

LUCIENE FERREIRA DA SILVA

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: ENTRE O PROPOSTO E O ALCANÇADO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

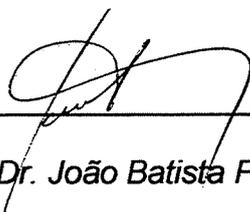
**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

LUCIENE FERREIRA DA SILVA

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: ENTRE O PROPOSTO E O ALCANÇADO**

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado, defendida por Luciene Ferreira da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora em 27 de fevereiro de 2002.



Prof. Dr. João Batista Freire da Silva

Orientador e Presidente da Comissão Julgadora

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UNIDADE 30
Nº CHAMADA TIUNICAMP
Si38t
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 49544
PROC 16-837102
C _____ DX _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 13/06/02
Nº CPD _____

CM00169112-9

BIB ID 246446

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA-FEF-UNICAMP

Silva, Luciene Ferreira da
Si38t A trajetória da Educação Física nas primeiras séries do ensino fundamental na rede pública do Estado de São Paulo: entre o proposto e o alcançado / Luciene Ferreira da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador: João Batista Freire da Silva
Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física. 2. Fracasso escolar. 3. Educação Física-Ensino. 4. Políticas públicas. 5. Ensino fundamental. I. Silva, João Batista Freire da. II. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Luciene Ferreira da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora em 27 de fevereiro de 2002.

Prof. Dr. João Batista Freire da Silva
(Orientador)

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal

Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes

559280

Dedicatória

Aos homens e mulheres que cotidianamente se empenham nas condições mais adversas nas escolas públicas, para oferecer às crianças a oportunidade de serem lúdicas, tendo uma educação de qualidade superior, em meio à hostilidade, à indiferença e aos preconceitos que muitas vezes as cercam.

A todos aqueles que acreditam no poder do afeto, na força dos sorrisos e no papel conscientizador da ação educativa para a humanização da vida.

A todos os educadores e educadoras de crianças.

A todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

É com alegria que agradecemos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa. Assim, devemos agradecer:

Ao Prof. Dr. João Batista Freire da Silva, por ter aceito orientar esta pesquisa, em muito contribuindo para a sua realização. Pela sensibilidade e força presentes em seus trabalhos e em sua conduta, constituindo-se em fonte de inspiração e ponto de apoio de muitos professores de Educação Física que atuam nas escolas de todo o Brasil.

Aos professores componentes da banca examinadora, Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Prof. Dr. João Batista A. G. Tojal, Prof. Dr. Luiz Alberto Lorenzetto e Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, pela colaboração na pesquisa e pelos exemplos de homens e de profissionais que são, tão significativos para a consolidação ético - profissional da Educação Física.

À Universidade Estadual de Campinas e à Faculdade de Educação Física, através de seu Programa de Pós - Graduação, pelo acesso permitido e pelo amparo acadêmico - institucional proporcionado.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudo em auxílio ao desenvolvimento desta pesquisa.

A todos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física e da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela rica convivência.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, em especial à Tânia e ao Cleber, pela atenção dispensada.

Aos meus queridos pais, Ponciano e Dorvalina, e ao meu também querido irmão Luiz, por serem parte de mim.

Ao Cacau, por tanto amor recebido...

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xv
RESUMO	xvii
ABSTRACT	xix
INTRODUÇÃO	01
1 O ENSINO BÁSICO NO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	04
1.1 De onde Partimos	04
1.2 Ampliando a Visão para Situar o Problema	09
1.3 A Educação Brasileira e os Índices de Fracasso Escolar: Evasão, Repetência e Analfabetismo no Ensino Fundamental	19
1.4 A Escola Fracassa. Por que Fracassa?	32
1.4.1 Desmitificando o Fracasso Escolar - Raízes Históricas	33
1.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Deliberações Gerais para a Educação Básica – Ensino Fundamental	55
1.5.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 e a Educação Física	76
1.6 A Trajetória Metodológica : A Opção pelo Caminho	83
1.6.1 O Caminho Percorrido	87
1.6.1.1 Um Momento	91
1.6.1.2 Um Outro Momento	96

2	AS MEDIDAS ADOTADAS PARA CONTENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NAS PRIMEIRAS SÉRIES NO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	102
2.1	<i>Medidas do Primeiro Momento.....</i>	102
2.1.1	<i>O Ciclo Básico.....</i>	102
2.1.2	<i>A Jornada Única.....</i>	107
2.1.3	<i>Ciclo Básico em Jornada Única; Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico – Análise Documental</i>	113
2.1.3.1	<i>- A Primeira Parte.....</i>	113
2.1.3.2	<i>- A Segunda Parte.....</i>	119
2.1.3.3	<i>- A Terceira Parte.....</i>	126
2.2	<i>Medidas do Segundo Momento.....</i>	136
2.2.1	<i>Medidas de Correção de Fluxo</i>	136
2.2.2	<i>A Municipalização do Ensino</i>	145
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS – Onde Chegamos	149
3.1	<i>Em Busca de Uma Análise - A Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo: Fundamentações Teóricas e os Parâmetros Curriculares Nacionais.</i>	149
3.2	<i>Sobre a Trajetória.....</i>	165
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180

Lista de Tabelas

Tabela I- Média de Anos de Estudo das Pessoas de 10 anos ou mais de Idade por Sexo e Cor.	22
Tabela II- Taxa de Analfabetismo e Escolarização.	23
Tabela III- Alunos Matriculados no Ensino Fundamental em São Paulo.	24
Tabela IV- Promoção, Retenção e Evasão em São Paulo.	26
Tabela V- Desempenho do Ensino Fundamental - CB à 4ª série - 1986 - 1997.	27
Tabela VI- Evasão no Ensino Fundamental por série - 1986 - 1999.	27
Tabela VII- Repetência no Ensino Fundamental por série - 1986 - 1999.	28
Tabela VIII- Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.	29
Tabela IX- Alunos da Rede Estadual do Ensino Fundamental de São Paulo.	29
Tabela X- Professores e Funcionários da Secretaria da Educação de São Paulo - 1999.	30
Tabela XI- Alunos, Professores, Escolas Rurais e Escolas Urbanas da Secretaria da Educação de São Paulo.	30
Tabela XII- Requisitos para Provimento de Cargos na Secretaria da Educação.	67
Tabela XIII- Curso Normal - Matriz Curricular.	68
Tabela XIV- Cursos de Educação Física do Brasil - 2002	72
Tabela XV- Escala de Vencimentos de Docentes - Secretaria da Educação de São Paulo	73
Tabela XVI- Ficha Descritiva - Educação Física para o Ciclo Básico.	105
Tabela XVII- O que Muda com a Implantação da “Jornada Única”.	109
Tabela XVIII- Alterações Ocorridas Relativas ao Professor com a “Jornada Única”.	110
Tabela XIX- Ensino Fundamental - Matriz Curricular Básica.	142
Tabela XX- Proposta de Blocos de Articulação de Conhecimentos - Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física	156

RESUMO

A Trajetória da Educação Física nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental na Rede Pública do Estado de São Paulo: Entre o Proposto e o Alcançado.

Este estudo teve como objetivo geral avançar na compreensão da Educação Física escolar, através da observação de sua trajetória nas primeiras séries do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Essa trajetória foi abordada tendo em vista a Educação Física, porém, objetivou-se uma análise contextualizada em que se vislumbrou observá-la considerando o conjunto maior de medidas que foram tomadas nesses quase vinte anos junto ao Ciclo I do Ensino Fundamental, que interferiram direta e indiretamente sobre a sua trajetória. Tratou-se de um estudo documental, com abordagem qualitativa sobre a trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, que foi observada dialeticamente a partir de um todo articulado, carregado de contradições, por isso móvel e complexo. Assim, focalizou-se, inicialmente, a situação geral do ensino básico em São Paulo, aferindo o papel desempenhado pelo Estado na educação formal de crianças, estabelecendo inter-relações com o contexto socioeconômico. Um quadro de fracasso escolar foi observado; por isso tentou-se visualizar as raízes históricas sobre os pensamentos predominantes na atualidade, já que foi possível notar a persistência de representações sociais sobre o fracasso escolar que interferiram negativamente na evolução da educação escolarizada, através das políticas adotadas. Em se tratando da observação das medidas tomadas para a contenção do fracasso escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental ou Ciclo I, e tentando captar a concretização das políticas educacionais, perspectivamos analisá-las entendendo a inclusão ou exclusão da Educação Física neste nível de ensino. Pela proximidade que tiveram junto às referências teóricas adotadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física também foram estudados. Ao final do estudo, concluiu-se que a Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo apresentou-se restrita para a educação das crianças e superação dos problemas ligados ao fracasso da educação pública estadual, e que isso decorreu essencialmente de um série de fatores organizacionais que se encontraram intimamente ligados a outros, de ordem social, política e econômica. Assim, a Educação Física não se desenvolveu a contento porque, embora houvesse a proclamação da melhoria do Ensino Fundamental, fatores de ordem econômica prevaleceram sobre os educacionais, ficando a Educação Física impedida de se desenvolver adequadamente.

Palavras-chave: Educação Física e Fracasso Escolar, Políticas Públicas para Educação Física, Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental na rede Pública Estadual de São Paulo, Ensino da Educação Física.

ABSTRACT

The Trajectory of Physical Education in the First Grades of Public Primary Schools in the State of SP: Between What is Proposed and What is Reached.

This study had as a general objective better understand Physical Education in schools, by observing its trajectory in the first grades of Primary Instruction in public schools of the state of SP. That trajectory basically approached Physical Education, however, an analysis of the context was necessary to consider a wider whole of arrangements which were done to the first grades of Primary Instruction in virtually 20 years and which had direct and indirect results over its trajectory. It was a documented study, with a qualitative approach over the trajectory, which was discussed based on a whole articulated, full of contradictions, therefore, changeable and complex. So, first, the general situation of the basic instruction in São Paulo was focused, checking the role of the State in the formal education of children, setting up its relations to the social and economical contexts. The situation of scholar failure was observed, so we tried to visualize the historical background of the present ideas, since it was possible to notice the persistence of social representations of scholar failure which interfered negatively upon the evolution of school education through the adopted politics. Observing the measurements taken to preventing scholar failure of the first grades of primary instruction in public schools of São Paulo, and trying to understand the accomplishments of educational politics, we intended to analyze them regarding either the inclusion or exclusion of Physical Education on school grades. Through the proximity with the theoretical references adopted by the "Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo", the "PCN's" - Physical Education, were also studied. At the end of the studies, we concluded that Physical Education, on the first cycle of primary instruction in public schools of the state of SP, appeared to be restrict for children education and for the surpassing of problems related to public education on the state, and that was due, basically, to a series of organizational factors, closely connected to others, such as social, political and economical elements. Thus, Physical Education haven't developed as expected, because even though primary instruction had improved somehow, economical elements prevailed over the educational ones, not allowing Physical Education to develop properly.

Key-words: 1. Physical Education; 2. Scholar Failure; 3. Physical Education - Teaching; 4. Public Politics; 5. Primary Instruction; I. Silva, João Batista Freire da; II. Physical Education College, State University of Campinas III.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a Educação Física do Ciclo I do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, que foi abordada a partir da realidade concreta. Por isso, optamos por estudar a sua trajetória desde o momento em que formalmente foi incluída na matriz curricular das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Por pressupormos o seu funcionamento inadequado, aquém das suas potencialidades, nosso objetivo ao estudar este problema foi compreender melhor os motivos que desfavoreceram as intervenções educacionais a partir da Educação Física.

