-Reforma, baseavam-se nas novas experiências protestantes.

Nesta experiência eram definidas, pelo menos inicialmente, três ordens de lições (séries): principiantes, médios e avançados. Estas séries eram estabelecidas diante do rendimento que o aluno apresentara. Inicialmente se ensinava a ler para, só depois, ensinar-se a escrever.

O ensino do ler se estabelecia de uma forma seqüencial pormenorizada. Iniciava-se pelas tábuas murais do alfabeto (o abecedário), para depois se chegar às tábuas murais das sílabas (o silabário), chegando-se a estabelecer, detalhadamente, para sua aprendizagem, os modos, os ritmos e até as medidas das letras. As tábuas ficavam afixadas nas paredes da sala de aula. Em seguida chegava-se à leitura de livros (vale salientar que tais livros eram de instruções cristãs), primeiramente apenas soletrando, depois soletrando e lendo por sílabas e, por fim, apenas lendo por sílabas. Aqui entravam também um pouco de gramática (diferença entre vogal e consoante e sinais de pontuação) e a aprendizagem de números (franceses e romanos); para esta última também existiam tábuas. Só após estas fases se poderia chegar a ler o Saltério (livro

construído com vistas a instruir, a partir de textos retirados do livro dos salmos - a Bíblia) e depois, já se introduzindo ao escrever, poder-se-iam ler os textos (papéis ou pergaminhos - registros comerciais: contrato, quitação, procuração etc.) da escrita bastarda.

Assim se inicia o ensino do escrever, tratando da aprendizagem das técnicas e da manipulação dos materiais. Para os menos hábeis, usava-se inicialmente um papel transparente para copiar às vistas das letras; os demais já trabalhavam com a pena de ganso. Recomendava-se levar para a escola duas penas, o canivete, o porta-penas, a tinta, o tinteiro de chumbo. Recomendavam-se ainda cuidados com o molhar da ponta da pena no tinteiro, devendo isto ser feito com discrição, retirando-se o excesso, ao sacudir, levemente, a pena sobre o tinteiro, e nunca no chão. Para temperar a pena (ato de apontá-la com o canivete), seguia-se todo um ritual, assemelhando-se a uma cerimônia litúrgica: deverá ser solicitada ao mestre tal tarefa, ficando o aluno de cabeça baixa até a pena ser devolvida, quando então o aluno deverá beijar a mão do mestre e reverenciá-lo, inclinando a cabeça. Este ritual acabará quando o aluno passar para as etapas seguintes. Só depois os alunos passam a dedicar-se à escrita das operações aritméticas: adição, subtração, multiplicação e divisão. E finalmente entra a ortografia, que é o ato de, literalmente, escrever de forma correta, praticada, num primeiro plano, através da transcrição e da cópia dos registros comerciais, para só depois os próprios alunos escrevê-los.

Por fim Manacorda (1997, p. 232) indaga:

“neste ponto , perece-me importante salientar duas coisas. Primeiramente, a separação total, diria didática, organizacional e cultural, entre o ler e o escrever. O ler concerne essencialmente ao ensino religioso, à doutrina, às Sagradas Escrituras; o escrever, que tem seus mestres e lugares próprios, concerne a uma técnica especificamente material, que exige cuidados particulares e é voltado a preparar para o ofício. Temos, então, nas duas técnicas a coexistência de duas instruções diferentes: a aculturação religiosa e moral e uma pré-aprendizagem das profissões artesanais mercantis”.

Com relação à Educação Física (preparação física), para não dizer que foi jogada no esquecimento da história, reconhecia-se o elemento da escola militar, tendo como ponto central a saúde.

É importante, para realmente fechar a alusão a esta experiência pedagógica, destacar que todo esse roteiro era percorrido, com uma grande vigilância, para manter a ordem, sendo utilizados desde sinais, contidos numa espécie de catálogo, até a expulsão, sem deixar de passar por correções, punições corporais, feitas com férula (espécie de palmatória) ou chicotes.

Em meio a uma busca incessante de uma sistematização definitiva do saber e com um ensino agora baseado nas grandes enciclopédias, sendo estas verdadeiras classificações do conhecimento que davam à escola a responsabilidade de transmitir para a criança esse saber já pronto, surge o que Manacorda (1997) chama de uma pedagogia antropológica, a qual enfrenta tal problema, focalizando-o do lado da criança. A obra de Rousseau é o maior representante desta. Em sua obra (Emílio), a classificação do conhecimento a ser ensinado a partir das enciclopédias das ciências, das artes e dos ofícios é substituída por uma sistematização do saber de forma a ensinar não muitas coisas, mas as coisas úteis; rejeita-se o estudo especulativo, condena-se o livro, evoca-se a natureza como mestra. Deste modo redescobre a educação do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, estrutura um plano progressivo da educação, vindo desde a educação dos sentidos (2 a 12 anos), passando por uma educação da inteligência (até os 15 anos) e chegando à educação da consciência (até 25 anos).

Enquanto, por um lado, se lutava contra os ataques da Igreja e as proibições do Estado para levar a termo as enciclopédias e, por outro, voltava-se para uma educação natural, outras iniciativas pedagógicas levantavam o desejo de uma intervenção inovadora do Estado no campo da instrução. Sua estrutura organizacional compreendia a escola popular do trívio, a escola principal para

formação profissional (inclusive para formação de professores, denominada escola normal), as escolas intermediárias de latim e a universidade.

“Nos anos da Revolução Francesa vinha-se afirmando na Inglaterra uma nova iniciativa educacional, promovida por particulares: o chamado ‘ensino mútuo’ ou ‘monitorial’, no qual alguns adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando com variedade de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos” (Manacorda, 1997, p. 256).

Porém outras iniciativas eram realizadas contemporaneamente, como a experiência de Pestalozzi, que, declaradamente rousseauiano e, ao mesmo tempo, diferente, almejava unir o homem natural e a realidade histórica.

Para finalizar os Setecentos, Manacorda (1997) sintetiza dois pensamentos, um no que diz respeito a algumas conquistas advindas da burguesia revolucionária para com a instrução (universalidade, laicidade, estatalidade) e outro no que concerne às diferentes manifestações instrucionais (literária, intelectual, física, moral e industrial). Porém, com relação a este último, ele questiona esse tipo de classificação de instruções e afirma que nelas podem ser reconhecidos elementos de antigas classificações. Desta forma, ele relaciona a instrução literária ao trívio, a intelectual, ao quadrívio, a física, à preparação para o fazer da guerra - apesar de esta estar em baixa - a moral, à aculturação nas tradições e nos costumes dominantes e a industrial, à iniciativa de superar a separação entre a escola e o treinamento.

Soares (1994), num estudo que procura investigar o estabelecimento/influência do pensamento médico-higienista na Educação Física brasileira entre 1850 e 1930, remonta à Europa do século passado a origem deste pensamento, desnudando as necessidades e determinações de tal concepção.

Segundo a autora, encontrava-se, no âmbito econômico e social, na Europa do século XVIII e início do século XIX, a necessidade de um grande contingente de mão-de-obra para atuar em diferentes setores da produção que

mais e mais se fragmentou e se parcializou. Uma conseqüente urbanização, decorrente da Revolução Industrial, é acompanhada pelo surgimento de epidemias tais como o cólera, o tifo etc. No âmbito das Ciências, a Física, a Biologia, numa visão naturalista, têm grande força no estabelecimento do modelo do pensamento corrente na época. Tal pensamento se estabelece então com a perspectiva de ciência positiva, com uma visão mecanicista do conhecimento, em que a observação, a experimentação e a comparação são consideradas regras básicas universais. Assim, em meio a uma política de saúde, como forma de controle das populações urbanas e com bases em tal perspectiva de ciência, a Educação Física se estabelece, veiculando idéias de disciplina, de ordem, de saúde como responsabilidade individual, enfim, expressa uma visão biologizada e naturalizada da sociedade.

Neste momento é encontrada uma expansão da educação escolarizada, e a Educação Física assume o papel de regenerar e revigorar o corpo debilitado pelo trabalho na fábrica. O exercício físico é, então, um conteúdo bastante enaltecido como elemento de educação, inclusive também como forma de estabelecer um tom de laicidade, uma vez que tratar o corpo foi um fato tornado obscuro pela religião.

“Desta forma, torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se por um lado representa avanço à Educação, constituindo-se em mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, na medida em que se configurava como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a visão de mundo” (Soares, 1994, p. 62).

### **800 (os oitocentos)**

Para Manacorda (1997), neste período, o que era de interesse geral passa a ser um interesse social. O sistema educacional, em meio a grandes polêmicas, até em termos violentos, principalmente por parte da Igreja Católica, passa por inúmeras e recorrentes mudanças. A escola passa a abordar

conteúdos, antes excluídos, advindos agora do trabalho produtivo, especialmente da fábrica, e inclui no seu currículo disciplinas técnico-científicas. Desaparece o aprendizado corporativo e surgem, tendo como suporte a “grande ciência moderna”, as exigências produtivas e manuais. É o aparecimento, nos sistemas estatais, das escolas de artes e ofícios. Assim, superando a velha instituição educativa dos dominantes, já possuidora de tantas contradições, entram outras tantas novas com a inclusão dos novos conteúdos e da nova população escolar.

Avança-se no processo de laicização e de estatização da instrução e, passo a passo, busca-se a universalização. Ao mesmo tempo que a Igreja católica se opõe às novas iniciativas pedagógicas que procuram dar conta dos elementos anteriormente comentados, divulga-as e até, de certa forma, as realiza. Estas iniciativas são o ensino mútuo e as escolas infantis, as quais se tornam uma febre em toda a Europa, com exceções localizadas (Rousseau, Pestalozzi, Condorcet).

Na Idade Moderna, transformam-se profundamente o modo de produzir os bens materiais. Após um tipo de produção artesanal individual associada a corporações de artes e ofícios, surge o processo produtivo mais disperso, pois o mercador capitalista destina a matéria-prima a indivíduos não-associados. Em seguida surgem as cooperações simples, nas quais o produtor, concentrado numa só oficina, faz seu trabalho. Mais adiante aparece a manufatura, fazendo do processo de trabalho rotinas operativas em que cada trabalhador faz uma parte do produto. E, por fim, chegam a fábrica e a indústria, baseadas nas máquinas, em que o mais importante não é mais o homem e, sim, a água dos rios e o carvão mineral. Todo esse processo desencadeia um deslocamento de populações quase que inteiras do campo para a cidade.

Os ex-artesãos, assim como o capitalista, tornam-se livres das velhas corporações, mas os primeiros, se libertam também de sua propriedade,

transformando-se em proletários, sem possuir local de trabalho, matéria-prima, instrumento de produção e muito menos o produto de seu trabalho. Este mesmo trabalhador (artesão), diante da grande ciência, perde ainda sua pequena ciência: sua instrução agora não mais lhe serve para o mesmo produto que antes fabricava, porém num processo diferente. E esta constante e rápida mudança da forma de produzir gera a necessidade de estabelecer uma instrução apropriada para que não se tenha que recorrer ao exército de reserva de trabalhadores, pois tal alternativa geraria um desperdício. Assim surge o tema dominante da pedagogia moderna: a instrução técnico-científica.

Pode ser reconhecida aqui uma diversidade de iniciativas e experiências pedagógicas, porém é preciso discernir aquelas que se voltam para a formação de um ideal de perfeição humana, necessário ao desenvolvimento das potencialidades individuais, e outras que procuram gerar para todos, indistintamente, uma instrução baseada no conhecimento da totalidade das ciências, inclusive a sua forma de produção. Mas é importante também destacar que todas partem da nova divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, gerada pela nova forma de produção (industrialismo), ou seja, a produção da vida material e intelectual na luta dos homens para dominar a natureza e humanizá-la.

Por um lado é um período de difusão de um sistema de instrução. Na instrução primária, separam-se escolas de meninos e escolas de meninas; na instrução clássica, dividem-se os ginásios e os liceus, os primeiros dedicando-se à gramática e à literatura e os segundos, aos ensinamentos técnico-científicos; na instrução técnica, estruturavam-se as escolas das coisas e as escolas dos discursos.

Por outro lado, baseado num socialismo marxista, aparecem exigências de uma concepção de instrução que se una com o trabalho produtivo de forma a contemplar a instrução intelectual (conhecimento da totalidade das ciências), a

instrução física (exercícios ginásticos e militares) e a instrução tecnológica (fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção). No entanto, esta concepção deve ser acompanhada de uma mudança das condições sociais, podendo, então, tal instrução alterar outras condições sociais.

No que se refere à Educação Física, esse momento é considerado seu renascimento. Todavia a característica aqui não é apenas o trabalho físico, mas também os temas dos cuidados físicos para com o corpo. É o surgimento das Escolas de Ginástica seguidas da instituição das novas Olimpíadas.

Segundo Soares (1994), é por volta do início do século XIX que vão surgindo na Europa diferentes formas de sistematizar os exercícios físicos. Estas sistematizações recebem o nome de métodos ginásticos e correspondem a diferentes escolas de diferentes países, tais como Alemanha, Suécia e França. E no Brasil, afirma a autora, fundamentando-se nos estudos de Inezil Penna Marinho, é o método alemão (ginástica alemã) que primeiro influencia a estruturação e a recomendação dos exercícios físicos, influência esta que data da primeira metade do século XIX. A ginástica sueca aparece, pela primeira vez, em 1882, na defesa feita por Rui Barbosa em seus pareceres acerca das reformas educacionais, tornando-se aos poucos mais adequada a uma Educação Física civil, principalmente no âmbito escolar, do que o método alemão que vai lentamente restringindo-se aos estabelecimentos militares. Já a ginástica francesa, é identificada a partir da década de 50 do século XIX, integrando os currículos das escolas primárias e sendo obrigatória nas escolas normais, tornando-se oficial nas forças militares, somente em 1921, em substituição ao método alemão e, perante os estabelecimentos de ensino federais, municipais e particulares, chegando na década de 30 do século XX.

Segundo a autora, os métodos ginásticos assemelham-se, pois o conteúdo anátomo-fisiológico, ditado pela ciência positiva, constitui o núcleo central das diferentes propostas, assim como a disciplina, a obediência, a



formação de hábitos pautados na perspectiva de uma determinada classe social. Os métodos diferenciam-se somente na forma, sendo uns mais analíticos e outros mais sintéticos. É assim que a Educação Física no Brasil vem privilegiando em suas propostas pedagógicas a base anátomo-fisiológica, sendo, portanto, considerada como um valioso componente curricular, para a higienização, eugeniação e moralização do povo brasileiro, através da educação.

Castellani Filho (1988), propondo-se a resgatar o passado da Educação Física no Brasil, preocupou-se em buscar saber a que necessidades estruturais e conjunturais a Educação Física brasileira respondeu, reconhecendo a influência por ela sofrida por parte das instituições militares e da categoria médica. O autor faz um percurso que vem desde o Brasil Império até o início da década de 80 do nosso século.

No tempo do Império e nos primeiros momentos da República, o autor identifica a influência dos militares na Educação Física, tendo como pano de fundo a influência do pensamento médico europeu de índole higiênica. O autor afirma que a Educação Física, neste momento, passa a fazer parte de um projeto de eugeniação do povo brasileiro. E, segundo ele, esta eugeniação advém da necessidade de multiplicar os adeptos de uma ideologia nacionalista-branca, já que, naquele momento, aproximadamente metade da população brasileira chegou a ser formada por negros, pondo em risco alguns princípios dos dominantes.

Castellani Filho (1988) afirma que, por volta das três primeiras décadas do século XIX, é encontrado um esforço de fazer com que a Educação Física, naquele momento basicamente sob a forma de ginástica, passe a constituir o âmbito educacional. No entanto, por ter conformidade com uma visão de saúde corporal eugênica, esta enfrentava barreiras enormes advindas de valores escravocratas, que associavam a Educação Física ao trabalho manual, sendo

este último, de acordo com tais valores, considerado como uma atividade desprestigiada ante o trabalho intelectual, portanto sendo pertinente apenas ser executado por escravos negros.

Para Soares (1994), a pedagogia, denominada por ela higiênica, fazendo parte dela a Educação Física, no Brasil, inicialmente atinge a elite agrária, depois a burguesia citadina, só posteriormente chegando à população em geral. Para a elite, a Educação Física viria a romper com alguns traços da educação familiar, traços estes considerados de desordem, pois as orientações familiares levavam as crianças à necessidade de serem superalimentadas, de não se submeterem às fadigas, ao sol, à chuva e até a acidentes pela realização de atividades corporais. Sem abandonar as justificativas que recomendavam os exercícios físicos à elite, a Educação Física passa a estabelecer importante contribuição com uma nova ordem almejada pela burguesia brasileira. A educação, numa busca pela disciplinarização do espírito, da moral, dava à Educação Física a responsabilidade pela disciplinarização do físico, chegando assim à população em geral no intuito de favorecer o estabelecimento de um modelo de “comportamento saudável”. O exercício físico vai aos poucos conquistando argumentos, não de forma tranqüila, pois estes nem sempre convenciam a população, elites principalmente, e, lentamente, vai se diferenciando o trabalho físico da Educação Física do trabalho físico do trabalho produtivo, chegando até a justificar-se como descanso merecido e necessário como contraponto ao estafante trabalho intelectual. Nesta perspectiva, a ginástica era acompanhada de atividades recreativas, tais como passeios, natação (banhos), jogos ao ar livre, obviamente tendo como ponto central a exercitação disciplinada do corpo, caracterizando o acompanhamento quase como premiação.

Soares (1994) diz que nas páginas desse seu trabalho se evidenciam elementos que constituem a visão biologizada da Educação Física.

“Na análise do processo de construção desta visão, o pensamento médico-higienista revelou-se como a expressão mais acabada da biologização e naturalização não apenas da Educação Física, mas do Homem e da sociedade em geral, a qual surge simultaneamente ao processo de desenvolvimento do capitalismo mundial e às suas repercussões e adaptações no Brasil” (ibid. p. 160).

Manacorda (1997) indaga que, já no final deste período, surgem descobertas da psicologia infantil voltadas para as exigências de escolas ativas, estas preocupadas não tanto com o desenvolvimento industrial, mas com o desenvolvimento da criança. Nestas escolas os métodos de ensino deveriam treinar os alunos a encontrar sozinhos as verdades e a resolver os problemas científicos, uma vez que o critério fundamental era aprender fazendo.

“No momento em que não mais só uma restrita elite de privilegiados, mas potencialmente a totalidade dos adolescentes, entrando na escola, é separada de seus adultos e excluída de toda participação no trabalho deles, que poderiam dar de acordo com a idade, o problema psicológico vivencial e o conflito entre gerações explode dramaticamente. Em vão se procura substituir (mas o esforço é insignificante) o antigo sadismo pedagógico por uma pedagogia da bondade e da permissividade numa escola feita ‘à medida da criança’” (Manacorda, 1997, p. 359).

### ***O nosso século***

Segundo Manacorda (1997), neste século a pedagogia ativa toma vultos de uma escola nova, e, mesmo sem atingir a rotina da educação oficial, transforma-se numa referência educacional. Esta escola nova torna-se um laboratório da pedagogia ativa, trabalhando com a co-educação dos sexos e organizando os trabalhos manuais de marcenaria (ebanisteria), de agricultura, de criação. Nesta escola, a cultura do corpo é evidenciada pelo trabalho, através de uma ginástica natural, de viagens a pé ou de bicicleta ou ainda de acampamentos. Já a cultura intelectual é de caráter geral, unindo-se a uma posterior especialização espontânea e, em seguida, a uma profissão.

Neste nosso século assistimos a um enorme diálogo (seja de encontros ou de choques) entre pensadores liberal-democratas e socialistas, abarcando, desde temas de políticas educacionais até os da psicologia do desenvolvimento

e da aprendizagem. Peguemos, então, este último, já que influenciou demais a estruturação dos modernos sistemas de instruções espalhados pelo mundo.

O autor afirma que seria impossível dar conta aqui dos intermináveis 'ismos' que retratam as várias correntes e escolas da psicologia (associacionismo, introspeccionismo, intencionalismo, funcionalismo, comportamentalismo, gestaltismo, operacionalismo, cognitivismo, estruturalismo etc.); portanto, detém-se, com brevidade, em Vygotsky e Piaget, para entender a importância da psicologia na pedagogia moderna.

“O tema que une e divide Vygotsky e Piaget é o eterno tema que vimos aflorar já no antigo Egito: a relação entre natureza e ambiente ou educação no desenvolvimento do indivíduo, que quer dizer a relação entre personalidade e socialidade, entre liberdade e autoridade” (Manacorda, 1997, p. 324).

Para Vygotsky o desenvolvimento psicológico do indivíduo é parte resultante da evolução precedente da história da espécie humana (filogênese), assim como de sua relação contemporânea com outros seres humanos - indivíduos (ontogênese). Do ponto de vista do homem, enquanto um ser (indivíduo), as funções psíquicas nascem, inicialmente, das relações entre os homens (interpsíquica) e só posteriormente são internalizadas (intrapíquica).

“Inicialmente outras pessoas agem sobre a criança, depois ela mesma entra em relação de interação com aqueles que a circundam, em seguida começa por sua vez a agir sobre outros e, no fim somente no fim, começa a agir sobre si mesma” (Vygotsky apud Manacorda, 1997, p. 326).

No âmbito pedagógico, diz Manacorda (1997), esta concepção assume, a partir do que o próprio Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, um formato de ensino que antecede ao desenvolvimento da criança, baseando-se não no que ela já sabe fazer, mas, sim, no que ela é capaz de fazer com a ajuda de outro, especialmente de um adulto. Tal zona está sempre presente em cada momento do desenvolvimento psicológico, que, segundo Vygotsky,

atravessa quatro fases: a sensorial ou sincrética (reações incondicionadas aos estímulos-objetos); a evidente-situacional (primeiro domínio do comportamento a partir da liberdade de reação aos estímulos-signos); a lógico-conceitual (uso dos signos levando a distinguir as reações intelectuais); e a vontade (liberdade na execução intencional de qualquer ação, superando o próprio intelecto).

Para Piaget, o desenvolvimento psicológico do indivíduo se dá na construção das operações psíquicas, nascendo da ação do sujeito sobre os objetos, não sendo esta pré-formada nem nos objetos nem no sujeito, e, sim, construída pelo sujeito em interação com a realidade, sendo esta interação, não uma cópia, mas uma assimilação do objeto. Piaget distingue grandes estruturas sucessivas, seguindo quatro momentos (estágios): o sensório-motor (0-2 anos, execução e ações motoras sem atividade do pensamento); o pré-operatório (2-7 anos, formação de representações, interiorizando ações no pensamento); o concreto (7-11 anos, reconhecimento da lógica das classes e relações dos objetos - classificação e variação); e formal (11-15 anos, raciocínio possível a partir de suposições, não necessitando obrigatoriamente do real). Esta sucessão é uma constante no desenvolvimento psicológico e segue três elementos básicos: maturação orgânica, exercício e experiência da ação, sociabilidade.

No plano pedagógico, a educação deve adequar-se ao desenvolvimento, pois, caso seja realizado um ensinamento superior a tal ponto de desenvolvimento, este será sem eficácia intelectual.

Manacorda (1997) afirma que nos dias de hoje as pesquisas pedagógicas e os projetos de reforma escolar buscam não mais o operário que quer estudar, mas o homem culto que sabe fazer. Assim destaca uma das recentes reformas no ensino italiano que, a partir de uma legislação, modificou, pelo menos no papel, sensivelmente a escola. Nesta reforma, diminuiu-se o peso dos tradicionais conteúdos humanístico-literários e aumentou-se o peso dos conteúdos científicos, técnicos, artístico-musicais e de trabalho. Deste modo,

todos os conteúdos passaram a ser concebidos num plano de paridade, sem mais a antiga hierarquia das escolas das letras e das lições.

Nesta escola, a

“educação matemática, científica e tecnológica se preocupa em desenvolver a capacidade manual, o domínio da linguagem científica e a capacidade lógica. A educação técnica, que substitui as ‘aplicações técnicas’ subordinadas, é considerada também como parte determinante de uma formação completa, sem intenções de parcelamento profissional e de comportamento executivo. A educação artística e musical é concebida não como área dos futuros especialistas, mas como área de uma expressão ou comunicação que é comum a todos os homens e especialmente essencial no desenvolvimento do adolescente. A educação física, apesar de separada da educação sanitária (atribuída às ciências) e, portanto privada de uma parte de seu conteúdo principal formativo, assume também uma certa dimensão cultural... Mas, (...) é possível pensar que a vida físico-biológica de um adolescente possa ser reduzida e institucionalizada em duas horas semanais, como acontece na escola italiana ?” (Manacorda, 1997, p. 347).

Segundo Castellani Filho (1988), no Brasil, até chegar à primeira década do século XX, a Educação Física vive momentos de recomendações por parte de teóricos e resistência por parte da sociedade que tinha acesso a tal possibilidade não desejada. Estudos como os de Rui Barbosa e Fernando Azevedo são destaques nesta insistente recomendação para que a Educação Física acompanha a educação dos jovens, porém, mesmo acreditando que a Educação Física fosse importante, ela estava a serviço da educação intelectual, portanto ainda desprestigiada.

Para o autor, o estabelecimento da República acontece em meio a uma mudança sócioeconômica, passando de um estado rural-agrícola para uma crescente situação urbano-comercial. A educação traz reflexos de tal transformação, gerando dois tipos de ensino: um voltado para a elite e outro, para a demais população. O Método Francês de Educação Física é, então, na década de 20, adotado como método oficial até ser criado um método nacional. É publicada, assim uma tradução do Regulamento Geral de Educação Física francês da ESEF de Joinville-le-Pont. Passemos, então, com brevidade, a tal

publicação (o método francês), no intuito de evidenciar algumas de suas recomendações.

“A Educação Física deve ser orientada pelos princípios anátomo-fisiológicos. Durante a infância, a Educação Física deve visar o desenvolvimento harmônico do corpo. Na idade adulta deve manter e melhorar o funcionamento dos órgãos, aumentar o poder do coração e dos vasos sanguíneos, o valor funcional do aparelho respiratório, a precisão e a eficácia dos movimentos e, pelo conjunto desses meios, assegurar a saúde. De um modo geral, a Educação Física não deve desenvolver num indivíduo normal, certos órgãos em prejuízo de outros; isto é, deve ter como finalidade a harmonia das funções. A Educação Física necessita pois de uma noção, sucinta e precisa do que representa para o organismo o exercício físico” (Brasil - Regulamento n.º 7, 1934, p. 7).

O método (Brasil - Regulamento n.º 7, 1934, p. 13-16) apresentava um plano de Educação Física que compreendia diversos grupos de exercícios correspondendo a uma classificação dos indivíduos a partir de valores fisiológicos:

- 1- A Educação Física elementar (pré-pubertária): destinada às crianças de 4 a 13 anos, mais ou menos;
- 2- A Educação Física secundária (pubertária e pós-pubertária): destinada aos indivíduos de 13 a 18 anos;
- 3- A Educação Física superior (esportiva e atlética): destinada aos jovens que podem seguir tal prática até o declínio de sua força muscular (30 a 35 anos);
- 4- A Educação Física feminina: “a mulher não é constituída para lutar, mas para procriar. Convém que, tratando-se dela, os exercícios contribuam para o desenvolvimento normal da bacia”;
- 5- As adaptações profissionais;
- 6- Ginástica de conservação: para a idade madura (após os 35 anos).

Delimitando bases pedagógicas do método, eram apresentados alguns princípios gerais, de acordo com os quais os exercícios deveriam ser praticados respeitando seis diferentes formas, que constituem um conjunto progressivo, suscetível de fazer com que os indivíduos atinjam um ótimo grau de

desenvolvimento e de condição física: 1- jogos; 2- flexionamentos; 3- exercícios educativos; 4- aplicações; 5- esportes individuais; 6- esportes coletivos.

“Os jogos constituem a forma de ginástica mais apropriada às indicações da vida escolar; adaptam-se tanto às aptidões físicas da criança, como às suas necessidades morais. São ao mesmo tempo higiênicas e recreativas. Sob o ponto de vista físico, não exigem esforços muito intensos, nem contrações musculares muito localizadas. É necessário acrescentar que sua prática sempre é acompanhada de prazer; ora, o prazer constitui, para a criança, o mais notável excitante da energia vital e o estimulante mais ativo para fazê-la perseverar no exercício físico” (Brasil - Regulamento n.º 7, 1934, p. 22).

No Método Francês, os flexionamentos são definidos por movimentos de efeito corretivo e localizado sobre cada articulação e sobre os músculos que a comandam. Os exercícios educativos são sinergias musculares escolhidas como base de preparação para uma determinada aplicação. As grandes aplicações são analisadas mecanicamente e decompostas em partes. Essas partes são trabalhadas uma a uma, isoladamente, em forma de exercitações. As aplicações são os grandes grupos de movimentos divididos em 7 famílias: 1- marchar; 2- trepar; 3- saltar; 4- levantar e transportar; 5- correr; 6- lançar; 7- atacar e defender-se.

“Os esportes individuais são exercícios artificiais nos quais a dificuldade foi tornada progressiva e praticamente limitada, que põem principalmente em jogo qualidades físicas superiores, de velocidade, força ou resistência, que um treinamento especial, bem encaminhado, permite desenvolver até os limites extremos (...) Os esportes individuais constituem então um método indispensável de aperfeiçoamento físico, só convindo, entretanto, de uma maneira absoluta, aos adultos normalmente desenvolvidos” (Brasil - Regulamento n.º 7, 1934, p. 24).

Os esportes coletivos eram as formas superiores de jogo (no Regulamento são citados o futebol, o basquetebol e o voleibol). Tais atividades se caracterizavam por sobrepujar os adversários menos de ordem material e mais de ordem moral, já que o ponto central era superar a vontade da equipe adversária para assegurar a vitória.

O trabalho com o método deveria comportar diferentes formatos de sessões: 1- sessões de estudos; 2- lições de Educação Física; 3- sessões de jogos; 4- sessões de esportes individuais; 5- sessões de esportes coletivos.



Todas as sessões de exercícios, portanto, com exceção das sessões de estudos, procuram cumprir 3 fases: preparação; sessão propriamente dita e volta à calma.

As sessões de estudos eram caracterizadas como momentos realizados no início ou durante a instrução (cada instrução é definida pela admissão do aluno a um novo ciclo ou grupo) em que os alunos receberiam orientações acerca do melhor modo de execução dos movimentos, possibilitando-lhes adquirir também um estilo próprio voltado para os esportes individuais, ou ainda apresentar noções técnicas e táticas para uma prática dos esportes coletivos.

As lições de Educação Física deveriam ser compostas por exercícios variados e combinados, e a recomendação era: na fase preparatória, realizar exercícios de evolução, de flexionamento de braços, de pernas e de tronco; na fase da sessão propriamente dita, os exercícios com base em marchas, escaladas, equilíbrios, saltos, levantamentos e transportes, corridas, lançamentos e ataques e defesas. Podiam ainda compor esta fase um ou dois jogos que diziam respeito às aplicações; na fase da volta à calma, realizar exercícios de fraca intensidade, sendo composta por marchas lentas combinadas com exercícios respiratórios, marchas com cantos ou assobios e exercícios de ordem (atividades jogadas sob o comando do professor para a realização de ações em fileiras, colunas, círculos, alinhamentos, direcionamentos de deslocamentos); estes jogos deviam ser executados com entusiasmo e com a máxima alegria, variando o tempo de sua realização conforme sua natureza, podendo ir de 2 a 4 minutos. Esta lição deveria acontecer em todos os ciclos escolares, variando o tempo de realização de acordo com tais ciclos.

As sessões de jogos deviam acontecer uma ou duas vezes por semana, para os alunos dos ciclos elementar e secundário, substituindo a lição de Educação Física, com uma duração máxima de 45 minutos, devendo ser

prioritariamente realizados grandes jogos, em que durante a partida o instrutor obrigará, com brandura, todos a jogar, mas ao mesmo tempo estimulará os fracos e tímidos e conterà os turbulentos, impulsivos e violentos. No Regulamento são citados e explicados alguns jogos que são utilizados para este tipo de sessão. Dentre esses jogos, alguns são conhecidos ainda hoje, às vezes com nomes um pouco diferentes. Vejamos como conhecemos hoje alguns desses jogos: morto-vivo, carniça, cabra-cega, enquanto seu lobo não vem, cara e coroa, polícia e ladrão, briga de galo, barra bandeira.

As sessões de esportes individuais deviam variar entre 30 e 45 minutos, de acordo com o ciclo escolar e o valor físico dos indivíduos; preferencialmente, deviam ser realizadas entre 15h e 17h, salvo se visassem a preparação para uma competição, sendo então as sessões realizadas no horário em que acontecerá a competição.

As sessões de esportes coletivos também deveriam ser realizadas de acordo com o ciclo escolar e o valor físico dos indivíduos. Realizavam-se a partir do ciclo secundário, tendo aqui um caráter de iniciação esportiva e sendo feitas em sessões de estudos em que os elementos do esporte devem ser ensinados lenta e minuciosamente e sem despesa fisiológica exagerada, sendo realizadas em forma de treinamento geral. Quando tal ciclo estiver chegando ao fim (alunos com 17 anos), os esportes coletivos poderiam ser realizados em sua forma normal, porém durante um tempo restrito. Já quando entrarem no ciclo superior os jovens poderão dedicar-se regularmente aos esportes coletivos, em que a sessão poderá durar de 45 a 60 minutos.

Uma referência central para o controle da eficácia dos exercícios recomendados eram os indicadores corporais observáveis a olho nu, sendo a fadiga muscular um desses.

“O trabalho físico nunca deve ser levado até o estafamento. Uma fadiga ligeira que desaparece depois de algumas horas de repouso não deixa traços prejudiciais no organismo; não acontece o mesmo com a estafa que é

acompanhada de inapetência e de insônia, lassitude geral e mesmo de febre. O instrutor deverá conhecer, os sinais gerais e particulares da fadiga, a fim de moderar o ardor dos alunos cuja resistência geral pareça um pouco forçada. Evitará adicionar uma fadiga física excessiva ao esgotamento (estafa) intelectual, de que muitos jovens são vítimas” (Brasil - Regulamento n.º 7, 1934, p. 51).

Goellner (1996), num estudo de dissertação de mestrado intitulado “O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola”, defendido em 1992, na UFRGS, analisou o documento anteriormente apresentado (Regulamento n.º 7), considerando-o importante para os primeiros passos da inserção e da consolidação da Educação Física como um componente curricular na escola.

“O Método Francês, expressão da Europa capitalista do século XIX, foi concebido absorvendo os cânones da ciência e da pedagogia da época, cuja preocupação com a ‘formação integral’ do ser humano desfilava como necessária a uma sociedade que buscava assegurar-se como porta-voz de uma nova ordem social. As atividades físicas passaram a ser observadas e estudadas como favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude voltada para o enobrecer da alma e o fortalecer do corpo intervindo tanto no aprimoramento da saúde como no forjar de certas disciplinas” (Goellner, 1996, p. 127).

“O Método Francês, que fora construído dentro de uma instituição militar - Escola Militar de Joinville-le-Pont, não foge às determinações históricas de seu tempo absorvendo as influências da dupla Revolução, expressas na sua doutrina a partir de duas perspectivas distintas mas não antagônicas: uma fundada nos ideais nacionalistas e outra centrada nos estudos advindos da fisiologia. Dom Francisco de Amoros y Ondeano (1770-1848), um militar espanhol naturalizado francês, foi seu precursor ao elaborar um modelo ginástico que teve enorme aceitação nos círculos franceses visto que não visava apenas formar o homem forte e sadio capaz de demonstrar as mais diferentes qualidades físicas e psíquicas de um bom militar, mas porque enfatizava a Pátria. O caráter doutrinário imanente ao seu modelo ginástico não restringiu-se às instituições militares: adentrou a rede escolar francesa principalmente porque, na maioria das vezes, o ensino era ministrado por suboficiais do Exército. A ginástica amorosiana, portanto não tinha uma finalidade escolar, ainda que as crianças a praticassem” (ibid. p. 128).

Segundo a autora, além de seu precursor, o Método Francês recebeu influências de outros estudiosos, tendo como um dos mais marcantes Georges Demeny, cujos estudos se centraram

“no aperfeiçoamento do gesto técnico tendo como fim último a ‘economia do gesto’: um nível de aprimoramento técnico que permitisse a sua execução com o menor dispêndio de energia possível, identificando a Educação Física como ‘o conjunto de meios destinados a ensinar o homem executar um trabalho mecânico qualquer com a maior economia possível no gasto da força muscular” (Goellner, 1996, p. 129-130).

É importante frisarmos que os militares, mesmo com grande força na Educação Física, não hegemonizavam o direcionamento das atividades físicas, pois os médicos ditavam as normas higiênicas e os cuidados corporais da sociedade brasileira. Sendo assim, dando um caráter científico à prática da ginástica, os médicos prescreviam tais atividades para os instrutores orientarem. Nos anos 20, traduzindo um pensamento desenvolvimentista, a educação passa a reconhecer na escola uma instância capaz de colaborar com a concretização do engrandecimento da Pátria, instaurando então dois grandes movimentos: um a favor da erradicação do analfabetismo e outro na elaboração das reformas de ensino, baseadas no escolanovismo. Assim surge um grande confronto entre a Escola Nova e a educação tradicional (representada pelos católicos), mas na Educação Física esse confronto não conseguiu amenizar a influência de suas raízes históricas, consolidando uma Educação Física disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico, deixando de lado, ou tratando com um baixo nível, a reflexão teórica, dificultando o cumprimento de objetivos educacionais globais propostos pelos escolanovistas (Goellner, 1996, p. 136-139).

Segundo a autora, o Método Francês, de acordo com seus índices de implantação nas escolas (1938 - 56% das escolas o adotaram como método oficial; em 1939 - 77,89%; e em 1940 - 88,87%), é o conteúdo primeiro e quase hegemônico da Educação Física escolar, mantendo-se assim, e sem sofrer alterações, até 1944. E mesmo com outros movimentos (ginástica sueca, Método da Educação Física Desportiva Generalizada, ginástica feminina moderna, esporte), tal método se configurou como conteúdo mais expressivo até próximo dos anos 60.

Vemos que, no Regulamento n.º 7, mesmo sendo a prioridade o tratamento da ginástica, o esporte (individual e coletivo) e os jogos também estão presentes nas recomendações para a estruturação das aulas de Educação

Física na escola. Porém fica evidente que o esporte e o jogo se apresentam não como elemento existente por justificar-se importante de ser aprendido por si só pelos alunos, no sentido de ser praticado. A argumentação para sua presença nas aulas de Educação Física se dá pela via de sua contribuição para a exercitação, para o desenvolvimento e o aprimoramento físico, principalmente por poder levar o aluno a realizar tal exercitação sem resistência à aula, fato comum quando o ponto central era a ginástica em si. O esporte e o jogo possibilitariam ao aluno realizar a aula com menos descontentamento, pois ele realizava as movimentações corporais sem se aperceber do sacrifício corporal, já que se encontrava envolvido com o jogar, com a realização do esporte<sup>81</sup>

Em Castellani Filho (1988) é possível identificar que, já a partir do estabelecimento do Estado Novo, a educação começava a assumir um caráter de modernização do ensino, procurando superar o tradicionalismo. De uma concepção mais humanista, centrada no aluno, passava para uma concepção mais técnica do ensino, acreditando poder maximizar o rendimento educacional a partir do estabelecimento de um maior controle deste, usando procedimentos operacionais que procuravam estruturar todo o percurso da aprendizagem do aluno previamente. O autor afirma que a Educação Física passa, então, a zelar pela preparação física, ajudando na formação para o mercado de trabalho, trabalhando o corpo em caráter instrumental. A concepção técnica de ensino vai, em meio a lutas travadas por posições fundadas numa concepção mais humanista da educação, conquistando maiores espaços. É durante a Ditadura Militar, então, que tal concepção ganha ainda mais força e passa a ter um aparato legal, deixando de lado, sem revogá-la, a primeira Lei de Diretrizes e

---

<sup>81</sup> Melo (1998) nos traz informações adicionais a esse respeito. Num estudo que procura evidenciar quais os conteúdos desenvolvidos na Educação Física brasileira no século XIX, o autor reconhece que o esporte e a ginástica dividiram espaço nas aulas como conteúdos, mesmo que tenham tido ênfases diferenciadas.

Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) e recebendo um aval agora quase que exclusivamente tecnocrático.

Vemos que o caráter técnico do esporte é um elemento central para que ele passe a ser um conteúdo quase exclusivo nas aulas de Educação Física. Vindo de uma existência secundarizada nas aulas de Educação Física, quando a ginástica era o elemento considerado mais apropriado para a formação corporal dos alunos, passando por um processo de maior aceitabilidade por gerar menos resistências às aulas de Educação Física, o esporte passa a viver seu apogeu como conteúdo nas aulas de Educação Física. O esporte é sinônimo de modernização e de tecnologia corporal. As modalidades esportivas conseguem assim um espaço quase que exclusivo, mas não se justificando por sua contribuição direta com a exercitação física e, sim, pela sua possibilidade de desenvolvimento corporal indireto nas aprendizagens de técnicas de movimentos esportivos. Poderíamos dizer que a exercitação física foi substituída pela exercitação atlética. É lógico que na preparação técnica estava incluído o aprimoramento físico, porém este deveria se dar a reboque de um desenvolvimento das técnicas corporais esportivas.