Partimos então dos aspectos mais amplos que atuaram na problemática em questão, vislumbrando um entendimento que não se restringisse apenas às questões particulares da Educação Física. Quisemos, ao contrário, compreender as inter-relações que se estabeleceram, observando aspectos que diziam respeito à escola e conseqüentemente à lógica social, já que todas essas questões se interpenetraram. Sendo assim, todo o desenvolvimento da pesquisa ocorreu de forma contextualizada.

O intuito, ao proceder dessa forma, foi estabelecer uma análise crítica a respeito da trajetória do Ensino Fundamental e da implicação das medidas adotadas nos diferentes momentos históricos que interferiram na Educação Física.

A compreensão da trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental foi possível mediante análise documental com abordagem dialética. Inicialmente, abrangemos o ensino básico no Estado de São Paulo, em que problematizamos a temática, apresentando um quadro geral da situação educacional do país, mais especificamente do Estado de São Paulo. Não poderia ser diferente, já que as medidas adotadas em São Paulo decorreram em grande parte da Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - L.D.B., que, pela importância apresentada ao objeto de estudo, também foi abordada.

A situação geral da educação básica foi observada, demonstrando-se um quadro persistente de fracasso escolar. Por isso, resgatamos as raízes históricas dos pensamentos predominantes na atualidade.

O estudo das raízes do fracasso escolar também foi necessário, tendo em vista a predominância de uma visão psicologizada de educação por um longo período no Brasil, fazendo-se presente na atualidade. Essa visão favoreceu a construção de pensamentos em que o fracasso do aluno é visto como fracasso do sujeito aprendiz e não como o fracasso da escola.

Encerramos essa parte do estudo demonstrando a trajetória metodológica, em que descrevemos a posição assumida ao pesquisar esse problema abrangente. Ao tratarmos da trajetória metodológica, tentamos dar indícios da orientação epistemológica implícita na atitude de pesquisar.

Na segunda parte do estudo, detivemo-nos nas medidas adotadas para contenção do fracasso escolar nas primeiras séries da rede pública estadual de ensino de São Paulo, não perdendo de vista a Educação Física, que direta ou indiretamente foi influenciada por elas.

Foi preciso localizar as medidas mais significativas, tendo sido abordados temas relevantes, como a introdução do Ciclo Básico e da Jornada Única, a Reorganização Escolar, o Projeto Classes de Aceleração, a Introdução dos Ciclos no Ensino Fundamental e a Municipalização do Ensino.

Essas medidas condensaram-se em dois momentos distintos e, a partir delas e do quadro de fracasso escolar apresentado anteriormente, buscamos uma análise qualitativa, perspectivando captar a inserção da Educação Física.

Algumas medidas tomadas ao longo desses quase vinte anos (1985- 2002) proporcionaram a inclusão da Educação Física, porém outras permitiram que ela não se legitimasse. Através da análise crítica dos documentos, pudemos observar essas contradições.

Essa análise se concretizou na terceira parte deste estudo, onde esse entendimento ficou mais bem elucidado quando nos detivemos também em

Essa análise se concretizou na terceira parte deste estudo, onde esse entendimento ficou mais bem elucidado quando nos detivemos também em analisar as fundamentações teóricas adotadas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP para o Ensino Fundamental, e aquelas que deram suporte aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física.

Nessa mesma parte, procedemos à análise dos resultados, a partir da trajetória percorrida, considerando a preparação dos profissionais para atuar na escola e as possíveis implicações ao problema em estudo.

A trajetória da pesquisa nos possibilitou considerações finais, que apontaram para a confirmação de nossas suspeitas sobre a inadequação das interferências a partir da Educação Física, junto ao Ciclo I do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo, que decorreram de uma série de fatores de ordem política, social e econômica, suplantando os aspectos pedagógicos e educacionais. Assim, a inclusão da Educação Física no Ciclo I da rede estadual de ensino não se efetivou a contento, pois não houve as condições necessárias para tal efetivação de modo a promover a educação integral das crianças nesse nível de ensino.

1- O ENSINO BÁSICO NO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma “morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vivida.

Paulo FREIRE.

1.1- De Onde Partimos.

No ano de 1989, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, lançou uma proposta de Educação Física para o Ciclo Básico (antigas 1ª e 2ª séries do Primeiro Grau).

Como professora de Educação Física no Ciclo Básico em Piracicaba, desde o ano de 1990 até 1993, pude acompanhar a implantação dessa proposta embasada na teoria construtivista sobre o desenvolvimento cognitivo. Junto com ela, muitas confusões e incertezas, verificadas sobretudo pela ausência de informações, que geraram “mil e uma formas de Construtivismo”, resultado de interpretações e práticas equivocadas dessa teoria.

Essa proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP veio para auxiliar os professores, justificando, principalmente, a inserção da Educação Física no contexto educacional, uma vez que esse documento expunha as expectativas negativas da sociedade quanto à Educação Física escolar tradicionalmente desenvolvida.

Após a implantação, pudemos perceber que, aparentemente, os objetivos não tinham sido alcançados, e as aulas de Educação Física continuavam a ser ministradas de maneira tradicional, ou seja, seguiam objetivos e estratégias utilizados tradicionalmente com os alunos das demais séries.

Os professores pareciam não saber exatamente quais seriam os objetivos para o Ciclo Básico. Alguns acreditavam ser para “acalmar” as crianças mais inquietas; outros achavam que era para, desde cedo, elas adquirirem e desenvolverem habilidades motoras para, mais tarde, aprenderem com maior facilidade as modalidades esportivas¹. Outros, pensavam ser de caráter “compensatório”, em razão de as crianças ficarem um longo período na escola e precisarem se recompor dos desgastes sofridos nas atividades em sala de aula.

Em nossa pesquisa sobre a prática da Educação Física no Ciclo Básico, após o lançamento pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP dessa proposta construtivista, fizemos algumas verificações a respeito do dia-a-dia dessas aulas em algumas escolas na cidade de Piracicaba-SP.

O objetivo principal do estudo foi o de detectar qual era a prática da Educação Física no Ciclo Básico, após o lançamento da proposta.

Para isso trabalhamos naquele momento com pesquisa bibliográfica e documental, nos detendo, num primeiro momento, nos autores construtivistas que, direta ou indiretamente, influenciaram na elaboração da proposta, tendo sido necessário também o levantamento dos documentos que implementaram tais mudanças, para obtenção do quadro geral de alterações ocorridas para reestruturação do ensino nas primeiras séries, ou seja, todo o aparato de legislação e normas, a própria instituição do Ciclo Básico e da Jornada Única, sem os quais não poderíamos nos aprofundar na proposta de Educação Física, pois são a ela subjacentes.

De posse desses dados fomos a campo observar as aulas de Educação Física e entrevistar os professores pois, conjuntamente, esses elementos puderam proporcionar informações importantes, especialmente quando confrontados. A seguir, analisamos os resultados, discutindo o que parecia mais relevante ao estudo.

¹ SILVA, Luciene Ferreira da. **Educação física no ciclo básico da rede pública do estado de são paulo em piracicaba: construtivismo ou ecletismo?** Dissertação de Mestrado. Piracicaba : UNIMEP, 1996.

As conclusões a que chegamos, praticamente comprovaram que os professores não tiveram conhecimento da proposta de Educação Física para o Ciclo Básico e que eles apenas “ouviram falar sobre”, mas não participaram de treinamentos efetivos que permitissem ações seguras em seus cotidianos.

Detectamos que as aulas de Educação Física, após a implantação da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, estavam orientadas por práticas ecléticas, em que os professores demonstraram uma postura tradicional, alicerçada principalmente sobre as suas experiências.

Dessa forma, concluímos que a ausência de ações efetivas quanto a capacitação, orientação e supervisão dos professores, pode promover “modismos” que elevam os índices de fracasso escolar, comprometendo a qualidade do ensino.

Através da pesquisa, pudemos apontar para alguns caminhos sobre a utilização de novas metodologias, uma vez que o decorrente estudo demonstrou o quão imperioso se torna a preparação adequada dos professores envolvidos. Entendemos que um fator importante nesse processo é o trabalho de treinamento supervisionado e orientado pelos órgãos competentes.

A pesquisa até agora citada foi concluída no início do ano de 1996. Nesse mesmo período, as escolas da rede pública de São Paulo sofreram algumas modificações, e a mais importante, para a qual queremos chamar a atenção agora, foi a retirada dos professores licenciados em Educação Física para ministrarem tais aulas.

Com essas alterações, ficaram responsáveis pela Educação Física no Ciclo I os próprios PEB I (Professores da Educação Básica I – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), sendo que os PEB II (Professores da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio - licenciados em Educação Física) só poderiam fazê-lo caso não houvesse interesse por parte dos primeiramente indicados.

Esse novo momento coloca-nos questões interessantes pela contradição que apresentam, já que pelo que foi observado em nossa pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado, o “fracasso” da proposta construtivista para a Educação

Física do Ciclo Básico deveu-se, sobretudo, à má preparação/orientação dos professores, que demonstraram não ter conhecimentos aprofundados sobre o assunto. Então, a mudança no quadro de professores responsáveis pela disciplina não soluciona o problema de sua ineficiência .

Na pesquisa realizada, essa despreparação dos licenciados da área foi demonstrada a partir, por exemplo, do desconhecimento que tinham do documento elaborado pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP, que foi possível de ser observado mediante o não conhecimento dos autores construtivistas que deram suporte à elaboração da proposta, bem como das suas principais idéias, observando-se também que aspectos importantes dos estudos piagetianos lhes eram desconhecidos, o que com certeza inviabilizou a compreensão da proposta assentada principalmente sobre esse referencial teórico.

Eles demonstraram também muita insegurança quanto ao que ensinar, como, quanto e por que, o que reforçou ainda mais a ausência de referenciais sobre os meios humanos de apropriação do conhecimento. Esses professores pareciam se basear no modelo inatista, sendo a maturação biológica condição indispensável para a aprendizagem. Eles não levavam em consideração a bagagem de conhecimentos que os alunos traziam consigo, aspecto importante das teorias construtivistas.

A proposta construtivista da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP trouxe um quadro com diversos elementos a serem desenvolvidos no tocante a capacidades físicas e habilidades motoras, expressão corporal, atividades rítmicas e recreação. Mesmo assim, o que se observou foi uma prática alicerçada principalmente sobre as experiências cotidianas, que na maioria das vezes não coincidia com o que estava sendo proposto no documento e que, se em algum momento ocorreu, foi ao acaso, já que a maioria dos professores da amostra disse não fazer uso da proposta na elaboração de suas aulas.

Esses professores mantiveram-se superficiais perante as questões teóricas, pois não participaram de “treinamentos” efetivos que possibilitassem a mudança de paradigmas, proporcionando-lhes ações seguras em seus cotidianos.

O fracasso da proposta construtivista para o Ciclo Básico foi (senso comum) atribuída aos professores de Educação Física, que não se empenharam para a sua implantação/concretização, diferentemente do que se comprovou na pesquisa: que muito pouco foi feito de maneira efetiva para a capacitação dos docentes no município de Piracicaba, o que obviamente levou-nos a concluir que a ausência de ações sistemáticas para capacitação, orientação e supervisão dos professores compromete a qualidade do ensino, de nada servindo instrumentalizar² professores para uma certa prática quando eles não são senhores da teoria que a embasa.

Creemos que, paralelamente ao desenvolvimento de referenciais teóricos (que oriente sobre o porquê, como e quando ensinar), também se faz necessário apontar os caminhos de maneira mais precisa quando da elaboração dos currículos, que digam de maneira mais pormenorizada o que ensinar, para que os professores, detentores dos conhecimentos prévios, possam ter mais segurança em relação a quanto ensinar - tarefa que exige bom senso e competência.

Assim, a substituição do quadro de docentes responsáveis pela Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental não se pautou nas necessidades do educando, se apoiando sobretudo em critérios de natureza econômica.

Estas foram algumas das várias indagações originadas em nosso estudo durante o Curso de Mestrado, as quais nos lançaram em direção ao entendimento da trajetória da Educação Física nessa fase da escolarização, já que esta tem um papel significativo a desempenhar na infância sob vários aspectos, e que são confirmados nos próprios documentos oficiais, elaborados com o intuito de fazer avançar a qualidade da educação no Estado de São Paulo.

² Em Piracicaba, os professores de Educação Física tiveram contato superficial com a teoria Construtivista quando participaram das atividades de lançamento da proposta de Educação Física para o então Ciclo Básico em 1989.

1.2- Ampliando a Visão para Situar o Problema.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³, a população do Brasil era de 156,1 milhões de pessoas em 1997. Os grupos mais numerosos se concentravam primeiramente na Região Sudeste, com 68,2 milhões de pessoas, seguida pela Região Nordeste, com 45,4 milhões.

Em 1999, verificou-se aumento da população total e por regiões, que era de 160,3 milhões de habitantes, sendo que as mais populosas eram a Região Sudeste, que concentrava 70,0 milhões de pessoas, seguida pela Região Nordeste, com 46,4 milhões.

Também em 1999, a população distribuía-se da seguinte maneira: 21,2 milhões de pessoas tinham entre 0 e 6 anos de idade; 26,8 milhões, de 7 a 14 anos; 10,3 milhões estavam na faixa etária entre 15 e 17 anos, e 13,4 milhões tinham de 20 a 24 anos de idade, sendo possível observar uma parcela significativa de crianças e adolescentes.

Podemos verificar outros indicadores sociais indiretos sobre a população, se observarmos a proporção de pessoas com rendimento de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo mensal per capita. Os percentuais em 1997 eram: 30,1% no Norte; 47,5% no Nordeste; 13,1% no Sudeste; 16,2% no Sul; 19,4% no Centro-Oeste do país. No Brasil como um todo chegava a 25%.⁴

Os números até agora descritos ajudam-nos na configuração de um quadro com aumento da população, com a presença de parte significativa de sujeitos da faixa etária que compreende a educação básica, num país onde um quarto da população tem renda per capita de $\frac{1}{2}$ salário mínimo mensal.

³ Web Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - <http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores/>. Acesso em: 05 de novembro de 2001.

⁴ Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

No ano de 1999, as crianças da faixa etária de 0 a 14 anos, pertenciam a 21 milhões de famílias, das quais 27,7% possuíam renda familiar de $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita mensal; 25,5% de $\frac{1}{2}$ a 1 salário; 21,9% com mais de 1 a 2 salários; 8% com mais de 2 a 3 salários; 6% com mais de 3 a 5 salários e 5,4% com mais de cinco salários mínimos. Esses números demonstraram que na faixa etária dos 0 a 14 anos, (que coincide com o Ensino Fundamental) os maiores percentuais apresentados dizem respeito a rendas mais baixas, chegando a aproximadamente 75% as famílias com renda de 0 a 2 salários mínimos per capita mensal.

O IBGE apresentou outros números reveladores desse quadro, os quais demonstram o crescimento da população pobre, se considerarmos os dados do ano de 1994 sobre a proporção de mulheres de 20 a 24 anos de idade que tiveram filhos antes de completarem 20 anos, ou seja, em idade de escolarização básica. No Brasil, a maior concentração, 37% dessas mulheres, pertencia à população de “indigentes”; 24% eram do nível “pobre-não-indigente” e a menor taxa, de 12%, foi de mulheres do grupo “não-pobres”.

Os dados acima podem ser mais bem visualizados se somarmos a eles os percentuais relativos aos anos de estudos dessa população. No Brasil, 33% dessas mulheres estudaram de 0 a cinco anos; 20%, de 6 a 9 anos e 7,0%, de 10 a 12 anos. Estes números demonstram que a baixa escolaridade, em grande medida, se atrela a outros fatores, como a renda familiar, por exemplo.

Observamos então que, em todas as faixas etárias, as mulheres que têm filhos antes dos vinte anos de idade pertencem preponderantemente a famílias de baixa renda, configurando um quadro de crescimento da população pobre, que se encontra atrelado às condições sociais, especialmente as ligadas à educação de crianças e adolescentes.

Outros dados do IBGE apóiam-nos em tal afirmação, já que a população projetada para o país tende a aumentar. Para o ano 2000 foram previstos 167,7 milhões de habitantes, devendo alcançar 179,5 milhões em 2005; 190,9 milhões em 2010 e 210,7 milhões em 2020.

Esses dados permitem-nos afirmar que a maioria dos alunos das escolas públicas são aqueles carentes de bens econômicos. Em outras palavras, predominam no ensino público os filhos daqueles que não podem optar por outro tipo de ensino que não seja o gratuito.

Por isso, essas crianças que dependem do Estado para se escolarizarem possuem inúmeras dificuldades em seu meio social. No caso da educação formal, essas dificuldades podem ser observadas, por exemplo, quando os números do Censo 2000 recentemente divulgados demonstram-na deficitária, sendo inclusive tema de uma matéria do Jornal Folha de São Paulo sobre o analfabetismo nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, evidenciando a desigualdade social.

Em bairros de classe média e alta das duas capitais, a maioria das crianças de seis e sete anos já está alfabetizada, situação oposta à encontrada nos bairros pobres.

Em São Paulo, cerca de 33% das crianças com sete anos são analfabetas. Na periferia, no entanto, há índices bem maiores. Em 36 dos 96 distritos de São Paulo, o índice de analfabetismo entre as crianças com sete anos supera a taxa do município. Desse grupo de 36 distritos, 12 estão localizados na zona leste e 11 na zona sul, regiões que concentram as menores rendas da cidade de São Paulo.

O fato, segundo especialistas ouvidos pela Folha, é resultado de uma série de fatores, como as altas taxas de criminalidade e de desemprego e a falta de vagas nas pré-escolas.

No caso da cidade do Rio de Janeiro, os altos índices de analfabetismo são verificados em quase todos os bairros com baixa renda, e as taxas mais baixas também são encontradas em bairros de classe média da zona norte, com renda inferior à dos moradores dos bairros da zona sul...⁵ (grifo nosso)

Essas crianças residentes em regiões pobres das grandes capitais só têm condições de frequentar escolas públicas quando são oferecidas vagas em número suficiente. É claro que isso não resolve o problema, já que a manutenção delas no sistema de ensino depende de outros fatores que se relacionam intimamente à classe social de origem. Nas palavras de Maria Dolores Kappel, pesquisadora do IBGE especializada em educação, "...a desigualdade já começa

⁵ GOIS, Antônio, DINIZ, Melissa. **Analfabetismo evidencia barreira social:** dados do censo 2000 mostram que áreas pobres do Rio de Janeiro e de São Paulo concentram crianças analfabetas. Folha de São Paulo, São Paulo, 2 de janeiro, 2002. Folha Ribeirão, p. C 3.

desde que a criança nasce. Investir na primeira infância é vital para reduzir a pobreza e aumentar a inclusão social”⁶.

Diante disso, o que temos observado é um grande esforço por parte dos pais de classe média em manter os seus filhos em instituições de ensino privadas, devido à perspectiva que possuem de ascenderem socialmente através da escola, propiciando melhoria da qualidade de vida dos sujeitos. Isso, a nosso ver, pode ser evidenciado nos dias atuais, sobretudo na crescente valorização dada por esses indivíduos à continuidade do ensino de seus filhos, que devem chegar ao nível superior.

De acordo com LIMA (1999)⁷, os alunos que freqüentam as Universidades públicas, em sua grande maioria, passaram em algum momento por escolas particulares, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

As escolas públicas há muito não têm dado conta nem desse aspecto: aprovação nos processos seletivos para ingresso na educação superior. É lamentável que o pensamento sobre educação por parte da população esteja orientado principalmente por esse parâmetro, já que isso não significa qualidade.

De acordo ainda com LIMA (1999), o ensino público não habilita o aluno a concorrer em condições de igualdade com os alunos que freqüentaram escolas particulares.

Mais lamentável ainda é que, além desse aspecto objetivo que possui a escola, e que se relaciona mais aos conteúdos e à transmissão de conhecimentos, por isso mais observável, o aspecto subjetivo que possui a educação seja pouco notado por esse público. Evidentemente, num mundo carregado de expectativas quantitativas, valores que não podem ser quantificados tornam-se secundarizados. O que explica a secundarização da ação subjetiva da atividade educacional de natureza qualitativa, e para a qual se exige muito preparo, nem é questionada por esses sujeitos.

⁶ GOIS, Antônio, DINIZ, Melissa, *op.*, *cit.*

⁷ LIMA, M. **Lugar marcado**. Projeto de lei propõe cotas nas faculdades do governo para alunos de rede pública. São Paulo, Revista Veja, julho 1990, p. 46-47.

Esse aspecto ligado à formação do sujeito é desenvolvido pela escola, conscientemente ou não, constituindo tema importante de discussão na área educacional. Por isso, foi abordado por Paulo FREIRE (1996) em “Pedagogia da Autonomia”.

...É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando...⁸

Pensamos que esta hipervalorização do “preparar-se para” influencia de tal forma o pensamento das pessoas, que elas se esquecem de que a escola deveria servir também para o “agora” de cada um, para a suscitação de dúvidas que favorecessem a elaboração dos conhecimentos a partir da tomada de consciência do mundo do qual faz parte. Mas o que vemos é que a escola, organizada como é, tem apenas reproduzido a sociedade, favorecendo a construção de pensamentos predominantemente elitistas, deixando seu papel de agente formativo e democratizante em segundo plano.

Dessa forma, o ensino público que tem preponderantemente, como já dito, uma clientela de alunos de classe popular, os coloca à margem da sociedade e ajuda a compor um grupo social de indivíduos marginalizados, que se tornam renegados e impedidos de exercer sua cidadania, já que, para esses alunos e suas famílias e as famílias que virão a compor, não há, nem haverá, a possibilidade de ascensão social por meio da educação escolarizada, muito embora acreditem nisso.

Para Paulo FREIRE (1996), a discriminação sofrida pelas minorias aparece justamente quando as instituições sociais, entre elas a escola, não conseguem atuar positivamente na formação do sujeito, referindo que, para se ensinar é preciso dentre outras coisas rejeitar qualquer forma de discriminação. Segundo o autor:

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de

⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1996, p. 37.

*classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres...*⁹

A escola pública, ao tratar com esta clientela, depara então com um grupo de pessoas com trajetórias de vida muitas vezes miseráveis, não possuindo condições infra-estruturais para se manterem saudáveis. Vários são os problemas sociais desencadeados, entre eles a prostituição, a criminalidade, o uso e a disseminação de drogas.