Castellani Filho (1988) afirma que a então nova LDB (Lei 5.692/71) traz para a Educação Física um reforço a seu caráter instrumental e, com o Decreto n.º 69.450/71, estabelece para este componente curricular a responsabilidade de despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas, morais, psíquicas e sociais do educando. Tal enorme, talvez impossível, responsabilidade está determinada pelo caráter que a Educação Física passa a assumir legalmente: o caráter de atividade. Segundo o autor, este caráter, definido no Parecer n.º 853/71, dá à Educação Física uma conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica, portanto caracterizando-se como “o fazer pelo fazer”, ou seja, apresentando-se na escola como mera experiência limitada em si própria, destituída do exercício da sistematização do conhecimento, já que este advinha

apenas empiricamente e não de um saber que lhe é próprio e específico. E como o mesmo decreto estabelecia a aptidão física como referência fundamental para estruturar a Educação Física na escola (planejamento, controle e avaliação), a esta é acoplada uma visão mecânica da “Educação do Físico”, pautando-se numa índole bio-fisiológica restrita.

Na década de oitenta, contexto da publicação de sua obra, Castellani Filho (1988) observava a multiplicação de espaços de debates acerca da necessidade de um novo rumo para a Educação Física escolar. Tal fato não é isolado na Educação Física é, sim, parte de todo um contexto social da redemocratização brasileira. Entre esses vários espaços que são citados pelo autor, um movimento político da categoria profissional de professores de Educação Física, tanto no que se refere à associação representativa como em atividades em entidade científica, gerou para a Educação Física uma necessidade de redimensionamento de sua prática pedagógica. É o que ele chama de uma nova emergência para a Educação Física que começa a ganhar corpo no cenário nacional, procurando tratar os aspectos sócioantropológicos do movimento humano.

É em meados da década de 80 que, no Brasil, começam a ser publicadas elaborações teóricas acerca do ensino da Educação Física na escola. Tais elaborações vêm a se constituir proposições pedagógicas, visando a superar a supremacia, estabelecida ao longo da história, da aptidão física (no sentido de aquisição de aptidões corporais de cunho bio-fisiológico). Dentre elas, situemos as que, no fim da década de 80 e início da de 90, apresentaram-se como importantes contribuições para a produção do conhecimento na área de Educação Física escolar.

Para exemplificarmos, encontramos quatro obras que, despontando no cenário nacional brasileiro, se constituíram, e ainda constituem, referência para estudos na área, para implementação de políticas educacionais, para suporte

teórico na formação de profissionais (inicial e continuada), para realização de concursos públicos e até para novas elaborações na década de 90.

Seguindo a ordem cronológica de publicação dessas obras, encontramos inicialmente os estudos de Go Tani<sup>82</sup>, caracterizando-se como uma abordagem desenvolvimentista, cuja intenção, expressa pelo próprio autor, é contribuir para superar a fragilidade da base teórico-científica da Educação Física. Para isso, fundamenta-se nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem motora, basicamente nas taxionomias de Bloom, com um viés de hierarquização a partir de uma seqüência normal no tratamento dos conteúdos de ensino. Seu objeto de estudo é o movimento humano, especificamente a aprendizagem do/pelo/para o movimento, sendo função da Educação Física na escola o ensino das habilidades motoras básicas (correr, andar, saltar...), as quais são, condições para as aprendizagens motoras específicas.

Em seguida nos deparamos com a produção de João Batista Freire<sup>83</sup> que, objetivando estabelecer uma proposição crítica diante da escola tradicional, na qual o aluno deve ser reconhecido de corpo inteiro, afirma a necessidade de trabalhar nas aulas de Educação Física a cultura infantil, aproximando a realidade da escola à realidade do aluno. Sua produção tem como fundamento teórico a teoria psicogenética da construção do conhecimento a partir das idéias piagetianas. Estabelece como objeto de estudo dessa Educação Física a gramática corporal.

Mais adiante, reconhecemos a autodenominada concepção sistêmica de Mauro Betti<sup>84</sup>. Tal concepção procura contribuir para ultrapassar uma situação de inespecificidade da Educação Física, relacionando sua função ao elemento corpo, sem perder sua responsabilidade pedagógica. Esta responsabilidade

---

<sup>82</sup> GO TANI. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

<sup>83</sup> FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

<sup>84</sup> BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.



seria a de integrar o aluno na esfera da cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas desta esfera específica. Fundamenta-se na teoria dos sistemas e da personalidade, procurando reconhecer, respectivamente, as relações entre micro e macroestrutura, indagando a existência de uma autonomia entre elas e as influências hereditárias e ambientais na formação humana, mas identificando o *eu* como algo imutável.

E, por último, nomeando-se, por seus próprios autores, como perspectiva crítico-superadora, identificamos a obra de Coletivo de Autores<sup>85</sup>. Propondo uma Educação Física em que a organização do conhecimento e a abordagem metodológica estejam voltadas para as escolas públicas brasileiras, estabelecendo uma posição crítica em relação à educação conservadora, os autores, fundamentando-se em teorias marxistas e defendendo uma lógica materialista histórica e dialética, apresentam como objeto de estudo da Educação Física na escola a expressão corporal como linguagem. A função deste componente curricular seria tematizar os elementos da cultura corporal, tratando pedagogicamente seus conhecimentos, de forma que os alunos apreendam seu objeto de estudo.

É certo que tais obras não são as únicas elaborações teóricas de seus próprios autores, nem tampouco as filhas órfãs de uma área. Tais obras constituem respostas e resistências a um quadro que, historicamente, vinculou à Educação Física a responsabilidade pelo desenvolvimento e aprimoramento físico do aluno em sua trajetória educacional. Elas se apresentam como amadurecimento contínuo da produção científica acerca da Teoria da Educação Física.

---

<sup>85</sup> COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

Voltando ao âmbito educacional mais geral, Manacorda (1997), refletindo sobre o então exposto século XX (nosso século), passa a refletir, questionando e, ao mesmo tempo, indagando o que ele chama a essência do problema da escolarização: a relação instrução e trabalho. O que falta ao projeto de escolarização ? Será um pouco do espírito da escola nova (respeito à natureza da criança, estímulos sem grandes exigências de horários e revisão de disciplinas) ? Será um pouco das hipóteses marxianas (ligação concreta com a sociedade, educação tecnológica teórica e prática na busca da formação omnilateral do homem) ? Será pensar um novo programa escolar para além do que é, e continua sendo, a estrutura material, organizacional e administrativa da escola ? Será reconhecer a escola não mais como única instituição específica da educação ? Será pensar a escola como espaço de vida para a criança do futuro, atendendo as suas necessidades de crescer como homens inteiros, agindo, falando e pensando juntos ? Será buscar uma adequação do sistema de instrução aos modelos da terceira revolução industrial: a industrialização progressiva da instrução ? E será que tudo isso está sendo suficiente para sanar as contradições de uma estrutura educativa que continua se assemelhando àquela dos milênios passados ?

“As soluções concretas são difíceis: elas não podem surgir do cérebro, mas só é possível entrevê-las entre as contradições do real, de modo que cada passo nosso, embora pequeno, seja orientado para a meta final. (...) A verdadeira resposta talvez seja esta: que ao pessimismo da razão só é possível responder com o otimismo da vontade, desde que racional. De fato, a felicidade humana será possível somente na medida e nas formas em que o proceder da incessante luta dos homens contra a natureza para humanizá-la, humanizando a si mesmos, permitirá atingi-la. Desta luta também faz parte a consciência histórica, o voltar-se atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe para prosseguir à frente, bem mais longe” (Manacorda, 1997, p. 349 e 355).

“A história pedagógica do nosso século ainda está para ser escrita. Suas ‘fontes’ são intermináveis e se multiplicam a cada dia; às fontes escritas (livros, revistas, boletins, jornais, teses acadêmicas etc.) devem ser acrescentadas as fontes radiofônicas e televisivas, sem contar a enorme proliferação da legislação em todos os países, como também as documentações, os planos e as ‘recomendações’ internacionais...” (Manacorda, 1997, p. 371).

Por fim, Manacorda (1997) afirma que o caminho do futuro parece ser aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou negativamente, descortinando suas contradições, ou seja, a busca (exigência) de uma escola que, de lugar de separação e de privações, se transforme num lugar e num momento de plenitude da vida. O autor, remetendo-nos à complexa relação educação-sociedade, de forma a elucidar acerca da dimensão social do ato educativo em si, assim como reconhecer o político e o social como seus sensíveis determinantes, indaga que não cabe apenas à escola o educar e, sim, à vida em toda a sua extensão.

Vimos que, ao longo da história da educação e da própria Educação Física, tanto em âmbito geral como no Brasil, a Educação Física vem assumindo atribuições que, de maneiras diferentes, a caracterizam como o componente curricular responsável pela educação das questões afetas ao corpo. Tais atribuições assumem um sentido polêmico quando reconhecemos que este entendimento de Educação Física a exime de uma educação dita intelectual, ou seja, a Educação Física assume a função de desenvolver e aprimorar o físico, seja em caráter mais antigo de preparação para a guerra, seja num sentido mais moderno de aquisição de aptidões atléticas, sem que para esta seja necessária a reflexão acerca de um **corpo**<sup>86</sup> de conhecimentos. É este ponto que passamos a discutir, tendo ainda como foco central a relação entre o saber e o fazer, porém voltando nossos olhares para a Educação Física na atual realidade escolar brasileira e procurando indagar alguns conflitos visíveis.

---

<sup>86</sup> O termo corpo se apresenta em destaque para chamarmos a atenção de um duplo sentido. Tanto significando um conjunto, um grupo, no sentido de porção, como para levantar nossa discordância com a separação/dicotomia entre corpo e espírito, conhecimento e execução, pensamento e ação, teoria e prática, saber e fazer. Pois o conhecimento humano é fruto de uma existência humana, portanto resultado de uma produção cultural, social e histórica, que, pelo menos por enquanto, não acontece para além de nossa, mesmo que momentânea, existência corporal.

A “ausência”<sup>87</sup> de conteúdos de ensino na prática pedagógica da Educação Física escolar brasileira tanto contribui para sua caracterização atual (e ao longo dos tempos) enquanto um componente curricular sem exigências e necessidades de oferecer aos alunos o **exercício**<sup>88</sup> da sistematização e da compreensão do conhecimento, quanto é resultado de sua trajetória histórica sempre, mesmo que contraditoriamente e com resistências, no interior da dicotomia entre saber e fazer, responsabilizando-se pelo “mero” fazer, executar, agir, praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, do teorizar e vice-versa.

Mesmo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394/96, apresentando, textualmente, indicadores de uma Educação Física mais próxima da função social da instituição escolar<sup>89</sup> e não distinguindo, pelo menos conceitualmente, os componentes curriculares, a Educação Física continua apresentando-se sob a forma de atividade. Primeiramente, como vimos antes, em consequência de uma História; segundo, fruto de uma recente história (que nos mostra vários resquícios), nossa antiga LDB, hoje revogada (Lei 5.692/71<sup>90</sup> e suas regulamentações complementares, como exemplo o Decreto n.º 69.450/71<sup>91</sup>, o Parecer n.º 853/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), e a

---

<sup>87</sup> O termo “ausência” foi aqui utilizado para chamar a atenção para os antagonismos, conflitos e indefinições que circundam a questão do tratamento dos conteúdos nas aulas de Educação Física e que carregam, pela forma como são tratados, uma imagem de inexistência de um conjunto de conhecimentos.

<sup>88</sup> Novamente um termo é destacado para expressar um duplo sentido. O termo exercício é usado no sentido de treinamento, preparação, como também para referir-se à atividade física. Assim temos mais uma oportunidade de mostrar nossa discordância com a dicotomia entre saber e fazer. Nossa capacidade de desenvolver nossas potencialidades é fruto de uma exercitação, uma preparação contínua.

<sup>89</sup> A referida LDB, no artigo 26º, parágrafo 3º, diz: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

<sup>90</sup> A referida lei estabelecia, em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus.

<sup>91</sup> Tal decreto, no seu artigo 1º, se referia à Educação Física como sendo “...atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo-se em um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional...”. E no seu artigo 3º, parágrafo 1º, afirmava ser a aptidão física “...a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino...”.

Resolução n.º 8, de 01/12/71, do CFE <sup>92</sup>); e terceiro, por nossa história presente, a partir da qual nos deparamos com aquelas histórias ainda bastante vivas.

Tais histórias vivas constituem fortemente a realidade da prática pedagógica da Educação Física escolar, que, em suas relações, oferece diversos indícios de sua caracterização como atividade destituída de saber, no sentido dicotômico ao de disciplina. Vejamos rápidos exemplos dessas relações.

Na relação que a Educação Física estabelece com os espaços físicos da escola, é possível observar que vem cabendo as suas aulas o uso dos locais reservados às atividades esportivas (quadras, campos, pistas), sendo restrito o uso de salas de aula, bibliotecas e outros.

Na relação que a Educação Física estabelece com a funcionalidade da grade curricular da escola, é comum verificar-se que suas aulas acontecem no início do turno escolar, sendo colocadas como as primeiras aulas, com a justificativa de os alunos estarem menos cansados, portanto podendo participar melhor de suas atividades; ou ainda no fim do turno, nas últimas aulas, ou mesmo nas aulas antes do recreio, com o argumento de possibilitar, após a realização de atividades, a ida para casa, ou ainda de descansar (voltar à calma) antes de retornar às aulas das disciplinas que lhe exigem “concentração intelectual”. Tudo isso quando as suas aulas não ocorrem em horários extras, ou seja, em horários diferentes daqueles de funcionamento do turno regular, fato que, inclusive, foi recomendado pela LDB anterior (5.692/71).

---

<sup>92</sup> Segundo Boynard, citado por Turra (1988, p. 119-120), este parecer e esta resolução definiam o termo atividade “como experiências que embora possam e devam ser, sempre que possível, planejadas, controladas e avaliadas, não assumem caráter formal no currículo da escola. Portanto, não possuem conteúdo programático formal, nem amplitude pré-fixada. Essa amplitude poderá ser igual, menor ou maior que a disciplina e área de estudo, dependendo, naturalmente, da natureza da atividade”. Já o termo disciplina era uma forma, dentre três diferentes possibilidades, de apresentação das matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação prevista na Lei de diretrizes e bases n.º 5.692/71 (área de estudo, atividade e disciplina). Seu entendimento era o de um “conjunto de conteúdos e experiências ‘didaticamente assimiláveis’ que, coordenado com outros conjuntos, dinamiza aquilo que, ao nível dos Conselhos de Educação, foi designado matéria. Representa uma categoria de conteúdos e atividades cuja origem predominante se encontra em uma dada área da cultura, ou em determinado ramo do saber”.

Na relação que a Educação Física estabelece com as atividades escolares de uma forma geral (passeios a museus, zoológicos, jardins botânicos, fábricas, festividades de datas comemorativas, tais como dia das mães, das crianças, do folclore, de São João, da Independência do Brasil), assume a responsabilidade, quase que exclusiva, de organizá-las, inclusive cedendo/utilizando suas aulas para isso.

Na relação que a Educação Física estabelece com seus alunos do ensino fundamental e médio, percebe-se que estes apresentam expectativas de poder participar de atividades ginásticas, recreativas e esportivas sem serem pressionados pelas exigências escolares (assuntos de aula, tarefas de sala e de classe, provas, notas, aprovação-reprovação).

É evidente que todas estas relações mencionadas anteriormente mereceriam uma melhor reflexão, pois, como foram citadas sinteticamente, não deixam claros alguns elementos de conflitos e contradições. Vejamos um exemplo: uma das justificativas de o uso das instalações da escola pelas aulas de Educação Física ser preferencialmente nas áreas esportivas é o entendimento de que a função da Educação Física na escola é favorecer a aquisição de aptidão física, desenvolvendo-a e aprimorando-a, seja, historicamente falando, do ponto de vista higiênico, disciplinar ou atlético, como é o caso de aulas que objetivam o aprimoramento da resistência aeróbica. Como atingir este objetivo dentro de uma biblioteca ?

Bem, poderíamos levantar outros pontos de conflitos não mencionados, quando destacadas as possíveis relações da Educação Física, mas não seria o momento oportuno. O fato relevante agora é reconhecer que a Educação Física vem sendo considerada como mera atividade, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas.

A caracterização da Educação Física sob essa forma de atividade é proveniente da concepção instrumental de educação, configurando-se, enfaticamente, num primeiro instante, no zelo pela preparação, pela recuperação e pela manutenção da força de trabalho, buscando assegurar a mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada (Castellani Filho, 1988, p. 107). Essa compreensão caracterizava/caracteriza a Educação Física como o “fazer pelo fazer” e

“explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico - cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria - mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz por reforçar a percepção da Educação Física acoplada mecanicamente, à ‘Educação do Físico’, pautada numa compreensão de Saúde de índole bio-fisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial da Saúde...” (Castellani Filho, 1988, p. 108 e Castellani, 1998, p. 15).

Enfim, esforçamo-nos, neste estudo, por nos aliar às iniciativas que reivindicam o reconhecimento da Educação Física escolar como componente curricular presente na instituição escolar, considerando-a tão importante quanto os demais componentes curriculares.

“Isto porque a entendemos - nunca é demais repetir - como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio e específico, e cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria (...) com outras palavras, que o fazer presente em sua prática pedagógica, seja verdadeiramente, expressão de uma reflexão teórica”<sup>93</sup>.

Tal esforço, inclusive, procura, a partir da antiga denominação e diferenciação dada pela antiga LDB (5.692/71), ir além de uma simples busca de reconhecimento enquanto disciplina, diferenciando-se de atividade. Primeiramente devido à inexistência conceitual de diferentes tipos de componentes curriculares na atual LDB (9.394/96), apesar de termos ciência de que essa caracterização não se dá, como comentamos anteriormente, apenas

---

<sup>93</sup> CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física**: Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau - Núcleo Comum. Brasília : Editora MEC, 1988.

pela letra da lei e, ainda, concordando com Castellani Filho (1998, p. 23 e 1999, p. 117), quando, analisando o Parecer n.º 5/97 do Conselho Nacional de Educação, nos permite reconhecer que tal Parecer, regulamentando a facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos, demonstra não ter se afastado o suficiente da percepção da Educação Física como atividade curricular. E segundo, por discordarmos da conceituação de atividade dada pela antiga LDB, buscando uma outra compreensão de atividade.

Como vimos, a compreensão dada ao termo atividade, na LDB anterior, terminava por vincular os componentes curriculares que assim eram caracterizados, e entre eles estava/está<sup>94</sup> a Educação Física, a uma ação prática isolada de uma ação teórica. No entanto, procuramos nos aproximar de uma outra concepção de atividade, conseqüentemente de teoria e de prática, para dar mais consistência a nossa discordância apresentada anteriormente.

Vázquez (1977), que, no plano filosófico, procura refletir acerca da práxis, enquanto um termo e um conceito central na concepção do pensamento marxista, nos traz uma grande contribuição para refletirmos sobre termos e conceitos que giram em torno da dicotomia entre saber e fazer, entre pensamento e ação, entre teoria e prática, levando-nos à necessidade de superar a compreensão de prática enquanto uma ação estritamente utilitária e imediata. O autor diz que durante seu trabalho utilizará o termo práxis, transcrevendo um termo da Grécia Antiga que designava a ação propriamente dita, mesmo sabendo que, em nossa língua, dispomos do termo prática para tal sentido. O termo prática é de uso cotidiano; já o termo práxis tem maior uso no vocabulário filosófico. A opção pelo uso do termo práxis, ao invés de prática, justifica-se, pelo autor, por uma necessidade de, inclusive por via do próprio

---

<sup>94</sup> O verbo “estar” foi usado no passado para referir-se aos textos da lei 5.692/71 e do Decreto 69.450/71 que foram revogados com a publicação da nova LDB 9.394/96. E apareceu no presente para ratificar a idéia, anteriormente exposta, de que a Educação Física continua a ter no cotidiano escolar tal caracterização de atividade.



trabalho, superar o sentido pejorativo e utilitário dado no uso comum e corrente ao termo prática, procurando compreender a práxis como um movimento de passagem da teoria à prática numa relação de íntima unidade entre uma e outra.

“Com efeito, o homem comum e corrente se encontra numa relação direta e imediata com as coisas - relação que não pode deixar de ser consciente -, mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que esta se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto do pensamento”(Vázquez, 1977, p. 10).

Segundo o autor, no mundo atual de necessidades práticas imediatas e utilitárias, a atividade teórica apresenta-se à consciência comum como uma atividade parasitária, sendo menosprezada pelo homem comum. A atividade prática, no sentido prático-utilitário, é vista como possuidora de um poder auto-suficiente, portanto sem a necessidade de conjugar-se com uma atividade teórica. A prática se impõe como algo perfeitamente natural. Os problemas encontram sua solução na própria prática ou na forma de reviver a prática passada - experiência. Assim se separam teoria e prática, pensamento e ação. Mesmo assim, é impossível deixar de reconhecer nesta prática uma consciência, uma teoria, se bem que forjada de modo espontâneo e irreflexivo.

A partir de Vázquez (1977), vemos que, contraditoriamente a esse pensamento, existe uma percepção que, principalmente quando vincula a prática ao trabalho manual, a considera uma atividade indigna. Isso se estabelece desde a antiguidade grega e romana que relacionava a atividade prática como imprópria dos homens livres.