Por sua condição socioeconômica não dispõem de bens materiais, de recursos que diretamente se relacionam com a falta de qualificação profissional ou, em outras palavras, com a “baixa escolaridade”, levando-os a viver em condições precárias e desumanas.

Além de todos esses problemas, há de se considerar também a herança cultural, a bagagem restrita de conhecimentos formais, ou seja, dos que são valorizados e aceitos, que os pais dos alunos freqüentadores da escola pública têm, que fazem com que seus lares sejam desprovidos de elementos suscitadores de curiosidade pelo mundo escolarizado. Há pouco contato com livros, revistas e jornais que garantem informações e que podem intervir na construção de um acervo de conhecimentos e nas representações a respeito do papel da escola.

Sobre isso, concordamos com CAMPOS (1998) que, ao pesquisar o fracasso escolar, expôs a situação de desvantagem dessa clientela:

*As desvantagens das crianças carentes são marcadas pelas condições materiais que as crianças das classes mais favorecidas podem obter: acesso à escola que oferece condições materiais e equipamentos superiores aos das escolas públicas. Isso impede o contato das crianças mais carentes com uma série de experiências, que vão contar como pré-requisitos, como “ponto de partida” para a escolarização.*¹⁰

⁹ FREIRE, Paulo, op., cit., p. 39-40.

¹⁰ CAMPOS, Neuza Maria Victória. **Fracasso escolar e as classes de aceleração: um estudo das representações de alunos multi-repetentes, seus pais e professores.** Dissertação de Mestrado: UNIMEP, 1998, p. 16.

De acordo com PATTO (1999), vários mitos têm sido apontados como responsáveis pelo fracasso escolar brasileiro, ao longo da história. Explicações como a carência afetiva, a desnutrição e os lares desajustados, entre outras, são sempre utilizados.

As baixas expectativas que se têm em relação a esses alunos, aos seus potenciais e a onde poderão chegar revelam o quanto a escola tem sido omissa, em se tratando das questões sociais.

Acontece que a escola pública, além de não reconhecer sua falta de estrutura, tende a querer trabalhar com o mesmo ponto de partida acima citado, não levando em consideração a heterogeneidade da clientela, estendendo os padrões da classe dominante para todos, e sendo, portanto, uma escola para todos pautada nos padrões de uma minoria.¹¹

Em muitos casos, as pesquisas educacionais não têm servido de apoio para a superação dos problemas da clientela das escolas públicas. Quase sempre os problemas verificados são explicados do ponto de vista extra-escolar. A escola possui grande dificuldade em admitir suas responsabilidades perante o fracasso dos alunos que não conseguem ter êxito, e que por isso a abandonam ao entrar para um processo quase sem volta, de repetência das séries de ensino.

Apesar de várias reformas educacionais e medidas técnico-administrativas, tomadas pelos órgãos oficiais, as queixas sobre o fracasso são as mesmas há muito tempo, não há movimento. Uma dessas reformas foi a expansão da escola pública, a democratização do ensino, baseadas no pensamento liberal de “uma escola para a sociedade democrática”. O ensino passou a ser considerado um fator democratizante da sociedade, uma vez que oportunizaria a todos igualmente o acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento pessoal e ascensão social.

Sendo o ensino supostamente democrático, o fracasso escolar deve-se exclusivamente às características do indivíduo (imaturidade, desinteresse, problemas emocionais, estrutura familiar, etc.) visto que “todos são iguais perante o sistema escolar”.¹²

Não é estranho observar que essas crianças, que por um bom tempo freqüentaram “turmas especiais” nas escolas públicas da rede estadual paulista, compunham a classe dos mais pobres e negros e, quanto a isso, outro fator a ser

¹¹ CAMPOS, op., cit., p. 16-17.

¹² CAMPOS, op., cit., p. 14.

tocado é o do racismo e do preconceito em relação às pessoas de classes desfavorecidas, tão presentes na sociedade e reforçados pela escola.

De acordo com PATTO (1999), predomina socialmente uma visão de que aqueles que não são brancos são tidos como inferiores; por isso nunca ocuparão lugares de destaque e sempre estarão em posição subalterna. A própria falta de oportunidade social os coloca nos piores lugares socialmente descritos: favelas, classes especiais em escolas públicas, prisões, etc.

A divisão social acaba sendo sustentada pela aptidão que têm os grupos para alcançar determinados bens e serviços, sem os quais não pode haver a devida ascensão social, que gera e mantém estes indivíduos diante dos processos decisórios e em contato com os padrões de vida valorizados pela sociedade.

Aqui é importante considerar as crianças de famílias desfavorecidas economicamente que adentram precocemente para o mercado de trabalho. De acordo com SABÓIA (1996), em 1990, 11% das crianças entre 10 e 14 anos de idade trabalhavam no Brasil.

O desenvolvimento tecnológico, tão avançado na atualidade, permite aos homens progredirem em seus conhecimentos. Essa tecnologia, que não pára de crescer, faz aumentar a qualidade dos produtos e, com isso, o que se quer, pelo menos à primeira vista, é também a melhoria da qualidade de vida.

À primeira vista, porque devemos considerar o que escreve FRIGOTTO (1996), sobre a política neoliberal. De acordo com este autor a idéia principal que a permeia é a de que o Estado é responsável pelos inúmeros problemas ligados à ineficiência dos sistemas, apresentando o setor privado como o meio possibilitador da resolução desses problemas.

Assim, os serviços oferecidos pela iniciativa privada tendem a parecer melhores. É certo que devemos admitir que indiretamente isso pode contribuir para todos, mas diretamente só permite acesso àqueles que possuem os recursos necessários.

No caso de escolas (ensino básico) e hospitais, por exemplo, as tecnologias mais avançadas e os serviços de qualidade superior encontram-se vinculados às instituições privadas. Assim, as classes menos privilegiadas só terão como usufruir esses bens e serviços se o poder público garantir a igualdade de direitos aos cidadãos.

Por isso, SAVIANI (1996) suspeita dessa interferência da iniciativa privada, pois restringe a possibilidade de a classe desfavorecida economicamente usufruir os bens sociais. Em se tratando de educação, vai além quando retrata a atual política neoliberal, que assume uma política educacional que apresenta um discurso assentado fortemente sobre a importância da educação, sendo possível observar na prática um descaso com esse setor.

Por isso, nosso interesse em estudar o fracasso da Educação Física do Ciclo I do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo incide não somente sobre os problemas específicos dessa área, mas objetiva, sobretudo, avançar na compreensão das várias facetas que o envolvem. Em suma, o que se pretende é uma elucidação a respeito das causas mais que aparentes desse fracasso, que podem ser observadas ao estudarmos a sua trajetória.

A retirada dos professores de Educação Física do Ciclo I do Ensino Fundamental colocou a disciplina num estado de abandono ainda maior. Mais que isso, retirou dos alunos a oportunidade de concretização de seus direitos de uma educação de qualidade, tão “pretendida” pelos órgãos governamentais competentes.

Novas propostas metodológicas deverão ser elaboradas visando a resgatar o papel da Educação Física escolar, e dificilmente atenderão aos alunos se seguirem os modelos de implementação verificados quando da ocorrência da Proposta Construtivista da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP que, como já escrevemos, não foi assimilada pelos professores de Educação Física. As novas propostas dificilmente serão incorporadas pelos Professores da Educação Básica I - PEB I, por não se encontrarem preparados para valorizá-la, em decorrência da formação deficitária que recebem e que os

impedem de compreender o papel educativo da Educação Física, o que só seria possível por meio de um rigoroso processo de formação e capacitação em serviço.

Os investimentos na capacitação dos profissionais deveriam ser permanentes e não ocorrer apenas por ocasião do lançamento de alguma proposta metodológica, o que comumente se observa. Outro fator importante a se considerar nesse processo é o da melhoria dos cursos de preparação profissional e da infra-estrutura das escolas, bem como da remuneração dos professores, que segundo dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP se mostrou deficitária ao longo das últimas décadas, por isso o envolvimento dos docentes em movimentos de paralisação¹³.

O Censo do Professor de 1997 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP demonstrou que foi de R\$769,66 reais a média geral de salários no Estado de São Paulo, sendo que na rede estadual a média foi de R\$ 707,72 reais.¹⁴

Nosso problema central reside na aparente contradição entre os discursos e reformas¹⁵, que dizem pretender melhorar a qualidade do Ensino Fundamental através de políticas públicas de várias instâncias.

Dessa forma, queremos entender melhor a trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, percebendo seus avanços e, ou retrocessos, o que nos permitirá compreender, entre outras coisas, os reais objetivos da retirada dos professores de Educação Física do Ciclo I do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo, e a diminuição do tempo de permanência dos alunos desse nível de ensino na escola.

Ao nos determos na sua trajetória, teremos condições de observar se as medidas tomadas em relação à educação de crianças se apropriam da Educação

¹³ APEOESP. Disponível em: <http://www.apoeesp.org.br>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

¹⁴ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica**. Brasília : O Instituto, 1999.

¹⁵ Neste momento nos referimos ao conjunto de medidas que inclui novas propostas metodológicas/pedagógicas e também organizacionais que ocorrem sobretudo a cada nova administração.

Física como componente significativo para efetivação do processo de melhoria da qualidade de ensino oferecida, ou se reforçam seu caráter extracurricular.

Nossa tentativa ao estudar a Educação Física do Ciclo I é, então, a de resgatar a sua trajetória, captando dela uma série de elementos importantes, que podem se configurar como determinantes para o entendimento da sua condição atual.

Isso implica realizarmos um estudo que não perca de vista os enfoques pedagógico, administrativo, da relação professor-aluno, do processo de aprendizagem, das inter-relações entre educação e sociedade, objetivando entender de maneira mais aprofundada e crítica à Educação Física nas primeiras séries do Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo.

Para avançarmos em tal propósito, pretendemos abordar o problema localizando-o socialmente, já que a Educação Física está na escola e ambas, com seus agentes, não se encontram posicionadas de maneira estática ou neutra, tampouco se acham isoladas da sociedade. Educação Física e escola se encontram inseridas num contexto mais amplo que é a sociedade que as gerou e as mantém, e por isso se influenciam mutuamente.

1.3- A Educação Brasileira e os Índices de Fracasso Escolar: Evasão, Repetência e Analfabetismo no Ensino Fundamental.

Nosso objetivo, ao desenvolver este tópico, é levantar dados estatísticos que nos ajudem a definir um pouco melhor a configuração de um quadro geral da educação brasileira, especialmente em São Paulo. É claro que os números que serão aqui expostos não revelam por si próprios a problemática. Eles nos ajudam como elementos constituintes de um conjunto maior, pois não temos a preocupação de tratar o fracasso escolar apenas por meios verificáveis quantitativamente.

Dedicamo-nos a analisar de forma mais abrangente, incluindo outras regiões brasileiras, porque medidas importantes tomadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo foram desencadeadas a partir de determinações federais, especialmente aquelas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que foi produto de embates sociais importantes condicionados politicamente.

Embora o Estado de São apresente peculiaridades que nos interessam primordialmente, há de se considerar que em todo o país a situação é bastante preocupante e reveladora de elementos importantes para o avanço deste estudo.

Sendo assim, os índices de evasão, repetência e analfabetismo serão levantados e analisados, pois estes se apresentam como meios possíveis de demonstração da evolução/involução da educação que podem ser observados por meio de sensores sociais, que revelam situações de desigualdades no país.

Essa desigualdade também pode ser observada no Estado de São Paulo, que apresenta em sua trajetória histórica indicadores negativos de escolaridade em todos os níveis.

Esses indicadores, observáveis em documentos oficiais da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, serviram para justificar algumas políticas públicas para a área, muito embora tenha havido ênfase sobre a perda econômica.

Os índices de desempenho do sistema mostram claramente o quanto ele é ineficaz. Em 1992, no ensino fundamental e médio, as perdas por evasão e repetência alcançaram 1.476.000 alunos, o que representa cerca de 25% do total de alunos matriculados na rede. Se lembrarmos que cada aluno custa em média US\$ 220 para o Estado, o número acima representa um desperdício da ordem de US\$ 324.720.000.¹⁶

Enfatizaram também os números do fracasso, evidenciando o sistema de ensino paulista:

Mas a ineficiência do sistema não se manifesta, apenas, nas elevadas taxas de repetência e evasão. Há de se considerar, ainda, a precária qualidade do ensino recebido por aqueles que conseguem

¹⁶ Comunicado SE de 22 de março de 1995 - Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.

permanecer no sistema de ensino paulista. A enorme repercussão causada por estudo recente, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em colaboração com instituições internacionais, bem atesta o fato. Ao analisar o desempenho escolar de crianças de 13 anos, cursando da quinta à oitava série em diversos países do Mundo, verificou-se que as nossas crianças só alcançaram desempenho superior às de Moçambique. Dessa forma, os alunos brasileiros que conseguem vencer a cultura da repetência e atingir as séries mais avançadas do ensino fundamental, apresentam, contrariando o esperado, dificuldades na expressão oral, na compreensão de textos e no domínio das operações matemáticas básicas. A conclusão inevitável é só uma: o sistema educacional no Brasil – e inclusive o de São Paulo – é um fracasso em termos de qualidade, mesmo para as crianças e jovens que, de acordo com as escolas, alcançaram patamares desejáveis de desempenho.¹⁷

Observando dados mais recentes do Censo Escolar em relação aos anos de escolarização, os números de 1997 mostravam que aos 10 anos de idade a média de estudo era de 3 anos no país. Evidentemente essa média atrelava-se à renda familiar; por isso, as crianças dessa faixa etária que pertenciam a famílias com até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo de renda estudavam 2,3 anos em média, enquanto aquelas provenientes de famílias com mais de dois salários mínimos per capita mensal alcançavam 4,2 anos em média de escolaridade. Na Região Sudeste esses números foram de 3 anos e 4,2 anos, respectivamente.

Ainda em 1997, no Brasil, as maiores taxas de escolarização apresentavam-se na faixa etária de 7 a 14 anos, com um índice de 93%, que coincide com o período do Ensino Fundamental, decaindo no Ensino Médio, na faixa dos 15 a 17 anos, com 73,3%, e 18 a 19 anos, com 45,8%; na faixa que inclui a Educação Superior por volta de 20 a 24 anos de idade o índice foi de 21,9%.

Os percentuais de defasagem idade/série dos estudantes de 7 a 14 anos de idade, em 1997 no país, aos 7 anos de idade eram de 22,8%; subindo para 39,9% aos oito anos de idade; 49,6% aos 9 anos de idade; 57,8% aos 10 anos de idade; 62,8% aos 11 anos de idade; 67,6% aos 12 anos de idade; 72,3% aos 13 anos de idade e 76,6% aos 14 anos de idade.

¹⁷ Comunicado SE de 22 de março de 1995 - Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998.

Em relação aos anos de escolarização da população brasileira, em 1997, 20,24% das pessoas na faixa etária de 15 a 17 anos de idade apresentavam-se com menos de 4 anos de estudo. Na Região Nordeste, esse número era de 39,2% e, na Região Sudeste, de 10,6%. Aos 18 anos, esse número diminuiu para 18,1% no país; na Região Nordeste foi de 34,4% e na Sudeste foi de 11,5%. Os dados dessa faixa etária parecem ser mais precisos se levarmos em conta que, aos dezoito anos de idade, os sujeitos tiveram mais tempo para a conclusão da educação básica.

Em relação à média de anos de estudo, os resultados no ano de 1999 foram:

Tabela I- Média de Anos de Estudo das Pessoas de 10 anos ou mais de Idade por Sexo e Cor – 1999.

Média de Anos de Estudo das Pessoas de 10 anos ou mais de Idade Por Sexo e Cor					
Brasil e Grandes Regiões	Média de Anos de Estudo				
	Total	Homens	Mulheres	Branco	Preta e Parda
Brasil	5,7	5,6	5,9	6,6	4,6
Norte	5,7	5,5	5,9	6,7	5,4
Nordeste	4,3	4,0	4,7	5,3	3,9
Sudeste	6,5	6,4	6,5	7,1	5,2
Sul	6,2	6,2	6,3	6,5	4,7
Centro – Oeste	5,9	5,7	6,2	6,8	5,3

Obs.: em Negrito as regiões que apresentam as situações mais extremas.

No Brasil, a média apontada de 5,7 anos de estudo não atingia a escolaridade mínima desejada, de 8 a 10 anos.

Quanto à taxa de analfabetismo no Brasil, em 1992 era de 17,2% da população. A Região Sudeste apresentava 10,9% de sua população total; a Região Nordeste tinha 32,7% da população analfabeta, e o Estado de São Paulo, 8,9% do total de habitantes.

Em 1999, essa taxa foi de 13,3% no país; 7,8% na Região Sudeste; 26,6% na Região Nordeste e 6,2% no Estado de São Paulo.

Esses números demonstram diminuição das taxas de analfabetismo em todo o país no período analisado. No entanto, se recordarmos as projeções sobre

número de habitantes, população futura e fatores socioeconômicos, constataremos que esta pode ser uma situação provisória.

Em se tratando de repetência, os números mais recentes do Estado de São Paulo são demonstrados com otimismo pela Secretaria da Educação em seu site,¹⁸ onde são comparados os anos de 1994, quando o número total de alunos reprovados foi de 1,56 milhão, e 1997, quando as reprovações foram de 651 mil.

Não é possível admitir uma queda tão vertiginosa desses números sem discutir a inclusão do regime de ciclos, já utilizado no ano de 1997, e o seriado que se empregava no ano de 1994. No primeiro, os alunos não passavam por aprovação ou reprovação no final da série, e sim ao concluir ciclo. Na rede pública estadual de São Paulo a duração de cada ciclo é de quatro anos. O regime de ciclos exige do docente alta qualificação para não levar a que o processo ensino-aprendizagem desemboque na aprovação automática do aluno. Também não devemos esquecer que as políticas de financiamento da educação nacional por órgãos internacionais atrelam-se ao produto final, que em muitos casos é verificado estatisticamente.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁹, em 1999 as taxas de analfabetismo e escolarização foram as seguintes:

Tabela II- Taxa de Analfabetismo e Escolarização.

Brasil e Grandes Regiões	Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade.			Taxa de Escolarização das crianças de 7 a 14 anos de idade.		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil ⁽¹⁾	13,3	13,3	13,3	95,7	95,3	96,1
Norte ⁽²⁾	11,6	11,7	11,5	95,5	95,3	95,7
Nordeste	26,6	28,7	24,6	94,1	93,2	95,0
Sudeste	7,8	6,8	8,7	96,7	96,6	96,9
Sul	7,8	7,1	8,4	96,5	96,7	96,3
Centro-Oeste	10,8	10,5	11,0	96,0	95,6	96,4

(1) Excluída a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Excluída a população rural.

¹⁸ Secretaria da Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/secre.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

¹⁹ Educação e condições de vida. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/população/condicaodevida/indicadores>. Acesso em: 31 de outubro de 2001.

Estes dados demonstram que as regiões mais fragilizadas são as economicamente menos desenvolvidas, pondo em evidência que a educação depende em grande medida de investimentos, e que são estes que desencadeiam o desenvolvimento social tão necessário para o avanço do país. Principalmente se considerarmos a média de anos de estudo da Região Sudeste, já descrita, que não se diferencia tanto das outras regiões. As restrições orçamentárias estão aproximando esses números nas várias regiões, tendendo a uma uniformização do fracasso.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, órgão ligado ao Ministério da Educação, é responsável pela realização do Censo Educacional que anualmente é divulgado.²⁰

Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP sobre as matrículas no Ensino Fundamental, nos anos de 1999, 2000 e 2001 no Estado de São Paulo, apresentam-se da seguinte forma:

Tabela III- Alunos Matriculados no Ensino Fundamental - São Paulo.

Ensino Fundamental – Alunos Matriculados – São Paulo			
Dependência / Ano	1999	2000	2001
Estadual	4.052.972	3.865.320	3.552.438
Federal	207	193	196
Municipal	1.511.184	1.595.881	1.771.938
Particular	760.931	763.810	769.699
Total	6.325.294	6.225.204	6.094.271

Se comparados, os números a que chegaram os Censos de 1999, 2000 e 2001 acima descritos demonstram uma redução das matrículas no Ensino Fundamental, o que de certa forma causa-nos alguma estranheza, já que existe a proclamação pelos órgãos responsáveis da democratização desse nível de ensino, enfatizando a sua prioridade nacional.

Segundo os dados obtidos nos Censos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP dos referidos anos, a maior

²⁰ Censo Educacional. Disponível em <http://www.inep.gov.br/censo>. Acesso em: 30 de outubro de 2001.

concentração de matrículas no Estado de São Paulo incide sobre a rede pública estadual, aproximadamente 11,5 milhões nos últimos três anos. A rede pública federal absorveu parcela pouco significativa, cerca de 600 matrículas; a municipal, por volta de 5 milhões, e as instituições particulares, 2,3 milhões de alunos.

Ao observarmos a tabela III, notamos que em 1999 havia mais alunos matriculados na rede pública estadual do que nos anos de 2000 e 2001 sendo possível estimar uma diminuição de aproximadamente 13% de 1999 para 2001. Em contrapartida, vemos aumentado em aproximadamente 17% o número de alunos nas redes municipais. Embora não sejam números proporcionais, decorrem do processo de municipalização do ensino.

Outro fato notável, a partir do quadro apresentado, é que o número de matrículas em instituições privadas aumentou, no mesmo período, cerca de 11,5%, o que também explica a diminuição de matrículas na rede estadual.

Em relação ao desempenho dos alunos, os dados divulgados pela Secretaria da Educação de São Paulo²¹ demonstram a evolução do índice geral de aprovação de alunos no Ensino Fundamental, que em 1994 era de 77%; em 1997, de 91% e em 1999, de 92,2%. Aqui mais uma vez apontamos a mudança do regime seriado para o de ciclos como o responsável pela diminuição dos índices ligados à repetência. Esses dados atrapalham na observação do quadro real da educação oferecida.

Quanto à evasão de alunos, em 1994 o índice foi de 8,9%; em 1997, de 5,4% e em 1999, de 4,5%.