“A práxis material produtiva, o trabalho, torna o homem escravo da matéria, das coisas, daí a razão de ser ela considerada - na sociedade escravagista grega - indigna dos homens livres. Essa sujeição da atividade produtiva à matéria é que a torna desprezível e própria dos escravos. Os homens livres só podem viver - como filósofos ou políticos - no ócio; entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as idéias ou regulando conscientemente os atos dos homens, como cidadãos da *polis*, e deixando o trabalho físico - exatamente por seu caráter servil, humilhante - a cargo dos escravos” (ibid. p. 18-19).

Segundo Vázquez (1977), esta oposição entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual, proclamada desde a Antiguidade, já foi

reduzida o suficiente para que não seja mais considerada uma oposição entre uma atividade livre e elevada e outra servil e humilhante. No entanto, mesmo o trabalho manual (físico) não sendo mais entendido como negação do propriamente humano, é certo que sua nova qualidade positiva se encontra ainda reduzida, pois ele só se torna ou se prepara propriamente humano quando intenciona um trabalho intelectual, enquanto atividade de contemplação.

“Realmente, as contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeito da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca, uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis” (Vázquez, 1977, p. 47).

Procurando responder o que é práxis, Vázquez nos traz uma visão acerca do termo atividade, que nos permite discordar daquela concepção dicotômica entre o saber e o fazer. Diz o autor:

“Por atividade em geral, entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude do qual um sujeito ativo (agente) modifica uma determinada matéria-prima. Exatamente por sua generalidade, essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social), bem como não determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a certa transformação. O resultado da atividade, isto é, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. Nesse sentido amplo, atividade opõe-se a passividade, e seu âmbito é o da efetividade e não o do meramente possível. (...) A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade concreta. Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem que se fale de atividade; é preciso que os atos singulares se articulem ou estructurem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que culmina na modificação de uma matéria-prima” (Vázquez, 1977, p. 186).

Após relatar a existência de atividades biológicas ou até instintivas, as quais enquadra em atividades naturais, o autor descreve seu entendimento de atividade humana:

“A atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não são determinados casualmente por um estado anterior que se verificou

efetivamente - determinação do passado pelo presente -, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, não obstante, determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado mas sim do futuro” (Vázquez, 1977, p. 187).

Para Vázquez (1977), a atividade humana prescinde de intervenção da consciência, em que o resultado se expressa de forma e em tempos diferentes - como resultado ideal e produto real. A antecipação do resultado que se deseja obter, mesmo que no futuro não coincida com o produto real, é o que caracteriza a atividade humana. Tal antecipação configura-se como finalidade da atividade, portanto, na atividade se prefigura algo que ainda não existe e, de certa forma se nega o que existe. No entanto, a própria finalidade é resultado de uma postura do homem diante da sua realidade, o que significa que a finalidade não existe independente da realidade, numa consciência pura, mas sim é fruto de uma atividade anterior.

“Não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de uma finalidade, ou série de finalidades que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade; por sua vez, como já assinalamos, as finalidades que a consciência produz trazem em seu seio uma exigência de realização, e essa realização pressupõe - entre outras condições - uma atividade cognoscitiva<sup>95</sup>, sem a qual tais finalidades nunca poderiam realizar-se. Por outro lado, toda finalidade pressupõe determinado conhecimento da realidade que ela nega idealmente, e, nesse sentido - como índice de certo nível cognoscitivo - não poderia desvincular-se tampouco do conhecimento” (Vázquez, 1977, p. 192).

“Assim, portanto, a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, se nos apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Mas o conhecimento não serve diretamente a essa atividade prática, transformadora; ele se põe em relação com ela através das finalidades. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação das finalidades que o homem se propõe. Por outro lado, se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização, essa realização - ou conformação de uma determinada matéria para produzir determinado resultado - requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos

---

<sup>95</sup> Para explicar o entendimento desta atividade, o autor a diferencia da atividade teleológica. Assim a atividade cognoscitiva se refere a uma realidade presente que pretende conhecer, não implicando numa exigência de ação efetiva. Já a atividade teleológica diz respeito a uma realidade futura, portanto ainda inexistente, trazendo implicitamente uma exigência de realização (Vázquez, 1977, p. 191).

para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. Por conseguinte, as atividades cognoscitiva e teleológica da consciência se apresentam em indissolúvel unidade” (Vázquez, 1977, p. 192).

O autor afirma que tanto a atividade cognoscitiva como a teleológica não se caracterizam como práxis, já que ambas são atividades da consciência, portanto não podendo levar por si sós a uma transformação da realidade. Para uma atividade caracterizar-se enquanto práxis, é necessário que se dê uma ação real e objetiva sobre a realidade e que gere nesta nova realidade, após sua criação, a possibilidade de existir independente do seu sujeito criador, ou seja, uma atividade prática.

A atividade prática exige o cumprimento de uma atividade cognoscitiva, mas o que a diferencia de uma atividade da consciência

“é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria exige uma série de atos físicos, corpóreos, sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades para tornar possível o aparecimento de um novo objeto, com novas propriedades” (Vázquez, 1977, p. 193).

Assim, o autor (Vázquez, 1977, p. 197-201) apresenta vários tipos de práxis:

- Práxis produtiva: atividade de relação material e transformadora que o homem estabelece, mediante seu trabalho, com a natureza, vencendo suas resistências e suas forças para criar um mundo de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades. Aqui o homem não só produz um mundo humano e humanizado, mas também o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo;
- Práxis artística: atividade de produção ou criação de obras de arte, ou seja, transformação de uma matéria não apenas por uma necessidade prático-utilitária, mas por uma necessidade geral humana de expressão e objetivação;

- Práxis científica: atividade de experimentação que busca satisfazer uma necessidade de investigação teórica e de comprovação de hipóteses;
- Práxis social: atividade em que o homem é sujeito e objeto desta, não enquanto sujeito isolado e, sim, enquanto grupos ou classes sociais, levando a transformar a organização e a direção da sociedade;
- Práxis política: atividade que pressupõe a participação de amplos setores da sociedade, não se caracterizando como espontânea, mas por perseguir determinados objetivos que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, portanto estando vinculada a algum tipo de organização real de seus membros. Possui meios e métodos efetivos que giram em torno da conquista, da conservação, da direção ou do controle de um organismo concreto de poder, como é o Estado;
- Práxis revolucionária: atividade que procura mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se baseia o poder material e espiritual da classe dominante e instaurar, assim, uma nova sociedade;

“Se o homem existe, enquanto tal, como ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora em face da natureza exterior e em face de sua própria natureza, a práxis revolucionária e a práxis produtiva constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático. Mas, por sua vez, uma e outra atividade, junto com as restantes formas específicas de práxis, nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si próprio” (Vázquez, 1977, p. 202).

A atividade teórica<sup>96</sup> só existe através da prática e em relação à prática, porém ela, por si só, não transforma a realidade. Ainda que a teoria transforme percepções, representações e conceitos, criando um tipo peculiar de produto (hipóteses, leis, teorias), falta a ela o lado material e objetivo. O que diferencia a atividade teórica da atividade prática é o seu objeto, sua finalidade, seus meios e seu resultado. Seu objeto (matéria-prima) são as sensações ou percepções, ou

---

<sup>96</sup> O sentido de teoria se aplica a um conjunto de conhecimentos aglutinados em torno de um princípio unificador que os articula e sistematiza, constituindo assim um determinado campo científico (Vázquez, 1977, p. 193).

seja, são objetos psíquicos que só têm uma existência subjetiva; ou os conceitos, teorias e hipóteses, ou seja, objetos de uma existência ideal<sup>97</sup>. Sua finalidade imediata é elaborar explicações acerca de uma realidade presente ou modelos de uma realidade futura. Seus meios são traçados diante de finalidades, transformando-se em hipóteses e teorias sobre o mundo, e não o mundo em si mesmo. Seus resultados são abstrações, generalizações, deduções, sínteses, previsões etc., ou seja, operações mentais, psíquicas, que, mesmo com sua existência corpórea (funcionamento do sistema nervoso superior), não deixam de ser atividades subjetivas, da consciência.

“Se chamamos de práxis a atividade prática material, adequada a finalidades, que transforma o mundo - natural e humano - não cabe incluir a atividade teórica entre as formas de práxis, porquanto lhe falta a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistam independente de sua atividade” (Vázquez, 1977, p. 204).

Para Vázquez (1977), a práxis, de um lado, se apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, ficando fora dela a atividade teórica, já que esta não se materializa, na medida em que é uma atividade da consciência; de outro lado, ela (práxis) não existe como atividade puramente material, ou seja, sem a produção de finalidades e conhecimentos, enfim, sem a atividade teórica.

Vázquez (1977, p. 210) vai mais adiante e procura evidenciar a unidade entre a teoria e a prática e assim afirma: “...enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”.

À vista do senso comum, pode parecer que teoria e prática são opostas, mas, na verdade, há apenas uma diferença. A idéia de oposição se vincula ao

---

<sup>97</sup> “As idéias nunca podem executar coisa alguma. Para a execução das idéias são necessários homens que ponham em ação uma força prática” (Marx e Engels apud Vázquez, 1977, p. 193).

pensamento do senso comum que enxerga uma possibilidade de contraposição entre teoria e prática, quando a teoria se faz desnecessária à prática, ou seja, a prática sem teoria ou com um mínimo dela (praticismo). No entanto, na unidade teoria e prática, a teoria não corresponde apenas às necessidades de uma prática já existente, pois, se assim fosse, não poderia adiantar-se a ela e, conseqüentemente, influenciar no seu desenvolvimento. A teoria corresponde não só a uma prática já existente que a impulsiona, mas também a uma prática ainda inexistente ou existindo de forma embrionária. Diante disto, é preciso reconhecer que a prática se apresenta como finalidade que dá origem à teoria como antecipação daquilo que se quer que exista. “A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria” (Vázquez, 1977, p. 232).

“Assim, ao falar-se da prática como fundamento e finalidade da teoria, deve-se entender:

- a) que não se trata de uma relação direta e imediata, já que uma teoria pode surgir - e isso é bastante freqüente na história da ciência - para satisfazer direta e imediatamente exigências teóricas, isto é, para resolver dificuldades ou contradições de outra teoria;
- b) que, portanto, só em última instância e como parte e um processo histórico-social - não através de segmentos isolados e rigidamente paralelos a outros segmentos da prática -, a teoria corresponde a necessidades práticas e tem sua fonte na prática” (Vázquez, 1977, p. 233-234).

Segundo Vázquez (1977, p. 240), a prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria não a faz critério de verdade de modo direto e imediato. A prática não se dissolve na teoria, nem a teoria se dissolve na prática. Mantendo-se numa relação de unidade (que não significa relação de identidade), teoria e prática possuem uma relação, na qual a prática mantém primazia para com a teoria e esta teoria pode se dar com uma autonomia relativa em relação às necessidades práticas. “Desse modo, se antes vimos a dependência da teoria à prática, percebemos agora que a transformação prática do mundo é tributária,

por sua vez, de certos elementos teóricos. A unidade entre a teoria e a prática pressupõe, por conseguinte, sua mútua dependência”.

Finalizando, Vázquez (1997, p. 406-409) afirma que, entendendo a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem, ela deve ser compreendida como atividade real, objetiva e ao mesmo tempo ideal, subjetiva e consciente, dando-se assim numa unidade entre teoria e prática, unidade que implica também numa certa distinção e relativa autonomia. Elevar a consciência filosófica da atividade prática material do homem, foi o intuito de seu trabalho, que, procurando abrir caminho ante a concepção arraigada do homem como ser cuja realidade própria pensava-se/quer se fazer pensar/pensa-se encontrar apenas no mundo da cultura espiritual, mostrou a atividade prática como uma dimensão essencial do homem enquanto ser histórico e social.

A partir de todo o exposto e retomando um pouco a origem das disciplinas escolares, inclusive a gênese do próprio termo disciplina, perguntamo-nos: por que atribuir ao termo atividade (enquanto componente curricular) a imagem de uma ação destituída de reflexão, de um fazer privado de um saber ? Por que o termo disciplina não permaneceu com o sentido de normas de conduta ?

Toda a nossa reflexão aponta para uma dicotomia atribuída inicialmente por uma visão dualista de mundo, portanto de homem e conhecimento, e, posteriormente, para o seio das contradições sociais, entre as lutas, vitórias e resistências de interesses de classes antagônicas.

Independente do termo (atividade, prática etc.) utilizado para definir – despojar seria mais apropriado - uma ação humana como algo atribuído a uma atitude impensada, irrefletida, o que não podemos perder de vista é que a atividade humana, com poucas exceções, é uma atividade consciente, portanto não cabível de ser compreendida como um fazer sem saber, um agir sem pensar.



A partir de então devemos compreender, construir e reivindicar uma Educação Física não a simples reboque de instituições externas a ela, mas sim num movimento de contradição e resistência para constituir-se um componente curricular de igual peso e importância aos demais componentes, podendo assim vir a contribuir com a formação educacional do homem. Também devemos sair, de certa forma, de um pretensu autismo intelectual e pedagógico, o qual, procurando superar o desprestígio educacional, terminou por configurar-se com uma auto-suficiência ingênua, achando que “quase tudo” (dominação, manutenção, reprodução e até transformação) se deu através dela<sup>98</sup>.

Queremos unir-nos às reflexões que almejam construir uma Educação Física que não seja nem mais nem menos no conjunto dos componentes curriculares, mas, sim, que seja um componente curricular imprescindível a favorecer, numa função que lhe é específica, a formação humana.

Soares (1993), analisando a função que a Educação Física vem desempenhando na escola brasileira, ao longo de sua história, nos traz contribuições para reconhecer os papéis que, desembocando em nossa atualidade, foram, hegemonicamente, atribuídos ao professor e ao aluno, papéis esses que desejamos contribuir para superar.

“Quanto ao papel do professor de Educação Física na instituição escolar, vemos que lhe é atribuído desde o papel do militar, incorporado na figura do ‘instrutor’, nos primórdios da institucionalização da Educação Física nas escolas brasileiras, até aquele de terapeuta corporal, que alguns lhe imputam nos dias de hoje, passando é claro pelo papel de técnico desportivo, médico, carpinteiro, pedreiro, pintor, fisioterapeuta, organizador de festas, de fanfarras, de desfiles cívicos etc.

---

<sup>98</sup> Lucena (1994, p. 68-69), analisando o percurso histórico da Educação Física brasileira e considerando seu aparato legal, indagou que é possível reconhecer que, “na escola, a Educação Física trilhou caminho distinto de outras disciplinas. Sua ênfase como prática educativa, ou seja, distante de uma teoria, próxima do desvalorizado mundo da prática que se subordina ao conhecimento teórico - ao mundo do conhecimento intelectualmente construído tão valorizado pela escola - a Educação Física estava e entrava no ambiente escolar apenas em colaboração com as demais disciplinas. Esse ranço colaboracionista, que parece carregar até hoje, deu à Educação Física um perfil tosco, aliado a um entendimento de seleção esportiva, de preparação militar ou ainda a eugenia. Seu papel na escola de preparação corporal, em contraposição a uma série de disciplinas voltadas ao conhecimento teórico, contribuiu ainda mais para que a Educação Física fosse observada de forma distinta, tanto pelos legisladores como por boa parte dos educadores. O papel ímpar na escola tão bem direcionado pela lei isola a Educação Física do contexto das demais disciplinas e valoriza exageradamente sua conotação moral e de preparação física, acentuando ainda mais o caráter dual de sua prática”.

(...) Quanto ao papel do aluno, este é o de figurante no cenário da aula. Ele (aluno) pode ter o papel de recruta que obedece cegamente ao instrutor, ou o papel do atleta que 'agrada' ao técnico, ou o papel de ajudante de pedreiro, carpinteiro, pintor, organizador de festas; pode também desempenhar o papel de paciente de fisioterapeuta, do médico ou do terapeuta corporal" (ibid. p. 18).

Castellani Filho (1998), respondendo a uma pergunta que questiona se temos o que ensinar em Educação Física escolar, traz uma reflexão que nos permite, mesmo se referindo especificamente à área de formação profissional (o que conhecem e precisam conhecer), estender à educação básica e indagar o que é possível e necessário ser ensinado nas aulas de Educação Física no ensino fundamental, no caso de nosso estudo.

O autor afirma, e concordamos com ele, que, para conhecermos, por exemplo, uma determinada modalidade esportiva, não é suficiente dominarmos apenas o saber prático de seus gestos técnicos, ou a lógica do jogo em si mesma, pois temos claro que essas são apenas dois de seus elementos constitutivos. Porém não se trata de negar o conhecimento circunscrito ao saber jogar na composição do acervo daquilo que deve ser conhecido e, sim, de reconhecer que

"o aprender a jogar essa ou aquela modalidade esportiva, a dançar ou a movimentar-se ginasticamente de modo não associado à busca do rendimento físico-esportivo, mas sim percebendo a técnica como conhecimento historicamente produzido e o movimento humano ali presente, necessário de ser apreendido para além de sua condição de ato motor; o aprender das regras esportivas percebendo-as enquanto construções socioculturais modificáveis a partir do desenvolvimento científico-tecnológico; o qualificar-se para implementar procedimentos organizacionais de suas próprias competições esportivas, tudo isso, enfim, comporia unidades programáticas a serem desenvolvidas" (Castellani Filho, 1998, p. 60).

Tais questões giram em torno da problemática da seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino e têm sido, nos últimos anos, alvo de muitas discussões, não só dos profissionais de Educação Física, mas também entre os educadores de uma forma geral. Estas discussões procuram superar um tratamento técnico dado às questões em foco, que considerava a teoria como guia da prática, portanto separadas entre si.

Martins (1993), descrevendo e analisando criticamente o tratamento dado a esta questão no campo da formação do educador, portanto nas referências teóricas que orientam os professores a organizarem sua ação docente frente aos alunos e aos conteúdos de ensino, afirma que,

“na prática cotidiana dos professores, no entanto, o que se constata vem se contrapor aos pressupostos da Didática Teórica<sup>99</sup>, pois o professor, na maioria das vezes, não participa da seleção e organização dos conteúdos que irá trabalhar com seus alunos. Estes são previamente definidos no plano curricular da escola e/ou livros didáticos, por especialistas, sem a participação do professor; sendo-lhes entregues em pequenas (grandes) doses bimestrais, em forma de tarefa a ser cumprida, como se essa ação fosse desenraizada de um compromisso político concreto” (ibid. p. 73).

Segundo a autora, é assim que acontece a instauração de uma situação na qual os conteúdos assumem características que os fazem passar a ser um programa de assuntos a serem cumpridos, a serem enfatizados de forma a estabelecer uma distância em relação à realidade dos alunos. Enfim, passando a quantidade de informações por cima de sua qualidade, estabelece-se uma hierarquia entre conteúdos essenciais e conteúdos desnecessários.

Assim podemos evidenciar que o problema da separação entre teoria e prática, da dicotomia entre saber e fazer, não é algo exclusivo da Educação Física. É certo que os diversos componentes curriculares, por sua trajetória histórica, por sua especificidade de conteúdos e por outras particularidades, relacionam-se, influenciam e são influenciados de formas diferenciadas. No entanto, também é certo reconhecermos elementos desse tipo de questão em vários componentes curriculares.

Tomemos o estudo de Caporalini (1993) que, analisando a dinâmica interna de sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, numa escola fundamental, constatou que o instrumento de referência básica para o trabalho do professor é o livro didático, ou seja, os conteúdos de ensino advêm de guias

---

<sup>99</sup> Segundo a própria autora, Didática Teórica é aquela que acontece nos cursos de graduação e se estabelece, ao mesmo tempo, como referência e contraponto à Didática Prática; esta última é aquela vivenciada no cotidiano das escolas de educação básica (Martins, 1993, p. 66) - **nota nossa.**

curriculares em formato, seja de plano educacional ou de livro, e que seu tratamento acontece também como um fazer separado do saber.

Um ensino baseado num fazer distante, ou até mesmo destituído, de um saber mais sistematizado, acontece quando, por exemplo, em diversas atividades, os alunos anotam páginas e páginas de conjugações verbais em todos os tempos e modos sem nenhuma explicação, nem antes, nem durante, nem depois. Nestes casos, os alunos sequer suspeitam o que significam indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito. Ao menor sinal de um questionamento, os professores, geralmente, respondem sempre caminhando para informar que as dúvidas serão tiradas no futuro, pois o mérito desta questão não faz parte daquele estudo, ou até que os alunos irão estudar isso mais na frente (Caporalini, 1993, p. 100-101).

Neste caso, a Língua Portuguesa não é ensinada enquanto um conteúdo que favorecerá o conhecimento crítico da realidade, mas apenas serve para memorização de normas gramaticais, das quais estes alunos sequer compreendem direito seus significados, quem dirá seu uso. Os alunos apenas decoram mecanicamente como fazer. O conteúdo tratado não leva o aluno à reflexão de sua ação, portanto esta ação não é representação de sua compreensão do conhecimento, a ação não é uma fonte de aprendizagem e de experimentação, é mera repetição (ibid. p. 101).

Teríamos, não só neste estudo, mas em muitos outros, diversos exemplos, referentes a outros componentes curriculares. Porém voltemos ao âmbito da Educação Física.

Escobar (1997) encontrou como critérios de seleção de conteúdos de ensino para as aulas de Educação Física várias dimensões diferentes. Dentre elas destacamos três: a) o conteúdo é escolhido para estar presente no momento da aula - "ser ensinado" -, tendo como referência seu aparecimento na mídia, ou seja, sua importante presença nos veículos de comunicação; b) o

conteúdo selecionado advém da especialização do professor numa determinada prática corporal, geralmente esportiva; c) o conteúdo vai aparecer na aula em função da preferência das crianças.

Fica evidente neste estudo que os conteúdos de ensino talvez nem assim pudessem ser chamados, já que sua existência está diretamente vinculada à mera realização de atividades mecânicas e utilitárias, sem, contudo, preocupar-se com a sistematização do conhecimento presente e possível de ser acessado de forma mais reflexiva e elaborada a partir de sua experimentação. O fato se agrava e se desvincula ainda mais dos objetivos pedagógicos da instituição escolar quando estes são organizados partindo de argumentos que dizem contribuir para o aperfeiçoamento de capacidades físicas, para o desenvolvimento de habilidades motoras, para a aquisição de hábitos higiênicos, para a melhoria e a manutenção de potencialidades vitais orgânicas etc.

“Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do estado na promoção das condições materiais para toda a população” (Escobar, 1997, p. 67).

Estudiosos da área da fisiologia do exercício, da aptidão física e do treinamento esportivo afirmam só ser possível cumprir com tais metas pela realização de atividades corporais, se estas assumirem/cumprirem alguns critérios e princípios, tais como: individualidade biológica; aspectos cineantropométricos; estado nutricional; intensidade, duração e frequência da atividade; regularidade e moderação no esforço; constatação de evidências orgânicas que possibilitem a prática do exercício físico; acompanhamento rigoroso com testes específicos; até identificação de determinantes sociais e psicológicos etc.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Como tal questão não é objeto de nosso estudo, limitar-nos-emos a citar os nomes de estudiosos da área cujas obras trazem contribuições acerca destes elementos: Aguinaldo Gonçalves, Dartangnam Pinto Guedes, Donald Mathews, Edward Fox, Manoel José Gomes Tubino, Paulo de Tarso Farinatti, Victor Matsudo e outros.

Sendo assim, verificamos que se torna inviável o estabelecimento de tais metas perante o tratamento dos conteúdos nas aulas de Educação Física na escola. Primeiro, porque cumprir com tais critérios e princípios na realidade educacional escolar é impossível diante de sua estrutura e funcionamento. É importante frisar que não estamos apenas nos referindo à realidade de escolas públicas, mas até mesmo das escolas privadas de grande porte, as quais possuem excelentes estruturas físicas e materiais. Todavia estendemos tal impossibilidade até uma visão ideal de estrutura e funcionamento escolar, pois, mesmo se conquistássemos tais condições para cumprir os critérios e requisitos, as metas apresentadas não poderiam ser de responsabilidade da instituição escolar. A escola possui funções diferentes das de promover saúde, desenvolver aptidões físicas e atléticas ou ainda alimentar crianças.

Segundo Escobar (1997), a função da instituição escolar gira em torno do acesso à apreensão do conhecimento, em que o tratamento do conteúdo escolar se configura em relação a três aspectos essenciais: gestão escolar, trabalho material socialmente útil e conhecimento.

“Contudo, o conhecimento veiculado pelo currículo escolar não tem sua origem na escola, mas fora dela, no interior das relações sociais em seu conjunto. Ele é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, atividade através da qual o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo que é transformado por elas” (ibid. p. 53-54).

Segundo a autora (ibid. p. 58), “...cada matéria ou disciplina dever ser considerada como um componente curricular que só tem sentido pedagógico na medida em que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo - Línguas, Matemática, História, Geografia etc.” Uma disciplina é legítima ou relevante quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno. É claro que a articulação dos objetos de estudo das diferentes disciplinas curriculares só pode ser assegurada pela interdisciplinaridade materializada numa unidade metodológica.

“O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas” (Escobar, 1997, p. 67-68).

Em síntese, os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados para compor o programa das diferentes disciplinas curriculares devem estar voltados, independente de ser na Educação Física, mas justificando-se ainda mais nesta, devido a sua trajetória histórica de dicotomia entre o saber e o fazer, para um fazer crítico-reflexivo.

“A função das disciplinas não pode ser o desenvolvimento de habilidades e destrezas específicas que, sob o disfarce de ‘habilidades escolares’ preparam o trabalhador sonhado pelo projeto capitalista. A Matemática, por exemplo, deve promover a reflexão sobre o mundo das magnitudes e a forma com que o homem resolve esses problemas; a Educação Artística deve objetivar não somente o domínio de certas técnicas de execução das diversas expressões artísticas - modelagem, desenho, escultura, etc. - como também a capacidade de discriminação dos juízos estéticos veiculados nos materiais artísticos, pois eles veiculam, em último termo, uma determinada ideologia de classes. Enfim, a Educação Física não pode centrar seus objetivos no domínio das técnicas de execução das diferentes atividades corporais sem promover a leitura das visões de mundo transmitidas socialmente por elas” (Escobar, 1997, p. 149-150).

Por fim, vemos que

“...o conhecimento escolar, em referência à teoria educacional, deverá atender, entre outros aspectos, à natureza da concepção e finalidades da educação dadas pelo projeto histórico<sup>101</sup>, enquanto relacionado à teoria pedagógica, deverá atender aos princípios norteadores do processo pedagógico. Assim poder-se-á apontar o ‘didático e pedagogicamente apropriado à prática pedagógica da escola’” (Escobar, 1997, p. 10).

---

<sup>101</sup> Como a autora se fundamenta em Luiz Carlos de Freitas para refletir acerca da relação escola e sociedade, apresentamos o conceito deste autor de Projeto Histórico: “Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado a condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins” (Freitas, 1995, p. 57) - **nota nossa**.

### **CAPÍTULO 3: CONSIDERAÇÕES FINAIS.**



**O que fizemos ? produção teórica ou conversa de comadres ?**  
*...Fulano que interpretou Beltrano, que leu Sicrano, que  
foi traduzido por Fulustreco que se fundamentou em Fulano de Tal...  
e assim vai até o "fim" (ou o "início" ?).  
Será que estamos no campo da produção teórica,  
especificamente, mas certamente, não exclusivamente, na Educação,  
no meio do fenômeno do telefone sem fio ?  
A resposta... ? Não sei exatamente, mas tenho a certeza de que, aqui,  
procurei fazer mais do que o exigido e  
obviamente menos do que poderia ser possível.  
Passo, assim, cauteloso e humildemente, mesmo correndo o risco  
de assim fazê-lo, não querendo aumentar (ou será remendar ?)  
o fio das informações perdidas e, ainda,  
não desejando engrossar o caldo dos  
sem-resposta, sem-soluções, sem-verdades, sem-propostas,  
a apresentar minha capacidade de reflexão teórica:  
uma proposição de pensamento.  
(Marcílio Souza Júnior - 04/02/99)*

Nossas considerações finais não se caracterizam como o momento de apresentar as conclusões, os resultados das investigações, como aparecem em algumas pesquisas, pois acreditamos que durante todo o trabalho apresentamos dados conclusivos sobre nosso objeto de estudo. Neste momento, sem a menor intenção de considerar o trabalho acabado, trazemos algumas reflexões, procurando tratar e analisar algumas arestas deixadas em aberto durante o estudo.

O finalmente se estabelece diante das necessidades de encerrar, melhor dizendo, de dar por encerrado o estudo, mesmo que temporariamente, pois o tempo agora é de finalizar. O que estamos mostrando, a partir de então, é o que conseguimos elaborar diante do contexto investigativo e de nossa capacidade de reflexão teórica. Nosso foco concentrará esforços em estabelecer uma

confrontação analítica entre os dados coletados no cotidiano escolar e os dados pesquisados na literatura.

Antes de partirmos, especificamente, para a confrontação dos dados, é importante retomarmos um destaque que fizemos no início de capítulo 2 acerca do que reconhecemos na realidade escolar. Constatamos que, no que se refere à seleção, à organização e à sistematização dos conteúdos de ensino, a prática pedagógica dos professores de Educação Física, na escola campo de nosso estudo, se apresentou como um *contínuum* de dois pólos contraditórios acerca de qual referência/entendimento se tinha sobre Educação Física.

Mesmo tendo percebido que um professor se aproxima mais de um primeiro pólo e que o outro professor se identifica com o segundo, vemos que ambos os professores oscilam ao apresentar indicadores, ora de confirmação, ora de negação de um pólo e de outro. Foi investigando o que disseram, o que escreveram e o que fizeram sobre e nas aulas que percebemos tal movimento e que achamos prudente reconhecê-lo como constituinte de um contexto contraditório entre realidade e possibilidade educacional. Sendo assim não nos referiremos as ações demonstradas por um ou outro professor. Referiremo-nos às generalidades e regularidades das ações pedagógicas, que quando apresentadas pelo professor se aproximam ou se distanciam de um pólo ou de outro.

O que se constitui como elemento de ligação entre os pólos é o entendimento de Educação Física como componente curricular que os professores demonstraram nas ações pedagógicas. Num pólo reconhecemos elementos que indicam um grau de aproximação da compreensão de que a Educação Física é um componente curricular caracterizado como algo à parte na escola, como uma atividade, no sentido restrito e mecânico do termo, e como algo desconfigurado/desprestigiado diante da função da educação escolar. Num outro pólo evidenciamos um esforço por distanciar-se de tal compreensão de

Educação Física, procurando reconhecer sua contribuição para a formação/reflexão pedagógica do aluno.

A prática pedagógica desses professores apresenta-se numa situação, ora de conformação, consentimento, ora de construção de consensos<sup>102</sup>, realizados pela mediação, com o entendimento de Educação Física como mera executora de tarefas, possuindo a conotação de um “fazer destituído de um saber”, ora de discordância, dissenso, resistência a esta compreensão, procurando estabelecer uma Educação Física capaz de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão do conhecimento, ou seja, um fazer crítico-reflexivo

Reconhecemos que esta situação é resultado, não de uma absoluta determinação, mas, certamente, de uma interferência direta das contradições sociais de uma forma geral, as quais possuem suas expressões específicas e peculiares no interior da escola.

Num primeiro, plano estas contradições se expressam já no percurso histórico da atuação/formação profissional do próprio professor, que vive, de um lado, um sentimento de angústia, de desmotivação e de desilusão e, de outro, uma sensação de não precisar de uma qualificação profissional contínua, achando que suas necessidades giram em torno apenas de questões financeiras (salariais) e de condições de trabalho (recursos e instalações da escola).

O que observamos é que o professor demonstra uma desorganização, diante do fato de seu pouco reconhecimento como categoria de trabalho, enquanto expressão da consciência de uma classe que vive do trabalho<sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> Sobre as questões da adesão, dos consentimentos e dos consensos construídos, principalmente para integração passiva dos trabalhadores em uma dada ordem, encontramos uma rica discussão no livro organizado por MOTA, Maria Elizabete. **A Nova Fábrica de Consensos**. São Paulo: Cortez, 1998.

<sup>103</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho ?**: Metamorfoses e a centralidade do Mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

Diante destas contradições, o professor recorre a caminhos individuais para superar os esgotamentos, mas as saídas encontradas terminam por se configurar também como novos limites, ao invés de um movimento efetivo de resistência. Uma demonstração disso é, diante da necessidade de ampliar a renda familiar, localizar-se, numa escola distante de sua residência, sacrificando-se organicamente, e sendo levado a diminuir seu rendimento profissional. Isso quando não se pensa em retirar-se do campo de trabalho específico e partir para outro “ramo”, acreditando que podia ascender financeiramente.

É certo que as saídas encontradas pelo professor são temporárias, mas não em busca de alterações do quadro e, sim, a fuga da situação vivida, criando outras situações, como por exemplo, arcar com um prejuízo na renda financeira. Este plano precisaria de uma análise mais apurada, porém este não foi objeto de nosso estudo. Esta constatação foi o que apareceu aos nossos olhos, pois o trato com o conteúdo na escola está relacionado com a vida cotidiana do professor, seus desafios, seus problemas, sua organização, enfim..., com sua consciência de classe.

Num segundo plano, agora, sim, referente à especificidade de nossa investigação, as contradições se manifestaram nas questões afetas à seleção, à organização e à sistematização dos conteúdos de ensino na estrutura curricular da escola, desde aspectos legais até elementos metodológicos no ensino dos diferentes componentes curriculares.

Leis, decretos, instruções, normas, regulamentos, por si sós, não definem a organização escolar; este aparato legal também é fruto de uma relação contraditória no seio da sociedade em geral. A legalidade de uma disciplina escolar entra numa interação de fluxo e refluxo com a dinâmica curricular, pois ambas se constituem numa relação de forças contrapostas entre interesses de classes, portanto no seio de diferentes projetos históricos. O currículo escolar também não é puro resultado de deliberações legais e normativas. No mesmo

processo contraditório, o currículo se estabelece também diante das necessidades de legitimação de uma área e das estratégias de controle social por parte de quem tem maiores forças de poder.

Na Educação Física não poderia ser diferente; tais relações de interesse e poder vêm estabelecer um movimento contraditório de lutas, conquistas, derrotas e resistências. Reconhecemos que a recorrência isolada ao aparato legal, por si só, não basta, mesmo tendo aval social ou ainda legitimidade pedagógica. Devemos, por dentro das contradições, por exemplo - sabendo que isso só não basta - do tratamento dos conteúdos de ensino, reconhecer as possibilidades de construí-la diferentemente do que vem se apresentando ao longo da história.

É o reconhecimento de tais contradições no tratamento dos conteúdos que passamos, então, a descrever e analisar, lembrando que elas se estabelecem na relação entre os pólos caracterizados anteriormente.

***1º pólo: A Educação Física como um mero fazer por fazer:***

Aproximando-se do primeiro pólo em que a Educação Física é entendida como uma mera exercitação prático-corporal, ou seja, um fazer por fazer, encontramos inúmeros indicadores.

Os conteúdos de ensino são frutos de uma seleção realizada fora da realidade escolar, mesmo estando voltada para ela. No caso estudado, o professor demonstra reconhecer que os conteúdos trabalhados em aula advêm de um conhecimento denominado Cultura Corporal, portanto uma produção humana. Este reconhecimento se dá por meio da utilização de propostas curriculares de cunho governamental, cuja orientação indica tal área do conhecimento.

Esta compreensão traz o professor para um grupo que entende que o saber escolar é algo fruto de um conhecimento universal e legítimo, pois, apesar

de os conteúdos advirem de orientações curriculares, sendo estas voltadas para a escola, o professor acredita que existem estudiosos que pensaram tais propostas com base em conhecimentos universais que devem ser transmitidos a todos.

O professor, por exemplo, diz que os conteúdos nas aulas de Educação Física são importantes para se saber a razão de se fazer atividade física, identificando os motivos do sedentarismo atual, ou ainda de se vivenciarem os conteúdos, no caso os jogos, para não se esquecer a infância.

Contudo, para tornar os conteúdos assimiláveis, pois é o que afirma a literatura, para este grupo em que o professor se enquadra, deveria haver um planejamento rigoroso e até prescritivo das aulas. Porém não foi exatamente isso que evidenciamos. O planejamento, quando existe explicitamente escrito ou até mesmo quando é demonstrado nos primeiros minutos das aulas, não traz uma organização mais sistemática dos conteúdos, pois em vários momentos não são evidenciados conteúdos/jogos que haviam sido previstos.

O fato de não cumprir o conteúdo previsto não é um problema em si; o grande problema está em ceder o não cumprimento da programação diante dos interesses pessoais dos alunos, especificamente de um ou outro aluno.

Vejamos alguns exemplos: o professor traz jogos para que os alunos escolham aqueles que desejam no momento; um dos professores, numa determinada aula, organiza uma atividade que não satisfaz aos interesses individuais de um aluno, e este então, retira a bola de jogo, já que era dele (é comum o aluno trazer o material para a aula), dizendo que não vai jogar nem emprestar a bola; numa das aulas, uma aluna questiona a atividade dizendo que a brincadeira era chata, outros concordaram com ela, e o professor pergunta se queriam outra brincadeira. Com a aprovação dos alunos, o professor reúne o grupo e pede outra sugestão, mas as sugestões são sempre criticadas por

muitos, pois os alunos estão desgostando da brincadeira que não era sugestão deles.

Este tipo de constatação vai de encontro, no âmbito da História do Currículo, aos critérios utilizados para selecionar os conteúdos. Ao invés de cumprir sua inicial aproximação com a responsabilidade de transmitir o conhecimento universal, a tradição cultural consagrada, o professor apresenta uma aleatoriedade para escolher os conteúdos, apesar de estes serem frutos, em primeira instância, de consultas às propostas curriculares.

Vejamos mais um exemplo em forma de diálogo:

- Professor insatisfeito com a indisciplina: “Parou, parou aí, pessoal. Entrega a bola a ela. Mais uma brincadeira não colou, essa não emplacou também, apesar de vocês terem pedido material” (Professor 2B);
- Aluna sugere: “Professor, então vamos fazer o queimado”;
- Professor: “Então divida e explique”

Os conteúdos de aulas delimitados como assuntos específicos cedem espaço constantemente, desprestigiando e prejudicando o que é delimitado para ser trabalhado em aula. Vejamos exemplos: professor e alunos discutem por mais de onze minutos acerca da cobrança de uma taxa para assistir a um filme na escola, se esta deve ser paga ou não; professor dedica três aulas para dar orientações acerca do regulamento de manutenção da escola e de normas disciplinares; constantemente a aula é interrompida para debater questões de valores éticos, morais; dedica uma aula inteira a passar informações sobre a greve (o que é uma greve, por que uma greve, como acontece uma greve, os envolvidos e interessados na greve, duração da greve, responsabilidades durante a greve); justifica a aula sobre jogo para trabalhar possibilidades de ação (correr, saltar, trepar, puxar, equilibrar); participação efetiva numa aula do filho do professor, que era da mesma idade escolar e cumpre todas as orientações até melhor que os alunos da turma.

Esta situação indicaria um avanço, se tais conteúdos aparecessem em caráter de extrapolação e contextualização dos assuntos delimitados para as aulas. Porém o que acontece é uma substituição, gerando um esquecimento do que havia sido programado, ou ainda é uma forma de afirmar que trabalha algo importante para os alunos, tornando-se o próprio conteúdo da aula.

O professor, para demonstrar a importância de tratar os conteúdos ou mesmo as atividades nas aulas de Educação Física, usa de procedimentos metodológicos, talvez possamos dizer de artifícios de convencimento não muito apropriados pedagogicamente. Vejamos: o professor faz ameaças, informando que vai aplicar conceitos baixos (DNC), ou ainda registrar falta (dar um “efezinho” de felicidade), caso as atividades não sejam feitas com seriedade; cria prêmios ou prendas para estimular o cumprimento das tarefas (quem perde ou erra vai dançar na boquinha da garrafa, ou, mesmo, o primeiro a ser pego pagará 50 abdominais); dá lição de moral tal como as falas destacadas.

“Não acredito que num livro de mais de 120 páginas vocês não tenham conseguido escolher um joguinho para brincar... O problema da poluição do planeta não está afetando só o planeta não. Está afetando a mente de vocês... É uma coisa realmente impressionante... A partir da próxima semana nós teremos... começaremos uma nova etapa que é ginástica escolar. Aí eu quero ver a disposição de vocês” (Professor 2B).

“Muito me estranha é vocês pedirem para descer e, depois, ficarem lá em baixo... põem o short e se sentam na parede como se estivessem tomando sol... (fica calado durante aproximadamente 3m). Sexta série ? Contenham um pouco de hombridade.... Vocês vêem que estão sendo observados para um trabalho e fazem o papel que vocês fazem. Eu espero que a sexta série...” (Professor 2B).

A imposição de normas e regras de caráter punitivo é identificada nas aulas de Educação Física, evidenciando que o principal conteúdo na aula está relacionado ao sistema de valores. A partir daí destacamos a relação entre o ser moral do aluno e a responsabilidade social do professor com a organização e a direção do processo de formação humana, e ainda a relação do trabalho pedagógico do professor com a organização do trabalho da e na escola como um todo. Relações que implicam uma certa divisão de tarefas no interior da



escola. Fica evidente, para nós, que estas tarefas consideradas como “menos importantes” por outros componentes curriculares, diante da forma conteudista de dar aulas, ou mesmo entendidas como responsabilidade de todos e que terminam sendo de ninguém, acabam sendo assumidas por quem trata de “conteúdos menos importantes” e pode ter sua aula interrompida e até suspensa.