De acordo com WEISZ (2001), a cultura da repetência é muito forte no ensino brasileiro. Por isso, ainda não sabemos até que ponto a melhoria dos índices está ligada ao avanço da qualidade educacional oferecida, ou se mantém relação com a promoção automática que de certa forma instaurou-se com a introdução dos ciclos. É fato que muitos docentes não estavam e nem estão preparados para as mudanças desencadeadas com o novo modelo. A avaliação

²¹ Secretaria da Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/secre.htm>>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

ao final do Ciclo I tornou-se uma tarefa muito mais complexa, exigindo do professor um profundo conhecimento do aluno, e uma postura diferenciada sobre a observação a ser feita, baseada muito mais no domínio das capacidades básicas do que dos conteúdos que só é possível mediante sólida preparação profissional. Por isso, até agora a introdução dos ciclos foi tida como meio de “empurrar” os alunos para os ciclos seguintes, ficando distante da progressão continuada que foi apresentada como possibilidade para contenção dessa cultura da repetência.²²

Esta ação com certeza melhora os índices estatísticos, encobre a realidade e, mais do que isso, piora a qualidade da educação, levando a um quadro de mais atraso social, num momento em que as correções são urgentes, pois delas a sociedade depende para avançar.

Segundo a própria Secretaria da Educação, os índices de 1997 foram os melhores dos últimos 20 anos, apresentando os números finais.²³

Tabela IV- Promoção, Retenção e Evasão em São Paulo.

1997	Ensino Fundamental - %	Ensino Médio - %
Promoção	90,3	83,7
Retenção	6,3	3,5
Evasão	3,4	12,8

Ao observarmos os percentuais de promoção, deparamos com um sistema escolar que conseguiu bons níveis no Ensino Fundamental no ano de 1997. Esses dados, se vistos isoladamente, permitem-nos concluir que a escola está melhorando em São Paulo, principalmente se comparados com dados anteriores. O que não podemos enxergar nesses índices são os percentuais de aprendizagem, estes sim importantes para diagnosticar a qualidade da educação oferecida.

²² WEISZ, Telma. **Evasão e repetência: quem se responsabiliza pelas crianças das nossas escolas?** In_: SOUZA MAIA, Almir de. (org.) *Perspectivas da educação fundamental*. Piracicaba : Editora UNIMEP, 2001.

²³ Desempenho. Secretaria da Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/resultados/desempenho/htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

Tabela V- Desempenho do Ensino Fundamental – CB à 4ª série – 1986 – 1997.

Desempenho do Ensino Fundamental – CB à 4ª Série –1986 –1997.			
Ano	Aprovação	Reprovação	Evasão
1986	74,9	17,6	7,5
1987	74,5	18,2	7,3
1988	75,3	16,2	8,5
1989	75,5	15,5	9,0
1990	77,2	15,2	7,6
1991	79,5	13,8	6,8
1992	80,5	13,5	7,0
1993	80,2	12,7	6,8
1994	82,5	13,9	5,9
1995	82,5	11,9	5,6
1996	86,8	8,9	4,3
1997	93,7	3,6	2,7

Os dados acima chama-nos a atenção por apresentar em 1997 resultados muito favoráveis, com quedas significativas da retenção no Ensino Fundamental. Mais uma vez, esclarecemos que tal queda deve-se ao regime de Ciclos que, ao ser implantado, eliminou a retenção por séries, cabendo ressaltar que os números são positivos em parte, porque a partir de 1985 com a introdução do Ciclo Básico deixou-se de contabilizar um grande número de repetências que também ocasionavam evasão. Esses números ficam mais claros se observarmos a tabela abaixo que apresenta os índices de evasão e repetência no Ensino Fundamental por série, no período de 1986 a 1999, ano base 1999.

Tabela VI- Evasão no Ensino Fundamental por série – 1986 – 1999.

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1986	7,0	7,9	7,4	7,6	22,9	20,0	18,8	13,5
1987	7,2	7,6	7,2	7,1	21,6	18,7	17,5	13,3
1988	10,2	8,7	7,2	7,2	20,6	17,4	16,1	12,1
1989	10,2	9,3	8,1	8,1	23,2	19,7	18,7	14,4
1990	9,6	7,9	6,5	6,1	18,7	16,2	14,8	11,5
1991	8,5	7,0	5,9	5,6	17,8	15,7	14,8	11,7
1992	8,7	7,5	6,0	5,6	16,8	14,1	13,2	10,3
1993	8,5	7,1	6,0	5,5	16,4	13,9	12,8	9,9
1994	7,5	6,3	5,1	4,8	14,3	12,6	11,4	9,2
1995	6,9	5,8	4,8	4,8	14,7	13,5	12,6	10,3
1996	5,0	4,6	3,7	3,8	12,7	11,7	10,6	8,8
1997	3,1	3,3	2,3	2,1	9,6	8,3	7,7	6,2
1998	2,7	2,6	1,7	1,8	6,8	6,6	6,5	5,9
1999	2,3	1,6	1,6	1,8	6,3	6,1	6,6	6,4

Na tabela VI, é possível notar que mais recentemente, no ano de 1999 o maior índice de evasão em relação às quatro primeiras séries ocorre na primeira série, 2,3%, que em certa medida demonstra a persistência de um fracasso localizado.

Já em relação à repetência, na tabela abaixo podemos observar os dados do ano de 1999 em que o melhor índice aparece na primeira série, devido às medidas de correção de fluxo que foram adotadas nesse período, entre elas a introdução dos Ciclos no Ensino Fundamental, ocasionando retenções apenas no final de cada ciclo e não no final da série.

Tabela VII- Repetência no Ensino Fundamental por série – 1986 – 1999.

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
1986	-	32,9	19,0	12,7	26,2	20,6	15,8	9,2
1987	-	34,0	18,7	12,9	25,9	20,0	15,4	8,9
1988	-	31,3	15,6	10,8	22,9	17,3	12,8	7,1
1989	-	29,2	16,0	10,9	21,9	16,7	12,2	7,0
1990	-	28,6	15,7	11,3	23,5	18,5	14,0	8,3
1991	-	26,6	13,4	9,4	19,7	14,0	10,0	5,1
1992	-	26,1	13,7	9,5	19,6	14,8	10,4	5,1
1993	-	25,6	12,4	8,4	15,9	11,5	8,0	3,7
1994	-	27,6	13,9	9,6	19,6	16,2	11,3	5,8
1995	-	24,1	11,6	7,5	16,6	12,3	8,9	4,8
1996	-	19,7	7,7	3,9	12,3	9,1	6,2	3,4
1997	-	9,0	2,7	1,2	5,1	4,2	3,4	2,5
1998	0,8	1,5	0,8	1,5	2,9	2,7	2,4	2,1
1999	0,9	1,1	1,2	4,8	4,0	4,0	3,9	3,8

Se observado o gigantismo da rede pública paulista que abarca aproximadamente 80% das matrículas do Ensino Fundamental e Médio, distribuídas em aproximadamente 7000 escolas,²⁴ é proporcionalmente grande a responsabilidade do Estado pela educação oferecida.

Esse volume de matrículas na rede pública estadual paulista demonstra de certa forma a realidade da distribuição social, em que temos uma grande parcela da população necessitando do Estado para a sua educação formal.

²⁴ Secretaria da Educação de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/secre.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

Diante do alto percentual de matrículas na rede pública estadual apresentado, podemos afirmar que está nas mãos do Estado a grande responsabilidade pelo desenvolvimento social. O governo tem sim que oferecer muitas unidades escolares, atendendo a demanda, mas, mais que isso, tem que com muito empenho oferecer uma educação de qualidade, com metas muito bem definidas.

A tabela abaixo demonstra a distribuição das escolas estaduais por série de ensino no ano de 1998.

Tabela VIII- Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Número de Escolas da Rede Estadual de Ensino – São Paulo									
1ª a 4ª série	1ª a 8ª série	5ª a 8ª série	1ª a 8ª série + 2º grau	5ª a 8ª série + 2º grau	2º grau	Unidocentes	Suplet.	Total	
1.903	1.107	501	773	1.468	167	1.122	21	7.062	

Nessas escolas, indicadas na tabela X, estudavam 6,1 milhões de alunos que em 1998 encontravam-se distribuídos segundo as séries.

Tabela IX- Alunos da rede estadual do Ensino Fundamental de São Paulo.

Número de Alunos da Rede Estadual de Ensino – Ensino Fundamental – São Paulo								
1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Total
401.797	451.175	530.334	563.544	698.847	653.699	596.534	540.477	4.436.407

Os dados revelam que embora o número de escolas que atendem da primeira à quarta série (1.903 unidades) seja maior que as 501 escolas que atendem de quinta à oitava, o número de alunos nos dois ciclos quase se equipara.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo também disponibiliza em seu site informações sobre o número de professores e funcionários. O dados mais recentes são do ano de 1999.

Tabela X- Professores e Funcionários da Secretaria da Educação de São Paulo - 1999.

Número de Professores e Funcionários Secretaria da Educação - São Paulo - 1999	
Professores e Especialistas em Educação	213.535
Quadro Técnico e de Apoio Escolar	49.027
Estagiários	3.365
Total	265.927

A tabela geral do número de alunos, professores, escolas urbanas e escolas rurais em 1998 também é divulgada no site.

Tabela XI- Alunos, Professores, Escolas Rurais e Escolas Urbanas da Secretaria da Educação de São Paulo.

Número de Alunos, Professores, Escolas Urbanas e Escolas Rurais Secretaria da Educação - São Paulo - 1998.	
Alunos	6.086.947
Professores	223.288
Escolas Urbanas	6.074
Escolas Rurais	1.352

As duas tabelas nos permitem observar a redução do número de docentes em 1999, o que provavelmente tenha ocorrido por conta da reorganização escolar.

Se por um lado temos dados do setor público indicando mudanças positivas, é bom evidenciar que muito ainda precisa ser feito, especialmente quando se trata da capacitação profissional.

O Censo do Professor 1997²⁵ objetivou levantar o perfil do magistério da educação básica. No caso do Estado de São Paulo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) havia, em 1997, 96,9 mil professores; destes, 69,2 mil se encontravam na rede estadual; 13,8 mil na rede municipal e 12,8 mil no ensino particular. Destes 96,9 mil professores do Estado de São Paulo, 200 possuíam o primeiro grau completo ou incompleto; 48,3 mil, o segundo grau completo; 47,9 mil tinham o terceiro grau completo ou mais e 326 não foram informados.

²⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo do Professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica.** Brasília : O Instituto, 1999.

Os números descritos revelam que mais da metade dos docentes que atuam nas escolas paulistas com os alunos das primeiras séries tem apenas o segundo grau concluído.

Em se tratando dos docentes que atuam nas escolas públicas estaduais em São Paulo, em 1997 eram 69,2 mil professores; destes, 135 tinham o primeiro grau incompleto ou completo; 38,5 mil, o segundo grau completo e 30,3 mil, o terceiro grau completo ou mais, e 223 não informaram a formação.

Os números acima descritos demonstram que os alunos das séries iniciais são atendidos por professores preponderantemente formados em nível médio.

Quanto à qualificação profissional, uma pesquisa realizada pela UNICAMP, publicada pelo Jornal Folha de São Paulo²⁶, apontou dados sobre as regiões do país. Segundo este estudo, 68,5% dos professores da Região Sudeste eram portadores de diploma de curso superior. Na Região Sul, 64,2%, e no Norte do país, o percentual era de 23,9%. Já a Região Nordeste apresentava 29,6% de seus professores com nível superior. A pesquisa esclareceu que 50% das crianças nordestinas que se encontravam na faixa etária compreendida entre 07 e 14 anos de idade encontravam-se fora da escola.

Outras questões foram enfocadas na pesquisa, atendendo a pedido do Ministério da Educação, com o objetivo de verificar o impacto do programa “dinheiro na escola”, em 45 mil unidades públicas urbanas de ensino fundamental em todo o país.

Essa pesquisa forneceu dados interessantes sobre as escolas brasileiras, demonstrando, por exemplo, que 52% das 45 mil escolas urbanas públicas que oferecem o Ensino Fundamental não possuíam biblioteca; 15,5% tinham laboratórios e 7,3% eram equipadas com sala para uso didático de computadores.

²⁶ BERNARDES, Betina. **Maioria das escolas não tem biblioteca, diz pesquisa.** Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de janeiro, 1998. Cotidiano, p. 3.

Outra verificação a que se chegou foi a de que escolas municipais de pequeno porte, localizadas em cidades pequenas e médias, estão praticamente excluídas de recursos como computação, vídeo e biblioteca.

Este desaparelhamento material e humano não demonstra por si só a situação negativa da educação pública brasileira, mas, se conciliado a outros aspectos, mostram a precariedade e a superficialidade com que a área vem sendo tratada, embora os índices tenham melhorado e sobre os quais são justificadas as medidas adotadas. Esse quadro construído ilusoriamente favorece a predominância de pensamentos otimistas a favor da política atual por parcela expressiva da população, o que certamente a desmobiliza para possíveis reivindicações.

1.4- A Escola Fracassa. Por que Fracassa?

Não nos parece possível entender a Educação Física na escola sem observar a própria escola e a educação escolarizada. Por isso, nosso foco de atenção neste momento se dirigirá para o entendimento desses importantes aspectos, que influenciam na Educação Física e que dela também recebem influência.

Há uma série de fatores aos quais poderíamos nos ater. No entanto, elegemos alguns que nos parecem mais significativos no estudo em realização. Optamos por entender melhor o papel das representações sociais sobre a escola, o professor, a Educação Física e o professor de Educação Física, e também da influência destas na organização escolar e educacional.

Não poderíamos realizar esta análise sem avançar um pouco no entendimento de questões pontuais do ensino público brasileiro. Evidentemente estamos nos referindo a evasão, repetência e analfabetismo, sobre os quais trataremos a seguir. Ao analisá-los temos a chance de entender melhor as dificuldades de tratamento dos problemas educacionais que interferem sobre o

funcionamento do ensino através das várias políticas, que por um lado incluem a Educação Física oficialmente nos currículos e por outro, permitem a sua exclusão quando criam mecanismos precários de funcionamento.

1.4.1- Desmitificando o Fracasso Escolar- Raízes Históricas.

Quando PATTO (1999)²⁷, na introdução de “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia escreveu que...“a reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta”²⁸, nos vem à mente a seguinte indagação: E na década de noventa? E hoje, que já estamos vivendo um novo milênio, como está esse quadro?

Pois bem, é evidente que devemos olhá-lo com alguma cautela, já que os números demonstram estatisticamente uma diminuição dos índices de reprovação, que conseqüentemente melhoram aqueles relacionados à evasão.

Mais cautela ainda devemos ter, já que uma visão calcada sobre esses números permite um olhar otimista, que desconsidera o que a própria PATTO (1999) apontou em seu estudo. Para ela, a antiguidade, bem como a persistência do problema ao longo do tempo, demonstram a sua gravidade.

Problema grave, que alcança uma dimensão em que, para se fazer transposições, não são necessárias apenas ações localizadas. Este problema tem profundidade e largueza incalculáveis, porque se encontra imerso num grande emaranhado de relações sócio- econômicas, políticas e culturais, bastante complexas, que como tais se realizam em ambientes contraditórios, num eterno esforço de superação e medição de forças.

...Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de

²⁷ PATTO, Maria H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo : Casa do Psicólogo, 1999.

²⁸ PATTO, Maria H., op., cit., p. 15.

*sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico - administrativas tomadas pelos órgãos oficiais.*²⁹

O fracasso da escola no Brasil, pelo que até agora temos visto, tem seus fundamentos calcados sobre uma visão predominante de escola que é produto da construção histórica, de homens também históricos. Sendo assim, entender o que ocorre com a escola hoje pressupõe, antes de mais nada, compreender um pouco a sua trajetória.

Não tencionamos realizar um levantamento histórico minucioso, mas sim nos atermos a alguns aspectos que se mostrem relevantes ao estudo, que tem como objetivo entender melhor a escola, observando sua trajetória de fracasso e conseqüentemente de seus agentes, compreendendo as visões predominantes que estes possuem a respeito da escola como um todo, o que inclui a Educação Física e os profissionais por ela responsáveis, já que a compreensão das urgências educacionais de agora não se calcam absolutamente no presente. Por isso, optamos por abordar as raízes históricas das concepções sobre fracasso escolar recorrendo a PATTO (1999), que se dedicou a esse assunto, pondo em evidência o triunfo de uma classe e de uma visão de mundo. Ao fazer isso, a autora assumiu uma posição desveladora e crítica da realidade, a respeito de um tema que é de diversas formas acobertado, por aqueles que determinam as formas de lidar com ele, e representa de alguma maneira nossa incapacidade de pôr em prática as várias alternativas que são criadas.³⁰

Para PATTO (1999), o modo dominante de pensar o fracasso escolar instituiu-se no decorrer do século XIX, em países do Leste Europeu e da América do Norte. A autora situa os movimentos sociais em torno das transformações ocorridas na economia e na confluência de fatores geradores de formas cada vez mais diversificadas no relacionamento social.

²⁹ PATTO, Maria H., loc., cit.

³⁰ Sugerimos aqui, por exemplo, a Proposta de Educação Física Construtivista (SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Educação física no ciclo básico**. São Paulo : SE/CENP, 1989.), que fazia parte de uma proposta metodológica maior, que objetivava, a partir de um enfoque predominantemente psicológico, atuar sobre a alfabetização.

*...A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo...*³¹

O conjunto de modificações oriundo de um novo modelo de organização do trabalho deu origem a novas formas de funcionamento social, estabelecendo a composição da burguesia e do proletariado; uma classe que domina e outra que é dominada; uma que tem o capital e outra que vende a sua força de trabalho.

No momento de surgimento do proletariado, os sujeitos pertencentes a essa classe eram aqueles menos favorecidos economicamente. Na descrição de PATTO (1999), os artesãos e os camponeses perderam sua condição de independência ao serem expostos a situações – limite, em que foram destituídos das matérias – primas e dos instrumentos de trabalho, sem os quais não podiam subsistir.

*...São eles que vão integrar os grandes contingentes famintos que se acumularam nas cidades e que vieram a constituir um tipo de trabalhador inédito na história da humanidade: o trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro. São eles que vão formar o contingente dos trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos mas dos quais não podiam fugir. São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência.*³²

A miséria e a insegurança existentes na classe proletária, passam a fazer parte do quadro social dessa parcela da população, que se avolumou pouco a pouco, e que no Brasil hoje constitui maioria que frequenta as escolas públicas.

Escreveu PATTO (1999) que “...fontes históricas disponíveis não autorizam a conclusão de que, de 1780 até pelo menos 1870, a escola tenha sido uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho...”³³

³¹ PATTO, Maria H., op., cit., p. 25.

³² PATTO, Maria H., op., cit., p. 29.

³³ PATTO, Maria H., op., cit., p. 38.

Isso porque, para a autora, existiam naquele momento histórico outros aparelhos de controle social, havendo muito mais a necessidade de docilizar a população do que instrumentalizá-la para atuar nas indústrias, que não possuíam desenvolvimento tecnológico avançado. Tratava-se de uma indústria com características predominantemente artesanais, onde a mão-de-obra manual era empregada em larga escala.

PATTO (1999) aponta a própria família e as instituições religiosas como responsáveis pelo controle do descontentamento sentido pela população proletária que, oprimida, procurava explicações para tamanho sofrimento, oriundo das desigualdades entre as classes que se delineavam.³⁴

Segundo a autora, o próprio ambiente fabril foi responsável por essa disciplinarização tão fundamental ao novo modelo.

Este estado de coisas só se alterou quando a população operária começou a se organizar, por volta do ano de 1830, "...porém, não será antes das últimas décadas desse século e dos primeiros anos do século XX que as organizações operárias se tornarão ativas como forças antagônicas nos países industriais capitalistas..."³⁵

Quanto à escola na primeira metade do século XIX, segundo a autora, teve ela a função social de preparar não os operários, mas sim um pequeno número de funcionários públicos, não aqueles que ocupavam posição de destaque em altos cargos, mas sim os de médio e baixo escalão, não se diferenciando em muito da escola dos dias atuais.

Para PATTO (1999), esse quadro se modificou a partir de 1848, quando nos países capitalistas a escola assumia diferentes significados, em função dos segmentos sociais que se delineavam pouco a pouco. Para a autora, nesse momento "...a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes..."³⁶

³⁴ Ainda hoje, bem delineadas que se mostram as classes sociais, parece haver explicações que não se pautam pela lógica social, assentando-se sobre a ordem do merecimento pessoal.

³⁵ PATTO, Maria H., op., cit., p. 40.

³⁶ PATTO, Maria H., op., cit., p. 42.

*...Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção, ela interessa aos empresários. Como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada.*³⁷

Mesmo assim, o alcance atingido pela escolarização foi pequeno, ficando a população mundial praticamente analfabeta até meados de 1870.

Até o final do século XIX, a escola passava pouco a pouco a assumir o papel de possibilitadora da igualdade entre os homens, independentemente de suas raças, credos ou classes sociais.

Só no século XX, com a Primeira Guerra Mundial, revela-nos PATTO (1999), esse quadro foi transformado, já que a escola não conseguiu alcançar seus objetivos, sendo que "...a posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração..."³⁸

Diante disso, o estudo realizado pela autora revela que os liberais, nesse ponto da história e diante do fracasso da escola, adotaram uma posição contrária à pedagogia tradicional, sendo importante a inclusão de uma nova pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano.

O movimento da Escola Nova ganhou força alicerçando seus pilares na psicologia nascente, com o propósito de "...rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia..."³⁹

Para isso o movimento escolanovista apoiou-se nos conhecimentos produzidos pela psicologia, a respeito do desenvolvimento infantil.

...Os pedagogos liberais, no início do século XX, estavam carregados de um humanismo ingênuo mas bem intencionado que os levava a acreditar na possibilidade de a escola realizar uma sociedade de

³⁷ PATTO, Maria H., loc., cit..

³⁸ PATTO, Maria H., op., cit., p. 43.

³⁹ PATTO, Maria H., op., cit., p. 44.

*classes igualitária, ou seja, uma sociedade na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal.*⁴⁰

Para a autora, essa psicologia nascente, por ela chamada científica, teve o papel de explicar e mensurar as diferenças individuais, “...no mesmo lugar e na mesma época em que foram formuladas as primeiras teorias racistas respaldadas no cientificismo do século XIX...”⁴¹

Diante disso, a autora destacou em sua obra as teorias racistas e nós o fazemos aqui pela relevância que apresentam à pesquisa em realização, já que no quadro de explicações a respeito do fracasso da educação pública, as desigualdades raciais, pessoais e culturais ainda prevalecem, de modo que em muitos casos “inabilidades” de qualquer ordem são explicadas tendo como referência um dos eixos sugeridos. Para PATTO (1999), as teorias racistas foram utilizadas para justificar ou explicar, no plano das idéias, as desigualdades sociais, geradas pelo novo sistema.