O professor apresenta uma postura de completa disponibilidade, inclusive durante as aulas, para dar conta de aspectos referentes ao bom funcionamento da escola. Constantemente é o professor de Educação Física que é convidado a realizar algumas tarefas que fogem à sua responsabilidade de professor. O fato não é uma mera atitude de cavalheirismo ou mesmo de educação, de polidez. O fato é que as aulas de Educação Física podem ser interrompidas ou prejudicadas caso haja algum problema eventual na escola. Vejamos: a direção da escola combina com o professor uma reorganização de horário para não deixar espaço entre uma aula e outra, devido à ausência de um outro professor; o professor é convidado a resolver problemas, mesmo que em horário extra-escolar, de instalações de equipamento de som, ou mesmo de concerto de TV; o professor, juntamente com a coordenadora, socorre uma aluna, por ter desmaiado após passar mal, e levá-la para casa.

Os alunos entendem que a aula de Educação Física é o momento de desopilar, de brincar, de fazer exercícios (fazer física). Seu maior interesse é fazer o que geralmente fazem na rua onde moram, que geralmente é: os meninos - jogar futebol (jogar bola) e as meninas - jogar queimado. Vejamos: “Professor, quer ver a aula ficar rocheda ? Pegue a bola lá..., num instante a aula fica rocheda”; uma aluna que tinha sido indicada, na aula passada, a trazer um jogo para explicar para a turma, quando apresenta sua idéia (jogar queimado) ao professor, este sugere que ela inicie com o pega-congelou, a aluna começa a explicar e a turma, já sabendo o que ela iria sugerir, estranha e discorda da atividade, dizendo que não querem mais brincar; a aluna que explica, após

consultar a turma, diz: “professor, todo mundo já sabe, é melhor queimado”; numa outra aula com procedimento semelhante ao da descrita anteriormente, o professor recomenda ao aluno sugerir à turma uma atividade de corrida de estafeta, e o aluno comenta: “e se hoje eles comeram um feijão reforçado?”

O desperdício de tempo é comum. O professor se ausenta da sala com facilidade, para receber/falar com outras pessoas (alunos de outras turmas, outros professores, a diretora da escola); o professor não demonstra muita preocupação com o tempo que os alunos levam para trocar de roupa (tirar a calça e botar o “short”).

Por fim, destacamos pontos que dizem respeito diretamente a elementos que remetem a uma compreensão de Educação Física como componente curricular capaz de proporcionar a aquisição de aptidão física.

Um primeiro ponto a destacar é a não participação dos alunos na aula de Educação Física por não estarem com roupa apropriada para a prática de exercícios corporais – o “short”. O aluno, às vezes, sequer desce da sala, ou, quando desce, fica encostado na mureta que cerca a quadra; ou ainda, quando o professor está de bom humor (precisando de uma ajuda), convida-o a participar da aula segurando materiais ou demarcando áreas.

Um segundo ponto a destacar é a relação de separação/divisão entre meninos e meninas, por terem aptidões e disposições físicas diferentes. O professor, quando organiza os grupos para realizar as atividades, orienta para que formem, como ele mesmo diz, um grupo masculino e outro feminino. Quando o grupo feminino é menor, ele recomenda (diz) a complementação com alguns meninos para reforçar. Numa atividade de pega, indica um menino para ser o pegador, afirmando que é melhor, já que os meninos são mais velozes (correm mais). Em aula que se caracteriza como premiação por uma boa conduta ou ainda como trégua das aulas desgastantes fisicamente, afirma que os meninos podem jogar futebol e as meninas, queimado.

E um último ponto é a referência à aptidão física prevista na organização das aulas e na realização das atividades. O professor se diz impressionado com a disposição física do grupo: “uma formiga engatinhando ainda ganhava de vocês... realmente é uma coisa impressionante” (Professor 2B). O professor diz ter como critério para estabelecer a seqüência - a hierarquização entre as aulas e as atividades - o grau de intensidade e complexidade da movimentação corporal: “Meu Deus do céu ! Vou mandar vocês para Zagalo, viu ? Meu Deus do céu, é um bando de pernas de pau” (Professor 2B).

Os indicadores apresentados nos permitem reconhecer que nas aulas de Educação Física que se aproximam deste primeiro pólo, predominam as manifestações verbais do professor que incidem no sistema de valores dos alunos, em detrimento do trato com conhecimentos e conteúdos específicos que poderiam viabilizar a ampliação da compreensão da realidade social complexa e contraditória acerca da cultura corporal.

Assumir a responsabilidade de desenvolver e aprimorar o físico, seja com vestígios do antigo caráter de preparação para a guerra, seja num sentido mais moderno de aquisição de aptidões atléticas, é uma tentativa deficiente de justificar a Educação Física no currículo escolar. Evidenciamos que nem esta meta tem sido cumprida, pois o professor não demonstra estruturar a aula de forma a possibilitar os princípios que poderiam vir a contribuir com tal objetivo.

Se levarmos em consideração que a função de um componente curricular na escola é oferecer ao aluno uma reflexão acerca de um corpo de conhecimentos específico e que venha a integrar-se, no conjunto de todos os componentes, assumindo responsabilidade com a formação humana, a caracterização que assumem as aulas de Educação Física, perante este pólo, é de inexistência, de negação de conteúdos e conhecimentos aos alunos.

A partir destas constatações, podemos nos perguntar: cabe à escola subsumir, negar, negligenciar conteúdos que deveriam representar

conhecimentos de relevância social e pessoal ? Vamos, portanto, reconhecer o que evidenciamos diante do segundo pólo.

***2º pólo: A Educação Física como um fazer crítico-reflexivo.***

Distanciando-se do primeiro pólo e aproximando-se do segundo, encontramos vários indicadores que apontam para o estabelecimento ou conquista de uma Educação Física preocupada em oportunizar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento específico, favorecendo e contribuindo com a reflexão pedagógica deste aluno. As atividades, tarefas, responsabilidades dos alunos não são simplesmente correr, brincar, jogar, exercitar. Esse fazer se configura como procedimentos imprescindíveis para refletir criticamente o conhecimento trazido por um determinado elemento da cultura corporal, no caso o jogo, compreendendo-o conceitualmente.

Reconhecendo que a atividade teórica (o saber) só existe a partir e em função de uma atividade prática (o fazer), afirmamos que a ação pedagógica da Educação Física deve, inclusive através de experimentações corporais, favorecer a sistematização de percepções, representações e conceitos elementares trazidos pelos alunos, em direção a elaborações de explicações, generalizações, sínteses cada vez mais conscientes e consistentes perante um determinado campo científico.

Nos dados de campo reconhecemos o professor percorrendo um caminho sinuoso de aproximação deste segundo pólo. Ele organiza aulas que se caracterizam diferentemente em duas dimensões: às vezes as aulas são desenvolvidas com perspectivas numa ação dita prática para compreender o dito pelo professor (fazer para compreender), em outros momentos as aulas ministradas são consideradas uma ação dita teórica para orientar melhor a exercitação prático-corporal (compreender para fazer). Porém estas ações,

mesmo incluídas num esforço que as aproximam com o segundo pólo, terminam por separar o saber e o fazer.

No entanto, identificamos elementos que representam indicadores para construirmos uma Educação Física fundamentada num fazer crítico-reflexivo, na qual a experimentação corporal pode se constituir como algo apropriado para melhor entender alguns conceitos, ao mesmo tempo que favorece uma nova experimentação mais reflexiva. São tais indicadores que passamos a destacar.

Evidenciamos que o professor se esforça por desvincular a seleção dos conteúdos do ânimo e do desejo dos alunos e das disponibilidades de recursos e instalações. Não que esses elementos não devam ser considerados como critérios para essa tarefa, mas não devem ser os únicos. Tampouco eles devem ser impeditivos para que o aluno acesse uma gama maior de conhecimentos. É preciso encontrar mecanismos para levar o aluno a reconhecer a importância em conhecer amplamente os diversos elementos afetos à Cultura Corporal, assim como para qualificar as instalações e os recursos materiais da escola.

O professor estabelece conteúdos de ensino ou elementos deles como pontos imprescindíveis para que os alunos passem a conhecer melhor a atividade, a manifestação corporal, o jogo que está realizando, vivenciando, experimentando. O professor parte de conceitos rudimentares apresentados pelos alunos e vai aos poucos, com o passar da aula ou das aulas, elaborando conceitos mais sistematizados. Por exemplo: origem do jogo; jogo é algo construído pelo homem com o objetivo de diversão; tipos de jogos; jogo é algo que tem regras (um código de funcionamento e de condutas para ajudar no acontecimento organizado desse jogo); jogo necessariamente não é com bola; a diferença entre esporte e jogo; jogo é brincadeira, e o esporte possui aspectos técnicos e regras institucionalizadas e oficiais (exemplo de campeonatos e olimpíadas); nos jogos as regras são estabelecidas por via das tradições culturais e familiares; já o esporte só pode alterar as regras pelos órgãos oficiais

– federações; “o jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente” (Professor 2A) (apresenta e explica este conceito aos alunos, dizendo ter sido retirado da proposta curricular de Educação Física de Pernambuco).

Não queremos fazer análise diante dos conceitos que o professor apresenta e discute com os alunos, pois o estudo não tem especificamente esta intenção. O que é importante reconhecer, diante do nosso objeto de estudo, é que o professor começa a sistematizar conceitos e entendimentos acerca do fenômeno que está sendo experimentado durante as aulas, ou seja, os conteúdos não são mais um mero fazer por fazer.

A diferença de entendimento acerca da Educação Física transforma os elementos que inclusive se apresentam em comum entre os pólos reconhecidos. Algumas habilidades técnicas de ensino, como o comando, o controle do jogo - arbitragem, a preocupação com a organização dos alunos - tudo isso se estabelece em caráter funcional ao invés de disciplinar.

No entanto, esta diferença de entendimento gera alguns elementos peculiares a este pólo. O professor preocupa-se com a participação de todos e estrutura a aula baseado nisso, acompanha o desenvolvimento das atividades de cada grupo de alunos. Usam-se estratégias que levam os alunos a experimentar os jogos sempre refletindo e pensando numa maior sistematização de forma que vão organizando o pensamento do aluno acerca dos conhecimentos presentes nos jogos vivenciados. O professor agrupa os alunos, fala perto, solicita atenção para se entender o que acontece e não apenas escutar com respeito a quem fala, interrompe para problematizar, para elaborar melhor as idéias e para tirar dúvidas.

O professor procura não fazer uso de artifícios de convencimento poucos pedagógicos. Ele estabelece rotinas pedagógicas. Rotinas não no sentido de

mesmice e, sim, de estratégias que possibilitem aos alunos começarem a compreender sua funcionalidade. O professor dá as primeiras orientações sobre a estrutura da aula ainda na sala (assunto, tarefas, estratégias). Depois, dá novas orientações, geralmente em caráter organizacional (divisão de grupos, momentos da aula, lembra disciplina funcional, responsabilidades), faz vivências (preferindo chamar experimentações) dos jogos, interrompe sempre que necessário e possível.

Sua postura ante as interrupções nas aulas em virtude de eventos externos a ela é de cautela, para não desperdiçar o tempo de aula. Por exemplo, numa aula, quando um vendedor de brinquedos e joguinhos educativos pede permissão para apresentar o material para aos alunos, estando estes já de olhos arregalados, o professor solicita que seja breve, pois está em aula.

Os alunos têm dificuldades para entender e efetivar esta forma de fazer aulas de Educação Física. Por exemplo, quando é necessário fazer anotações em caderno sobre uma tarefa de casa (pesquisa sobre jogos), os alunos têm dúvidas sobre onde devem copiar, pois não possuem caderno para Educação Física. Resistem inicialmente a algumas estratégias que frustram suas expectativas comuns da aula. Mas aos poucos vão entendendo que tal atividade (inclusive na sala) pode ser tão divertida quanto descer e sair da sala e que aprender o jogo não é só aprender a jogar, mas também saber os seus sentidos, os seus conceitos, os seus tipos, os seus fundamentos etc.

Neste pólo encontramos indicadores de superação do que vem sendo atribuído como função central da Educação Física na escola: desenvolver aptidões físicas e atléticas. No que se refere à diferenciação entre meninos e meninas, o professor procura fazer uso de procedimentos para superar tal separação. Inicialmente, sempre mostrando que as experimentações corporais das atividades, das brincadeiras, dos jogos é mais uma forma de aprender, portanto não interessa “quem é forte, quem é fraco, quem é bom de bola, quem

não é” etc., o que importa é aprender o assunto da aula, inclusive podendo fazê-lo, praticá-lo, vivenciá-lo. Por exemplo, o professor convoca, durante a organização dos grupos, primeiro cinco meninos e depois cinco meninas, junta esses dois quintetos e indica que este será um grupo e os demais, outro (também com um número de pessoas aproximado), e rapidamente começa a explicar a aula. Os alunos sequer reclamam, talvez até sem perceberem tal junção de meninos e meninas.

Por último, fica evidente que a aptidão física pode estar presente nas aulas, mas não como padrão de referência para organizá-las ou mesmo como aquisições imprescindíveis ou até possíveis para os alunos. O professor diz:

“o objetivo da Educação Física não é ser um atleta... um Ronaldinho, um Edmundo, um Romário... aqui tem que ter oportunidade para todos jogarem, não interessa quem é mais forte... a gente vai lidar com as diferenças na aula. Só por ser brincadeira não há responsabilidade ? Na própria aula tem regras, não pode fazer o que quiser. A gente não pode jogar cuscuz para dar lapada... assim só gera violência... e está aprendendo o quê ? A gente tem que conhecer e modificar” (Professor 2A).

Para encerrarmos essas considerações finais, faremos algumas indagações que se mostram muito mais como desafios do que como constatações advindas do cotidiano escolar. Porém os desafios, que aqui chamamos de pedagógicos, constituem-se como possibilidades advindas de uma realidade educacional contraditória e de contribuições teóricas que nos permitiram reconhecer que os conteúdos de ensino da Educação Física devem ir para além da dicotomia entre o saber e o fazer.

Procurando superar uma Educação Física que vem se caracterizando, ao longo da história, como um mero “fazer prático destituído de uma reflexão teórica”, devemos assumir a responsabilidade de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão acerca de um corpo de conhecimentos específicos diante da organização curricular.

Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar não devem mais permanecer a reboque dos princípios e códigos de outras instituições, mas, sim



ser sistematizados diante de suas peculiaridades – o saber advindo de uma cultura corporal, estabelecendo coerência com a função escola. A seleção, a organização e a sistematização de seus conteúdos devem favorecer ao aluno o acesso a uma dimensão da cultura humana de forma mais reflexiva e elaborada, inclusive a partir de sua experimentação corporal.

Poderíamos reclamar por um reconhecimento da Educação Física como uma disciplina escolar, até porque vimos que, em sua origem, tal termo estava associado ao entendimento de ginástica (exercício), é certo que sob o adjetivo de intelectual, mas como as dimensões referentes aos exercícios e às ginásticas sempre foram comuns à Educação Física, assim reivindicaríamos tal “título de nobreza”. No entanto, não é esta nossa posição e nossa defesa.

Acreditamos que o percurso é exatamente o contrário. Primamos pela construção de uma realidade educacional escolar em que todos os componentes curriculares venham a se caracterizar como uma atividade, mas não num sentido pejorativo, restrito e mecânico e, sim, entendendo a atividade educacional, portanto humana, como algo produtivo, consciente, com finalidade, reflexivo. Neste entendimento, o saber e o fazer constituem-se como um par dialético.

A Educação Física é um componente curricular... ? Sim ! A história vem mostrando que sim... É imprescindível que superemos o *status* de marginalidade assumido/dedicado à Educação Física no interior do currículo escolar e entremos numa fase de um reconhecimento de componente curricular importante para o processo de formação humana. É importante que, juntos, transformemos tal possibilidade em realidade e possamos, assim, escrever um novo capítulo da História.

**ANEXOS**

**ANEXO 1**  
**Roteiro de análise de conteúdo (2 págs.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

### **ROTEIRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO**

**TIPO DE ANÁLISE:** análise de conteúdo de tipo categorial por temática.

**FUNÇÃO DA ANÁLISE:** descobrir os núcleos de sentido, pela frequência de sua aparição ou apenas pela presença significativa, já que o estudo não pretende seguir regras de contagens, de forma que permita realizar inferências descritivas.

#### **ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO:**

1ª etapa: Pré-análise:

- Intenções:
  - Retomada do objeto e objetivos da pesquisa;
  - Escolha inicial dos documentos;
  - Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);
- Ações:
  - Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas
  - Constituição do corpus: seguir normas de validade:
    - \* Exaustividade - dar conta do roteiro;
    - \* Representatividade - dar conta do universo pretendido;
    - \* Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores;
    - \* Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.

2ª etapa: Exploração do material:

- Intenções:
  - Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização;
  - Preparação e exploração do material - alinhamento;
- Ações:
  - Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos);
  - Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)

3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação:

- Intenções:
  - Interpretações dos dados brutos (falantes);
  - Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;
- Ações:
  - Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

**INDICADORES PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO:**

- **Elemento central:** trato com o conhecimento;
- **Operacionalização:** tratamento dado ao conteúdo de ensino (seleção, organização e sistematização);
- **Pontos de investigação (diante do conteúdo de ensino):**
  - \* O que é ?
  - \* Quais são ?
  - \* Como se apresenta ?
    - ⇒ fazer por fazer;
    - ⇒ fazer para compreender;
    - ⇒ compreender para fazer;
    - ⇒ fazer para compreender e compreender para fazer;
  - \* Qual a sua origem (seleção) ?
  - \* Como é estruturado e distribuído (organização) ?
  - \* Como é tratado frente aos alunos - aspectos metodológicos (sistematização) ?

**ANEXO 2**  
**Matriz de observação (1 pág.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

### **MATRIZ DE OBSERVAÇÃO**

- Professor(a): \_\_\_\_\_;
- Série: \_\_\_\_\_;
- Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_;
- Aula n.º: \_\_\_\_\_;
- Local da aula: \_\_\_\_\_;
- Temática da aula: \_\_\_\_\_;
  
- Conteúdos previstos diante do planejamento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;
  
- Conteúdos trabalhados efetivamente: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;
  
- Origem da necessidade de tratar o conteúdo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;
  
- Estruturação e distribuição dada ao conteúdo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;
  
- Tratamento metodológico dado ao conteúdo:
  - \* estratégias usadas: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
  - \* momentos da aula: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
  - \* seqüência estabelecida para o conteúdo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
  - \* referências do aluno frente ao conteúdo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- Avaliação da aula frente ao conteúdo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**ANEXO 3**  
**Roteiro de entrevista individual (1 pág.)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL**

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL (para coletar antes da gravação - conversa informal):

1.1- Nome:

\_\_\_\_\_

1.2- Sexo: \_\_\_\_\_;

1.3- idade: \_\_\_\_\_;

1.4- Fone para contato: \_\_\_\_\_.

2- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (para coletar antes da gravação - conversa informal):

2.1- Ano e local de conclusão da graduação em Educação Física:

2.2- Ano e local de conclusão de outra graduação (se for o caso):

2.3- Identifique, dentro dos últimos 3 anos, alguns eventos (capacitação, cursos, palestras, congressos etc. ) que considera que foi importante para sua qualificação profissional:

2.4- Nome das escolas que atua (diferentes redes de ensino):

2.5- Nome da escola campo desta pesquisa:

2.6- Séries que ministra aulas na escola que é campo desta pesquisa:

3- DADOS REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO (questões para diagnosticar):

3.1- Perguntas-roteiro para a entrevista:

3.1.1- Quais são os conteúdos de ensino das aulas de Educação Física nesta escola ? por que ?

3.1.2- Como você seleciona, organiza e sistematiza os conteúdos de ensino, frente ao tempo e espaço escolar, nas séries que você ministra aula ?

3.2- Perguntas que estavam no projeto de pesquisa:

- a partir de que critérios e requisitos são sistematizados os conteúdos de ensino nas diversas disciplinas escolares ? E na Educação Física ?
- o que caracteriza o saber escolar ? o que é conteúdo de ensino ? quais os conteúdos de ensino da Educação Física ?
- existem conflitos/problemas no que se refere ao tratamento dos conteúdos de ensino na escola de uma forma geral ? quais são eles ? estes são exclusividade da Educação Física ou não ? quais são os de particularidade da Educação Física ?
- quem trata, do que trata e como trata o conhecimento, reconhecido como conhecimento da Educação Física escolar ?
- quais são, realmente, os conteúdos de ensino tratados no cotidiano da prática pedagógica da Educação Física de escolas públicas do estado de Pernambuco ? o que e como está sendo ensinado e o que e como está sendo possível aprender ? a partir de que critérios e requisitos são e como podem ser selecionados, organizados e sistematizados ?

**ANEXO 4**  
**Roteiro de entrevista coletiva (1 pág.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

***ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA***

- 1- Cite as atividades (pedagógicas e profissionais), com as quais estiveram envolvidos neste início de ano letivo, que interferiram diretamente na estruturação de suas aulas (ex.: capacitação, reunião pedagógica na escola, atividades de planejamento).
  
- 2- Relate estas atividades listadas anteriormente, descrevendo tempo envolvido/dedicado, motivo da existência dessas e como se desenvolveu.

**ANEXO 5**  
**Roteiro do seminário inicial (1 pág.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

### **ROTEIRO DO SEMINÁRIO INICIAL**

**Caracterização:** seminário inicial;

**Objetivo:** apresentar a intenção de dissertação de mestrado, expondo o problema de pesquisa (objeto de estudo), os objetivos, os procedimentos metodológicos e o cronograma de trabalho.

**Estruturação:**

- O que é o estudo (caracterização e metodologia).
  - Pesquisa bibliográfica – análise de conteúdo;
  - Pesquisa de campo – observação participante:
    - \* Seminários (inicial e final) – filmagem;
    - \* Entrevista individual – gravação em áudio;
    - \* Entrevista coletiva – gravação em áudio e filmagem;
    - \* Observação de aulas – filmagem.
  
- Problema de pesquisa – Educação Física como componente curricular.
  - A nova LDB (9.394/96) – legalidade e legitimidade;
  - Aspectos históricos – a busca de autonomia pedagógica;
    - \* Influências externas;
    - \* Propostas pedagógicas;
    - \* Seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino
      - O que é ?
      - Quais são ?
      - Como se apresenta ?
      - Qual a sua origem (seleção) ?
      - Como é estruturado e distribuído (organização) ?
      - Como é tratado frente ao aluno - aspectos metodológicos (sistematização) ?
  
- Objetivo central do estudo: Identificar e analisar, num processo junto com os professores, antagonismos, conflitos e indefinições acerca do tratamento dos conteúdos de ensino no tempo e espaço escolar, evidenciados no cotidiano da prática pedagógica da Educação Física na escola pública do estado de Pernambuco, verificando o que é proposto pelo professor para ser ensinado e o que é efetivamente trabalhado durante as aulas.
  
- Cronograma e atividades.

ATIVIDADES	1998				
	MESES	JAN	FEV	MAR	ABR
• Delimitação de campo					
• Pesquisa de campo					
▪ Seminário inicial					
▪ Entrevista coletiva					
▪ Entrevistas individuais					
▪ Observação de aulas					
▪ Seminário final					

**ANEXO 6**  
**Roteiro do seminário final (1 pág.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

### ***ROTEIRO DO SEMINÁRIO FINAL***

***Caracterização:*** seminário final;

***Objetivo:*** apresentar os dados coletados, tanto na literatura quanto no campo, de forma a proporcionar aos professores um acesso as análises realizadas.

***Estruturação:***

- Os dados coletados na pesquisa de campo:
  - O seminário inicial;
  - As entrevistas;
  - Os documentos;
- A literatura investigada:
  - Legalidade e Legitimidade;
  - História do Currículo;
  - História das Disciplinas Curriculares;
  - Apontamentos históricos da Educação e da Educação Física;
- As análises e conclusões: um confronto entre o campo e a literatura.
- Agenda de novos compromissos - sugestões
  - Leitura e análise da dissertação;
  - Repensar o tratamentos dos conteúdos de ensino em Educação Física naquela escola;
  - Restruturação curricular da Educação Física naquela escola;

## **ANEXO 7**

**Dados estatísticos acerca  
do aporte de atendimento ao público  
da escola pública estadual (1 pág.)**



**DADOS ESTATÍSTICOS<sup>104</sup>**

Tabela 1: Matrícula inicial por nível de ensino, segundo a dependência administrativa. Pernambuco - 1995.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL GERAL	NÍVEIS DE ENSINO		
		PRÉ-ESCOLAR	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
<b>PERNAMBUCO</b>	<b>2.270.101</b>	<b>329.598</b>	<b>1.687.876</b>	<b>252.627</b>
Federal	11.082	430	579	10.073
Estadual	931.996	74.661	711.095	146.240
Municipal	891.107	137.119	714.854	40.134
Particular	435.916	117.388	262.348	56.180

Fonte: SEE-PE/DPL/DEIE - Censo Educacional de 1995 - Dados Preliminares

<sup>104</sup> Informações estatístico-educacionais referentes às matrículas dos alunos em escolas do estado de Pernambuco, retiradas, na íntegra, do Plano Estadual de Educação 1996-1999, p. 97-99.

**ANEXO 8**  
**Quadro de nucleação geográfica (3 págs.)**

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO  
 Secretaria de Educação e Esportes  
 Diretoria de Coordenação e Organização Escolar  
 Diretoria Executiva Regional de Educação - Recife Norte  
 Divisão de Programação

### NUCLEAÇÃO GEOGRÁFICA <sup>105</sup>

#### Grupo 01

<b>Santo Amaro</b>	<b>Boa Vista</b>	<b>Derby</b>	<b>Graças</b>	<b>Coelhos</b>
--------------------	------------------	--------------	---------------	----------------

<b>A</b>		<b>B</b>	
1	Ana Rosa	1	Almirante Tamandaré
2	CES	2	Aníbal Fernandes
3	CILD	3	CIASD
4	Centro de Criatividade	4	Estácio Coimbra
5	Ginásio Pernambucano	5	Frei Cassimiro
6	Rochael de Medeiros	6	Integração da FESP
7	Sizenando Silveira	7	José Maria
8	Sylvio Rabelo	8	Ulisses Pernambucano
9	João Barbalho	9	Lutadores do Bem
10	Aprendizes Marinheiro		

<b>C</b>			
1	Clubinho da OAF	9	Domingos Sávio
2	Oliveira Lima	10	José Soares
3	Monsenhor Francisco Salles	11	Institutos dos Cegos
4	Sindicato dos Tecelões	12	Jânio Metódio
5	Poeta Manoel Bandeira	13	Governador Barbosa Lima
6	São Vicente de Paulo	14	Pinto Júnior
7	Antônio Braz	15	Polícia Militar
8	Ambrosino Leite		

**Total de escolas do Grupo 01: 34**

<sup>105</sup> Este documento foi redigitado pelo pesquisador mantendo as informações contidas no documento original, pois este último encontrava-se pouco legível por se tratar de uma cópia xerografada. Quando redigitado foi apenas incluída uma enumeração ao lado da identificação das unidades escolares para facilitar o acompanhamento da quantidade de escolas por localização.

**Grupo 02**

<b>Água Fria</b>	<b>Linha do Tiro</b>	<b>Dois Unidos</b>	<b>Beberibe</b>	<b>B. do Hemetério</b>
<b>C. Barreto</b>	<b>Fundão</b>	<b>Cajueiro</b>	<b>Encruzilhada</b>	-----

<b>A</b>		<b>B</b>	
1	Cura D'ars	1	Alfredo Freire
2	Beberibe	2	Eurico Valois
3	Fábio Corrêa	3	Jarbas Pernambucano
4	F. Pessoa de Queiroz	4	Miramar Sport Club
5	José dos Anjos	5	Pedro Augusto
6	Pe. Nércio	6	São Francisco de Assis
7	Pedro Celso	7	São Judas Tadeu
		8	Tia Anastácia

<b>C</b>		<b>D</b>	
1	Ana Malta	1	Gilberto Amado
2	Caio Pereira	2	Clóvis Bevilaqua
3	Gabriela Mistral	3	EPOM
4	Mardônio Coelho	4	Serv. Social de Belém
5	Pica-Pau Amarelo	5	Paroquial de Campo Grande
6	Rosa de Magalhães	6	Poeta Jonatas Braga
7	Rotary do Alto do Pascoal	7	Dom Carlos Coelho
8	Sind. dos Portuários	8	Monteiro Lobato

**Total de escolas do Grupo 02: 31**

**Grupo 03**

<b>Guabiraba</b>	<b>Macaxeira</b>	<b>V. da Gama</b>	<b>N. Descoberta</b>	<b>Casa Amarela</b>
<b>Casa Forte</b>	<b>Parnamirim</b>	<b>Dois Unidos</b>	<b>Tamarineira</b>	<b>Espinheiro</b>

<b>A</b>		<b>B</b>	
1	Arquiteto Alexandre Muniz	1	Álvaro Lins
2	Clinea Câmara	2	Com. Luiz Gomes
3	Coronel Othon	3	Irmã Magna
4	Erundina Negreiros	4	Pedrinho
5	Luiz de Brito	5	Rotary Nova Descoberta
6	Nossa Senhora de Fátima	6	São José Sport Club
7	Maria Amália		
8	Tomé Gibson		

<b>C</b>		<b>D</b>	
1	Clotilde de Oliveira	1	Dona Maria Tereza Correia
2	França Pereira	2	Matias de Albuquerque
3	Gilberto Freyre	3	Motta e Albuquerque
4	Hercílio Celso	4	Padre João Barbosa
5	Santa Maria Goretti	5	Mons. Manuel Marques
6	São Miguel	6	Padre Machado
7	São Sebastião		
8	14 de Novembro		
9	Dom Antônio		

<b>E</b>		<b>F</b>	
1	Cândido Duarte	1	Ageu Magalhães
2	Lions Parnamirim	2	Carlos de Lima Cavalcanti
3	Mini-chapeuzinho	3	Dom Bosco
4	Padre Donino	4	Dom Vital
5	Silva Jardim	5	José Vilela
6	Sítio Encantado	6	Profissional São José

<b>G</b>			
1	Paroquial do Espinheiro	5	Severina Lira
2	APAE	6	Santa Paula Frassinete
3	Regueira Costa	7	ETEPAM
4	São José	8	Manoel Borba

**Total de escolas do Grupo 03: 49**

**Total de escolas da DERE Recife-Norte: 114**

**ANEXO 9**  
**Quadro das escolas pré-selecionadas**  
**(3 págs.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

**QUADRO DAS ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS <sup>106</sup>**

<b>Escola/localização</b>	<b>Professor</b>	<b>Série ministrada</b>	<b>horário</b>
Escola 1 (em frente a praça Monteiro)	Professor 1A		
	Professor 1B		
	Professor 1C		

**Observações:**

Instalações: Escola em reforma geral.

Localização: Praça Monteiro, 2727 - Monteiro - Recife - PE.

Calendário escolar: As aulas só iniciarão em março.

Outras: Só foi contatado com o vigilante devido ao recesso escolar.

<b>Escola/localização</b>	<b>Professor</b>	<b>Série ministrada</b>	<b>horário</b>
Escola 2 (quase em frente ao Sítio da Trindade - Casa Amarela)	Professor 2A		
	Professor 2B		

**Observações:**

Instalações: A escola possui uma quadra poliesportivas descoberta, com piso de cimento, contento apenas duas barras de futebol. A quadra se encontra fora das condições ideais de uso, mas as aulas se realizam neste local e num pequeno pátio coberto (aprox. 6m<sup>2</sup>) e numa área aberta arborizada.

Localização: Estrada do Arraial, 3208 - Casa Amarela - Recife - PE.

Calendário escolar: Seguirá o calendário normal.

Outras: Fomos recebidos por uma pessoa da secretaria.

<sup>106</sup> Este quadro foi utilizado pelo pesquisador para realizar visitas às escolas pré-selecionadas para a pesquisa de campo no objetivo de estabelecer o primeiro contato com a Direção e os professores de Educação Física.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

**QUADRO DAS ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS**

<b>Escola/localização</b>	<b>Professor</b>	<b>Série ministrada</b>	<b>horário</b>
Escola 3 (na rua próximo ao antigo clube esportivo Banorte em Casa Amarela)	Professor 3A		
	Professor 3B		
	Professor 3C		

**Observações:**

Instalações: A escola possui um espaço cimentado e descoberto, não chegando a caracterizar-se como um quadra devido as dimensões e marcações. Este espaço encontra-se em péssimo estado de uso. Não foi visualizado nenhum outro espaço possível para realização de aulas de Educação Física.

Localização: Rua Desembargador Mota Júnior, 120 - Casa Amarela - Recife - PE.

Calendário escolar: Seguirá o calendário de aulas normal.

Outras: Quem nos recebeu foi a Diretora da Escola.

<b>Escola/localização</b>	<b>Professor</b>	<b>Série ministrada</b>	<b>horário</b>
Escola 4 (em frente ao Sítio da Trindade - Casa Amarela)	Professor 4A		
	Professor 4B		
	Professor 4C		
	Professor 4D		
	Professor 4E		

**Observações:**

Instalações: A escola possui uma quadra poliesportivas descoberta, com piso de cimento, contento barras de futebol, tabelas de basquetebol, e traves da rede de voleibol. A quadra se encontra em condições razoáveis de uso, as aulas se realizam neste local, num pátio coberto (aprox. 12m<sup>2</sup>), e em áreas abertas arborizadas.

Localização: Estrada do Arraial, 3208 - Casa Amarela - Recife - PE.

Calendário escolar: Não foi possível ter esta informação, pois a escola estava de recesso.

Outras: Fomos recebidos por um funcionário da secretaria, mas não tinha muitas informações.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

**QUADRO DAS ESCOLAS PRÉ-SELECIONADAS**

<b>Escola/localização</b>	<b>Professor</b>	<b>Série ministrada</b>	<b>horário</b>
Escola 5 (em frente ao mercado de Casa Amarela)	Professor 5A		
	Professor 5B		
	Professor 5C		
	Professor 5D		

**Observações:**

Instalações: Pátio coberto em baixo das salas de aula (aprox. 15m<sup>2</sup>), área aberta entre o muro da escola e o pátio coberto, quadra poliesportiva descoberta sem condições de uso e que segundo a informação e ao material armazenado próximo a esta (areia, cimento, brita) a quadra iria passar por uma reforma.

Localização: Estrada do Arraial, s/n - Casa Amarela - Recife - PE.

Calendário escolar: Não foi possível termos esta informação, pois a escola estava de recesso.

Outras: Fomos recebidos pelo vigilante.

<b>Escola/localização</b>	<b>Professor</b>	<b>Série ministrada</b>	<b>horário</b>
Escola 6 (na estrada do encanamento logo após o clube alemão)	Professor 6A		
	Professor 6B		

**Observações:**

Instalações: Quadra poliesportiva descoberta em condições razoáveis de uso, contendo duas traves de futebol e os mastros da rede de voleibol. Outro ambiente possível de realização de aula de Educação Física não foi visualizado.

Localização: Estrada do Encanamento, 277 - Parnamirim - Recife - PE.

Calendário escolar: Não foi possível termos esta informação, pois a escola estava de recesso.

Outras: Fomos recebidos pelo vigilante.

**ANEXO 10**  
**Lista de professores a contatar (1 pág.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

## ***LISTA DE PROFESSORES A CONTATAR***

Caro professor(a), por estar a frente da organização da capacitação desta DERE (Recife Norte), havendo possibilidade de ter informações acerca dos professores de Educação Física ou até de conhecê-los, gostaria que colaborasse para a aplicação de um questionário, identificando pessoalmente o professor listado abaixo e colocando-me em contato com este, ou me fornecendo alguma forma de encontrá-lo (fone, endereço...). Esta ajuda será de suma importância para a delimitação do campo de pesquisa para dissertação de mestrado (segue abaixo a lista de professores).

Agradeço a colaboração.

Marcílio Souza Júnior

<b><i>Nome</i></b>	<b><i>Escola</i></b>	<b><i>Contato (pessoal ou fone)</i></b>
Professor 1A	Escola 1	
Professor 1B	Escola 1	
Professor 1C	Escola 1	
Professor 2A	Escola 2	
Professor 2B	Escola 2	
Professor 3A	Escola 3	
Professor 3B	Escola 3	
Professor 3C	Escola 3	
Professor 4A	Escola 4	
Professor 4B	Escola 4	
Professor 4C	Escola 4	
Professor 4D	Escola 4	
Professor 4E	Escola 4	
Professor 5A	Escola 5	
Professor 5B	Escola 5	
Professor 5C	Escola 5	
Professor 5D	Escola 5	
Professor 6A	Escola 6	
Professor 6B	Escola 6	

**ANEXO 11**  
**Questionário para delimitação  
de campo de pesquisa (2 págs.)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO.  
CENTRO DE EDUCAÇÃO.  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.  
DISSERTAÇÃO DE MARCÍLIO SOUZA JÚNIOR.  
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

## **QUESTIONÁRIO PARA DELIMITAÇÃO DE CAMPO DE PESQUISA**

Caro professor(a), gostaria que respondesse a esse questionário, fornecendo informações acerca de suas atividades docentes, frente as aulas de Educação Física na rede de ensino público estadual de Pernambuco, com o objetivo de possibilitar a delimitação de campo para pesquisa de dissertação de mestrado. Ressalto, neste momento, que sua colaboração é de suma importância para o trabalho e agradeço antecipadamente.

Marcílio Souza Júnior

### 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Escola (SEE-PE):

Fone residencial ou para contato:

Fone da escola:

### 2- DADOS DE REGÊNCIA DE AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

#### 2.1- Quadro de identificação das aulas:

<b>Séries</b>	<b>Turmas</b>	<b>Dias</b>	<b>Horário</b>

#### 2.2- Local (espaço físico/instalações) onde geralmente ministra as aulas:

2.3- Está previsto para este semestre de 98.1, por sua escola ou por você, algum fato ou atividade que impedirá ou influenciará o acontecimento normal das aulas de Educação Física (como por exemplo: reforma da escola, recuperação de quadra, licença, aposentadoria, transferência etc.) ?

2.4- Observações gerais:

Obs.: O preenchimento deste questionário não significa que sua escola será selecionada como campo de pesquisa. A escolha da escola irá depender da relação entre as informações fornecidas e os critérios de delimitação da investigação. Sendo assim em breve entrarei em contato. Obrigado (03/02/98).

**ANEXO 12**  
**Documento agradecendo a colaboração**  
**(1 pág.)**

Recife, 09 de março de 1998.

Do Prof. Marcílio Souza Júnior.

Aos Professores de Educação Física da Escola ...,

***Nome(s) do(s) professor(es)***

Extensivo à Direção da Escola.

Venho por meio desta comunicar, como havia me comprometido pessoalmente, que esta escola não foi a selecionada para ser local de realização da pesquisa de campo para elaboração de dissertação de Mestrado em Educação. A não escolha desta escola se deu, principalmente, devido a não compatibilidade de horário e série em relação às necessidades do estudo, pois fora isso, esta instituição poderia ser facilmente um excelente local de estudo/trabalho, especificamente no que concerne a disposição e disponibilidade apresentada pelos professores citados.

As respostas dadas por estes professores às perguntas do questionário aplicado durante a Capacitação em Rede da Secretaria Estadual de Pernambuco, possibilitaram a escolha do local para a realização do estudo.

Sendo assim agradeço por terem contribuído para a delimitação de campo de pesquisa da dissertação de Mestrado em Educação.

Por fim coloco-me à disposição.

Obs.: Para contatos procurar-me na ESEF-UPE.

Atenciosamente.

Marcílio Souza Júnior



**ANEXO 13**  
**Solicitação de autorização**  
**para coleta de dados (1 pág.)**

Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Educação  
Curso de Mestrado em Educação  
Campus Universitário - Cidade Universitária - Recife-PE/BR  
CEP: 50.670-901  
Fone: (081) 271-8327 Fax: (081) 271-8320  
E. Mail: [eduufpe@npd.ufpe.br](mailto:eduufpe@npd.ufpe.br)

Ofício n.º 009/98

Recife, 12 de fevereiro de 1998

Da: Coordenação do Mestrado em Educação da UFPE.

À : Direção da Escola

Temos o prazer de apresentar-lhe o mestrando MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR, aluno deste Mestrado em Educação, para quem solicitamos de V.Sa. autorização no sentido de proceder a coleta de dados - acompanhamento de aulas de Educação Física e entrevistas com professoras dessa disciplina nessa instituição - a qual servir-lhe-á de subsídio para sua dissertação de Mestrado, intitulada "O CONHECIMENTO RECONHECIDO COMO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: um estudo sobre critérios e requisitos de seleção, organização e sistematização de seus conteúdos de ensino".

Na certeza de seu pronto atendimento ao nosso pedido, desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar-lhe o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho do citado mestrando.

Atenciosamente

Alda Araújo da Silva  
Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação  
CAD. 283.002-UFPE

**ANEXO 14**  
**Cronograma de acompanhamento dos**  
**professores e de aulas filmadas (1 pág.)**





**ANEXO 15**  
**Planejamento de ensino (3 págs.)**

ESCOLA DE 1º E 2º GRAUS  
PLANEJAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>107</sup>  
3ªs e 4ªs séries

**Objetivo Geral:**

- Desenvolver harmoniosamente as áreas: afetiva, cognitiva e psicomotora, possibilitando ao indivíduo constatar e ou reconstruir conceitos para que possam tomar decisões e interferir na realidade que os cercam, demonstrando o prazer pelo movimento corporal segundo seus interesses e conquistas.

**Objetivos Específicos:**

- Analisar o estatuto interno da Escola como uma forma de lidar com as regras (autonomia para organização da sociedade como indivíduo participativo-transformador);
- Conscientizar os pais através das reuniões e conversas informais sobre a importância de integração família X escola;
- Proporcionar a livre expressão criadora dos alunos;
- Inteirar os alunos a variados grupos: jogos, gincana, concursos, simulações, shows etc.

TEMA GERADOR

BRASIL PROIBIDO ESTACIONAR

I Semestre: Siga em frente: conscientizar - urgente.

II Semestre: Jogo Limpo: sentido obrigatório.

---

<sup>107</sup> Este documento foi redigitado na íntegra pelo pesquisador mantendo as informações contidas no documento original, pois este último encontrava-se pouco legível por se tratar de uma cópia xerografada. Tal documento constituía o planejamento das aulas de um dos professores.





CONTEÚDO	SITUAÇÃO DIDÁTICA	INDs. DE DESEMPENHO	TEMPO PEDAGÓGICO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<p><b>JOGOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradicionais ou folclóricos</li> <li>- Simbólicos (representação)</li> <li>- Educativos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar jogo;</li> <li>- Diferenciar jogo X esporte;</li> <li>- Citar as possibilidades de ação realizadas no decorrer dos jogos: andar, correr, saltar, lançar, chutar, girar, desligar, fugir, pegar, empurrar etc.;</li> <li>- Explorar os jogos integrando-os com as demais áreas;</li> <li>- Distinguir semelhanças e diferenças quanto ao tamanho das pessoas ou objetos, quanto a altura, peso;</li> <li>- Identificar as posições ocupadas pelo corpo durante os jogos: em pé, deitado, de cócoras, sentado, ajoelhado;</li> <li>- Reconhecer a importância das regras não só no momento de jogo, mas para o convívio social;</li> <li>- Integrar a série com as demais que compõem a escola - inter-classe jogos populares;</li> <li>- Revelar cuidados com o corpo (hábitos higiênicos) e alimentos (qualidade x quantidade) para o prazer satisfatório do movimento;</li> <li>- Participar das atividades populares com novas formas construídas pelo grupo (regras) com ex.: amarelinha dupla;</li> <li>- Confeccionar jogos populares para gincana (2º semestre), a partir de materiais de sucata.</li> </ul>	<p><b>18 aulas: jogos</b></p> <p>Março: 09 aulas - 2, 4, 9, 11, 16, 18, 23, 25, 30;</p> <p>Abril: 09 aulas - 1, 6, 8, 13, 15, 20, 22, 27, 29.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar o jogo tomando decisões não só no momento do jogo, mas reconhecendo as regras como forma de se organizar para viver em sociedade;</li> <li>- Respostas e questionamentos abordados na aula nos processos de decisões (individual e coletiva) como agente de contribuição participativo-transformador;</li> <li>- Interação nas discussões dos papéis do homem e da mulher para formarem uma sociedade mais justa e igualitária;</li> <li>- Reconstituição na organização típica da “guerra dos sexos”.</li> </ul>

CONTEÚDO	SITUAÇÃO DIDÁTICA	INDs. DE DESEMPENHO	TEMPO PEDAGÓGICO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<b><u>DANÇA</u></b> - Formação étnica do nosso povo - Ecologia - Cangaceiros		- Criar movimentos que representem aspectos da vida do homem atual (violência); - Conceituar dança; - Pesquisar danças nacionais: índio, branco e negro; - Selecionar uma dança nacional para apresentar-se para a sala.	<b>15 aulas: dança</b> Maio: 08 aulas - 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25, 27; Junho: 07 aulas - 1, 3, 8, 10, 15, 17, 22.	- Respeitar o direito do outro expressar-se livremente sem discriminações físicas, culturais
<b><u>ESPORTE</u></b> - Fundamentos do futsal: Passe Chute Drible Cabeceio Fintas Interceptar			<b>21 aulas: esporte</b> Agosto: 09 aulas - 3, 5, 10, 12, 17, 19, 24, 26, 31; Setembro: 09 aulas - 2, 7, 9, 14, 16, 21, 23, 28, 30; Outubro: 03 aulas - 5, 7, 14.	
<b><u>GINÁSTICA</u></b> - Com pequenos aparelhos como: Bola Corda Arco Bastões			<b>22 aulas: ginástica</b> Outubro: 04 aulas - 19, 21, 26, 28; Novembro: 09 aulas - 2, 4, 9, 11, 16, 18, 23, 25, 30; Dezembro: 09 aulas - 2, 7, 9, 14, 16, 21, 23, 28, 30.	

**ANEXO 16**  
**Anotações gerais sobre as aulas (4 págs.)**

# 1998 #<sup>108</sup>

Brasil – Proibido Estacionar
------------------------------

I Semestre: Siga em frente: conscientizar - urgente;

II Semestre: Jogo Limpo: sentido obrigatório.

ENSINO FUNDAMENTAL:

(1ª a 8ª séries)

1º Ciclo: (1ª e 2ª séries);

2º Ciclo: (3ª e 4ª séries);

3º Ciclo: (5ª e 6ª séries);

4º Ciclo: (7ª e 8ª séries);

ENSINO MÉDIO:

1º Ano;

2º Ano;

3º Ano.

**Pontos a serem discutidos no 1º dia de aula c/ os alunos (10/02/98 - 11/02/98):**

- Critérios de Avaliação;
- Conscientização - manter a escola limpa (Lixo no chão, riscar as bancas, quebrá-las).
- Registro das medidas cabíveis quanto à indisciplina escolar sugerida pelos alunos.
- Mudança a nível nacional.
- Duas unidades de ensino (SEMESTRE).
- Necessidade de reuniões pedagógicas: c/ prof., c/ alunos, c/ pais.
- Importância da freq. (alunos e prof.).

**Reunião de Estudo:**

10 a 13 - grupo p/ turno/área;

20 - todos os profs. (proj. pedagógico).

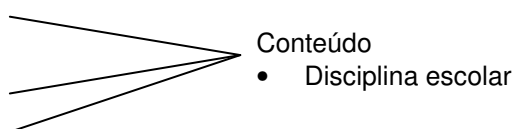
**FEVEREIRO**

16 a 19/02 - 3 aulas

26 e 27/02 - 2 aulas

5 aulas

16	(S)	1
17	(T)	Assembléia
18	(Q)	2
19	(Q)	3

**Indicadores de desempenho:**

Elaborar por escrito normas que regimentam a escola quanto a indisciplina: O que fazer ?

- Bancas riscadas, quebradas, derrubadas;
- Pichação das paredes da escola;
- Não Conservação do espaço escolar limpo: Banheiros, Biblioteca, salas, área recreativa.

**Situação Didática:**

Levantamento de questões que abordem o que fazer diante da indisciplina.

**Critério de Avaliação:**

Identificar os limites de cada aluno qtº. A indisciplina reconhecendo os valores trabalhados por cada um dentro do contexto familiar.

**Séries aplicadas o registro das turmas:**

5ª C; 6ª A; 3ª Ivete; 2ª Ana Lúcia; 5ª B; 4ª B Karina.

<sup>108</sup> Este documento foi redigitado na íntegra pelo pesquisador mantendo as informações contidas no documento original, pois este último encontrava-se pouco legível por se tratar de uma cópia xerografada. Tal documento constituía apontamentos manuscritos de um dos professores participantes da pesquisa de campo deste estudo.

**MARÇO**

			S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	
1ª	2ª e 4ª	9	2	4	9	11	16	18	23	25	30	
			T	Q	T	Q	T	Q	T	Q	T	
2ª	3ª e 5ª	9	3	5	10	12	17	19	24	26	31	
			S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	
3ª	2ª e 4ª	9	2	4	9	11	16	18	23	25	30	
			T	S	T	S	T	S	T	S	T	
4ªA	3ª e 6ª	9	3	6	10	13	17	20	24	27	31	
			S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	
4ªB	2ª e 5ª	9	3	5	9	12	16	19	23	26	30	
			S	Q	S	Q	S	Q	S	Q	S	
5ªA	2ª e 4ª	9	2	4	9	11	16	18	23	25	30	
			T	Q	T	Q	T	Q	T	Q	T	
5ªB	3ª e 4ª	9	3	4	10	11	17	18	24	25	31	
			S	T	S	T	S	T	S	T	S	T
5ªC	2ª e 3ª	10	2	3	9	10	16	17	23	24	30	31
			T	Q	T	Q	T	Q	T	Q	T	
6ªA	3ª e 5ª	9	3	5	10	12	17	19	24	26	31	
			T	Q	T	Q	T	Q	T	Q	T	
ESPECIAL	3ª e 4ª	9	3	4	10	11	17	18	24	25	31	

1ª semana - 2, 3, 4, 5, 6, de março

**Indicadores de desempenho:**

- Definir o conceito de jogos.
- Mencionar os jogos que a sala conhece.
- Classificar os jogos mencionados por grupos de atividades semelhantes.
- Escolher um jogo popular mencionando p/ os colegas as regras deste jogo escolhido (vivenciar estes jogos - quadra).

**02 de março (Segunda-feira)**

5ªC, 5ªA, 3ªA, 1ª, 4ªB

Jogo = uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. O jogo estimula a criança no exercício do pensamento que pode desvincular-se das situações reais e levá-las a agir independentemente do que ela vê.

1- Jogos que promovam ação;

2- Jogos que possibilitem a expressão das experiências;

3- (Ilegível).

**03 de março (Terça-feira)**

5ªB, 2ª, ESP., 4ªA, 6ªA

**04 de março (Quarta-feira)**

Paralisação

**05 de março (Quinta-feira)**

2ª, 4ªB, 5ªC, 6ªA

**06 de março (Sexta-feira)**

4ªA

**09 de março (Segunda-feira)**

5ªC, 5ªA, 3ªA, 1ª, 4ªB + ESP.

Diferenciar Jogo X Esporte

Vivenciar jogos populares conhecidos pelo grupo-classe mencionando regras ou modificando-as de acordo c/ as necessidades do grupo.

Citar as possibilidades de ação realizadas através dos jogos escolhidos pela sala.

**10 de março (Terça-feira)**5<sup>a</sup>B, 2<sup>a</sup>, ESP., 4<sup>a</sup>A, 6<sup>a</sup>A**11 de março (Quarta-feira)**3<sup>a</sup>A, 5<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>B + ESP.

Aulas suspensas (sepultura do irmão de Maria Antônia)

**12 de março (Quinta-feira)**4<sup>a</sup>A, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B, 5<sup>a</sup>C, 6<sup>a</sup>A**13 de março (Sexta-feira)**

VIII Fórum Itinerante

**16 de março (segunda-feira)**5<sup>a</sup>C, 5<sup>a</sup>A, 3<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B + ESP.**17 de março (terça-feira)**5<sup>a</sup>B, 2<sup>a</sup>, ESP., 4<sup>a</sup>A, 6<sup>a</sup>A

Paralisação

**18 de março (quarta-feira)**3<sup>a</sup>A, 5<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>B**19 de março (quinta-feira)**4<sup>a</sup>A, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B, 5<sup>a</sup>C, 6<sup>a</sup>A**20 de março (sexta-feira)**noturno, 8<sup>a</sup> C, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>,

Citar as possibilidades de AÇÃO realizadas no decorrer dos jogos populares vivenciados na quadra.

Reconhecer as regras não só no momento do jogo, mas para o convívio social.

Obs.: Nos dias 12, 19 e 20 de março:

Organizar e divulgar com os alunos as atividades da greve.

Leitura da carta convite à população.

**23 de março (segunda-feira)**

Plenárias setoriais e regionais às 09:00h - Carlos de Lima Cavalcanti

Avaliar as discussões com pais e alunos

Organizar a participação das atividades da greve, organizar vigília

**30 de março (segunda-feira)**

Retorno das aulas - término da greve

5<sup>a</sup>C, 5<sup>a</sup>A, 3<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B + ESP.(prof. faltou)

Teste teórico

**31 de março (terça-feira)**5<sup>a</sup>B, 2<sup>a</sup>, ESP.(prof. faltou), 4<sup>a</sup>A, 6<sup>a</sup>A

Teste teórico

**01 de abril (quarta-feira)**3<sup>a</sup>A, 5<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>B

Teste teórico

1- Conceituar jogo popular; 2- Escolha um jogo popular e cite as possibilidades de ação deste jogo; 3- Mencione outros momentos de sua vida em que as regras são importantes; 4- Citar as possibilidades de ação dos jogos populares experimentados pelo grupo sala.

**02 de abril (quinta-feira)**4<sup>a</sup>A, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B (prof. não compareceu), 5<sup>a</sup>C, 6<sup>a</sup>A**03 de abril (sexta-feira)**noturno, 8<sup>a</sup> C, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>,

Organizar planejamento com o grupo classe

**06 de abril (segunda-feira)**5<sup>a</sup>C, 5<sup>a</sup>A, 3<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B + ESP. (aniv. Lenira)4<sup>a</sup>B + ESP - não houve aula para estas turmas**07 de abril (terça-feira)**5<sup>a</sup>B, 2<sup>a</sup>, ESP. (prof. faltou), 4<sup>a</sup>A (aniv. Nelma), 6<sup>a</sup>A

Assembléia às 09:00h IEP

**08 de abril (quarta-feira)**3<sup>a</sup>A, 5<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>B

Semana santa

**09 de abril (quinta-feira)**4<sup>a</sup>A, 2<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B, 5<sup>a</sup>C, 6<sup>a</sup>A

Semana santa

**10 de abril (sexta-feira)**noturno, 8<sup>a</sup> C, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>,

Semana santa

**13 de abril (segunda-feira)**5<sup>a</sup>C, 5<sup>a</sup>A, 3<sup>a</sup>A, 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>B + ESP.**14 de abril (terça-feira)**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ADUPE. **LDB comentada**. Recife : Associação dos Docentes da Universidade de Pernambuco, 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas : Papyrus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1988.
- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília : Universidade de Brasília, 1995.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: do processo de construção democrática à aprovação antidemocrática. **Universidade e Sociedade**. São Paulo, n. 12, ano VII, p. 162-163, fev. 1997.
- BORGES, Abel Silva et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo : FDE, 1995.
- BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**. v. 1, n. 0, p. 28-34, 1989.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT, Valter, MELLO, Rosângela Aparecida de. Educação Física: revisão crítica e perspectiva. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 3-12, [ca. 1992].
- BRASIL, Ministério da Guerra. **Regulamento n.º 7 de Educação Física**. Rio de Janeiro : Biblioteca de "A Defesa Nacional", 1934.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo : Cortez, 1997.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. Vitória : UFES/CEFD, 1997.



- CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. Na dinâmica interna da sala de aula. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. Campinas : Papyrus, 1993, p. 97-144.
- CARMO, Apolônio A. do. Educação Física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 10-18, set. 1988.
- CARVALHO, Armando José da Costa. **Introdução ao estudo do Direito: primeiras informações**. Recife : FASA, 1991.
- CARVALHO, M<sup>a</sup> Cecília de (Org.). **Construindo o saber**: metodologia científica - fundamentos e técnicas. Campinas, SP : Papyrus, 1994.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas : Papyrus, 1988.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas : Autores Associados, 1998.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. Campinas : UNICAMP, 1999. Tese (Doutorado em Educação).
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo : Alfa-Omega, 1982.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo : Cortez, 1992.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro : DP&A, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**. São Paulo, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

- ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica - experiência na Disciplina Escolar Educação Física. Campinas : FE - UNICAMP, 1997 (Tese de doutorado).
- FARIAS, Maria Eliane Menezes de. As ideologias e o direito: enfim, o que é direito? In SOUZA JÚNIOR, José Geraldo (Org.). **Introdução crítica ao direito**. Brasília : Universidade de Brasília, 1993. p. 15-17.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA NETO, Amarílio. O contexto de produção de “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”. In FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória : CEFD/UFES, 1996. p. 189-229.
- FERREIRA NETO, Amarílio. Pesquisa histórica na Educação Física brasileira. In FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória : CEFD/UFES, 1996. p. 5-32.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 21(1), p. 187-198, jan./jun. 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas : Papyrus, 1995.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo : Loyola, 1988.

- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física e pedagogia: a questão dos conteúdos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 11, n. 2, p. 133-135, jan. 1990.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 1991.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.
- GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis : Vozes, 1995.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. O Método Francês e militarização da Educação Física na escola brasileira. In FERREIRA NETO, Amarílio et al. **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória : UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1996. p. 123-143.
- GUSMÃO, Paulo Dourado de. **Introdução ao estudo do direito**. Rio de Janeiro : Forense, 1994.
- HOBSBAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.
- JESUS, Damásio E. de. **Direito Penal**: parte geral. São Paulo : Saraiva, 1995.
- LUCENA, Ricardo de Figueiredo. **Quando a Lei é a regra**: um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira. Vitória : UFES/CEFD, 1994.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo : EPU, 1986.
- LYRA FILHO, Roberto. Direito e Lei. In SOUZA JÚNIOR, José Geraldo (Org.). **Introdução crítica ao direito**. Brasília : Universidade de Brasília, 1993. p. 31-33.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Histórica da Educação** : da antigüidade aos nossos dias. São Paulo : Cortez, 1997.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção ? In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. Campinas : Papirus, 1993, p. 65-82.

- MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente.** Campinas : Papyrus, 1987.
- MELO, Victor Andrade de. Escola nacional de Educação Física e desportos: um estudo histórico, a 'história' de um estudo e o estudo da história. In FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira.** Vitória : CEFD/UFES, 1996. p. 33-60.
- MELO, Victor Andrade de. A Educação Física nas escolas brasileiras do século XIX: esporte ou ginástica ? In FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira, vol. 3.** Vitória : CEFD/UFES, 1998. p. 48-68.
- MINAYO, M.<sup>a</sup> Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro : Hucitec/Abrasco, 1996.
- MONTENEGRO, Antônio Torres e FERNANDES, Tânia. **Memórias revisitadas:** o Instituto Aggeu Magalhães na vida de seus personagens. Rio de Janeiro : FIOCRUZ, 1997.
- MONTENEGRO, Antônio Torres et al. (Org.). **Engenheiros do Tempo:** história de vida de professores. Recife : Universitária/UFPE, 1995.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo : Contexto, 1992.
- MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil.** São Paulo : Papyrus, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo : Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade - Currículo e política de identidade.** Porto Alegre, n. 21(1), p. 9-22, jan./jun. 1996.

- PAGNI, Pedro Ângelo. História da Educação Física no Brasil: notas para uma avaliação. In FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana, BRACHT, Valter (Orgs.). **As Ciências do esporte no Brasil**. Campinas : Autores Associados, 1995. p. 149-163.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife : SEE-PE, 1989.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas**: Educação Física. Recife : SEE-PE, 1992. (Coleção Professor Carlos Maciel).
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Plano Estadual de Educação 1996-1999**. Recife : SEE-PE, 1996.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Política de ensino e escolarização básica**. Recife : SEE-PE, 1998a. (Coleção Professor Paulo Freire).
- PERNAMBUCO, GOVERNO DO ESTADO DE, Secretaria de Educação e Esportes. **Instrução n.º 01/98 - DEE/DNE/DCE, de 15 de julho de 1998**. Recife : Diário Oficial do Estado, 1998b.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro : Record, 1992.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre : ArtMed, 1998.
- SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1990.

- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.
- SANTOS, Lucíola L. de Castro P. e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Currículo e didática. In OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas : Papyrus, 1998, p. 9-32.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas : Autores Associados, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas : Autores Associados, 1998.
- SIDOU, J. M. Othon. **Dicionário Jurídico da Academia Brasileira de Letras Jurídicas**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1991.
- SOARES, Carmem Lúcia. Função da Educação Física escolar. **Motrivivência**. São Cristóvão - SE, ano VI, n. 4, p. 16-21, jun. 1993.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes européias no Brasil. Campinas : Autores Associados, 1994.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora de, VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino de Educação Física em face à nova LDB. In COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações modismos e interesses. Ijuí : Sedigraf, 1997. p. 121-141.
- SOUZA JÚNIOR, José Geraldo (Org.). **Introdução crítica ao direito**. Brasília : Universidade de Brasília, 1993.
- TAVARES, Marcelo, SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da Educação Física na escola. **Corporis**, Recife, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996. p. 49-53.

- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In GUEDES, Onacir Carneiro (Org.). **Atividade Física**: uma abordagem multidimensional. João Pessoa : Idéia, 1997. p. 106-130.
- TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma Passos A . (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas : Papirus, 1996.

**A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ?**  
**...ISSO É HISTÓRIA !**

*Uma reflexão acerca do saber e do fazer*



S 729a Souza Júnior, Marcílio Barbosa Mendonça de.  
A Educação Física como Componente Curricular...? ...  
isso é História! Uma reflexão acerca do saber e do  
fazer/Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior. – Recife,  
1999.

271f.: quad.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de  
Educação – Universidade Federal de Pernambuco. 1999.

Orientadora: Celi Nelza Zulke Taffarel.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação Física 2. Currículo 3. Ensino. I. Título.

796 (2. ed.)