*...No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. Filósofos e cientistas vão-se encarregar destas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia enquanto classe hegemônica.*⁴²

Passa-nos ela a idéia de que aquele momento coincidiu com o espaço criado para uma cisão com o predomínio do pensamento religioso cristão, que apregoava a igualdade entre os homens. O pensamento científico rompia com as explicações oriundas da religiosidade, desmistificando a origem do homem. As interpretações teológicas perdiam espaço e as científicas, baseadas nas ciências naturais, o ocupavam.

Nos primeiros anos do século XIX é que as idéias racistas são mais fortemente divulgadas. O ápice de seu prestígio ocorreu entre 1850 e a década de 1930.

⁴⁰ PATTO, Maria H., loc., cit.

⁴¹ PATTO, Maria H., loc., cit.

⁴² PATTO, Maria H., op., cit., p. 46.

Para PATTO (1999), o pensamento das novas elites nesse período estruturou-se tendo como amparo as doutrinas antropológicas, formuladas pelos fisiólogos da época.

*...No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças, o que significa afirmar que ele serviu como “arma na luta de classes”.*⁴³

Considera que neste pensamento prevalecem as teses poligenistas, havendo consenso em relação à existência de várias raças, com diferentes padrões anátomo - fisiológicos, diferentes em sua psique.

Para PATTO (1999), até os anos trinta do século XX foi esse o pensamento predominante, que subsidiou o desenvolvimento das diferentes teorias racistas que se sucederam.

Esclarece que essas teorias buscaram respaldo na teoria de Darwin (1809 – 1882), quando este publicou a “Origem das Espécies”, em 1859. Para a autora, os intelectuais da burguesia trataram de direcioná-la para o que ela chamou de darwinismo social, diferentemente do que fez seu autor, que não teve esse propósito ao formulá-la. O evolucionismo biológico não teve o propósito de definir ou explicar a hierarquia social.

É importante lembrar que, naquele momento, o não-enfrentamento objetivo com as teorias racistas ocorria em virtude até da não-contestação por parte dos sociólogos, antropólogos e psicólogos, que legitimavam a sociedade de classes e a conseqüente desigualdade social que dela sucede.

Segundo PATTO (1999), as dificuldades próprias ao entendimento real do mundo, observadas através da história da ciência, permitem afirmar que isso só se torna possível à medida em que se consideram os meios pelos quais os homens se utilizam para se relacionar, produzir e reproduzir a vida, numa sociedade com organização capitalista. Evidentemente tudo aí se insere; por isso, os

⁴³ PATTO, Maria H., op., cit., p. 49.

pensamentos predominantes a respeito de o que se é ou o que se quer ser, dependem fundamentalmente dos pensamentos predominantes, que no período analisado pela autora recebeu reforços de uma posição em que a ciência aparecia como neutra.

A psicologia científica nascente neste mesmo período não poderia ser diferente; gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque.⁴⁴

Sendo assim, PATTO (1999) refez o percurso da psicologia diferencial, tentando localizar as referências sobre a genialidade hereditária.

Ela fez observações quanto aos estudos realizados por Sir Francis GALTON (1822-1911), que antes do nascimento oficial da psicologia científica em 1879 na Alemanha, através da fundação do laboratório de Wundt, já desenvolvia trabalhos com o intuito de medir a capacidade intelectual, por meio de testes psicológicos, comprovando sua determinação hereditária.

Baseado nesses parâmetros se construíram crenças sobre as quais se assentavam as ações humanas. Uma delas era a de que as oportunidades estavam a todos disponíveis, sendo que a transposição ou não das dificuldades dependia do próprio sujeito, de sua inteligência, de sua força moral, que estava diretamente relacionada ao que ele era, que tinha a ver com a sua herança racial.

Nos dias atuais, ainda sob forte orientação psicológica, se desenvolvem as propostas pedagógicas, muito embora os seus articuladores já adotem outros referenciais complementares para interpretação dos problemas. O uso da psicologia para elaboração desses documentos demonstra a predominância de explicações individuais, ficando o enfoque sociológico secundarizado e, em virtude

⁴⁴ PATTO, Maria H., op., cit., p. 54.

disso, o pedagógico, por se relacionar intimamente a assuntos de ordem econômica e política quando é focada a capacitação docente.

Em São Paulo, houve um avanço com a introdução dos estudos de VYGOTSKY para o desenvolvimento das Propostas da CENP para todas as disciplinas, inclusive a de Educação Física. No entanto, há de se convir que este pensamento não é predominante, e grande parte dos envolvidos, que não os elaboradores, interpretam as teorias a partir de seus instrumentais inerentes logicamente à sua formação profissional, muitas vezes reducionista, resultando em importantes equívocos conceituais.

PATTO (1999) conclui que as idéias de GALTON sobre a inteligência herdada respaldaram o desenvolvimento dos testes mentais no final do século XIX; contudo, explicitou a autora que o período de 1890 a 1930 revelou por meio da produção dos trabalhos de psicólogos e pedagogos escolanovistas uma nova crença que se baseava na identificação e promoção social dos sujeitos mais aptos, sem contudo levar em conta a sua etnia ou origem social e as condições materiais daí oriundas.

Desta forma, psicólogos e pedagogos compartilharam, na virada do século, de um pensamento em que supostamente se viam contempladas "...uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classes) igualitária".⁴⁵

Seguindo o rumo da história, PATTO (1999) atentou ao diagnóstico das aptidões escolares, já que esta veio a se tornar uma necessidade à medida que dois problemas centrais fizeram-se fato para os educadores da época.

Para a autora, era premente explicar as diferenças do rendimento entre os escolares e, conseqüentemente, justificar a ascensão a níveis superiores de ensino alcançada por apenas uma parte dos sujeitos, mais uma vez não se contemplando os aspectos materiais.

⁴⁵ PATTO, Maria H., op., cit., p. 58.

Isso não seria difícil se pudesse abrir mão do princípio norteador central, calcado sobre o mérito pessoal como única opção para explicação de tais problemas.

A psicologia reforçava a tese de que superdotados ou subdotados estariam alocados socialmente de acordo com as suas aptidões naturais. Todavia, convém lembrar mais uma vez que os testes de inteligência que favoreciam os sujeitos com melhor poder aquisitivo, ajudavam na crença de que os mais capazes garantiriam melhores lugares na sociedade.

Ainda hoje há predominância deste tipo de pensamento, já que a escola pública não atua de modo a favorecer o desenvolvimento dos sujeitos que a frequentam e que de certa forma representam uma classe. Fazemos tal afirmação por não observarmos nas escolas públicas em sua maioria, a preocupação com o enriquecimento curricular, existente nas instituições de ensino privadas, por exemplo. Nestas últimas, o aluno terá uma formação que lhe dará maiores oportunidades de ocupar os melhores posicionamentos sociais. Em São Paulo, na rede pública de ensino, assistimos ao contrário, a redução de possibilidades para a promoção do desenvolvimento integral do sujeito. No tocante à Educação Física, diferentemente do que ocorre em instituições de ensino privadas, ela se faz minimamente necessária para este propósito, a ponto de ser, de maneira velada, excluída do currículo escolar.

A síntese que fez a autora sobre as explicações para as dificuldades em aprender no ambiente escolar "...articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebendo a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas". Ela inclui aqui a psicologia e a pedagogia da passagem do século, das quais se herdou "uma concepção menos hereditária da conduta humana -, isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais democráticos".⁴⁶

⁴⁶ PATTO, Maria H., *op. cit.*, p. 58 - 59.

Por causa dessa dupla vertente, os discursos para explicação dos problemas de aprendizagem se tornaram ambíguos, no decorrer do século XX.

A transposição de conceitos oriundos da psiquiatria, entre eles o da anormalidade utilizado clinicamente, adentra as instituições escolares, onde os sujeitos que não aprendem não o fazem por apresentarem uma falha orgânica, sendo descartadas as influências ambientais, portanto aquelas de natureza sócio-econômica que determinam que os mais capazes serão ou são os mais bem alocados socialmente em sua grande maioria.

A avaliação médica tornou-se sinônimo de avaliação intelectual, sendo que os testes de QI, muito utilizados, definiam em grande medida o destino de muitos escolares.

Para PATTO (1999), esse quadro só se altera quando a influência ambiental passa a ser considerada no desenvolvimento do sujeito e de sua personalidade, logo nos primeiros anos de vida, valorizando –se os aspectos afetivo-emocionais.

Nesse momento, o aluno que era tido como “anormal” quando não aprendia, passou a ser definido como “aluno problema” pela psicologia educacional.

...As publicações que têm no título esta expressão são típicas dos anos trinta e operam mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.⁴⁷

Um importante momento resultante desse processo que foi destacado por PATTO (1999), refere-se àquele em que se elaborou a “teoria da carência cultural”. Segundo a autora, o contingente de fracassados na escola, que pertenciam às camadas empobrecidas da população e que eram rotulados pelos

⁴⁷ PATTO, Maria H., op., cit., p. 62.

próprios psicólogos de “anormais” ou “problema” nas inúmeras clínicas que proliferaram por volta dos anos vinte e trinta, serão agora objeto de outros tipos de preconceitos. Naquele momento, o preconceito racial diminui, cedendo espaço para outro, o cultural. Este, que a nosso ver, fortemente se mantém nas escolas públicas, onde o próprio rótulo “aluno de escola pública” já decifra, de certa forma, as potencialidades do sujeito.

Isso se deveu ao fato de a psicologia diferencial apoiar-se na antropologia cultural, trazendo daí as explicações referentes ao fracasso não do sujeito, mas de grupos de sujeitos, se apoiando também na medida das capacidades psíquicas destes. Neste caso, os mais pobres, componentes de uma classe social empobrecida.

Com certeza, isso representou algum avanço no entendimento da questão; porém, ressaltou a autora: “...é preciso continuarmos atentos às armadilhas da ideologia presentes nesta passagem: os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes”.⁴⁸ Para ela, os trabalhos dos antropólogos culturalistas tinham esse teor, pois freqüentemente consideravam “primitivos, atrasados, e “rudes” grupos humanos (muitas vezes classes sociais)” que não compartilhavam universalmente da cultura dominante, vindo este a se constituir em importante fator para considerá-los “atrasados” culturalmente.

Culturas diferentes passaram a ser vistas como inferiores, por isso promotoras de sujeitos problemáticos e desajustados. Essas afirmações elitistas geraram a teoria da carência cultural, colaborando mais uma vez para o deslocamento da explicação do fracasso escolar para o sujeito particular, constituindo-se em fracasso do sujeito e não da escola.

Quando tratamos da escola pública nos dias atuais, as diferenças culturais se apresentam como dificuldades a serem superadas, já que os alunos que a freqüentam integram uma classe social e, como tal, é impedida, mesmo que indiretamente de avançar. Seus costumes ou hábitos, valores e crenças não são tidos como bons, corretos ou eficazes, ficando claro a não perspectiva de atuação

⁴⁸ PATTO, Maria H., op., cit., p. 64.

com a diversidade cultural, já que para isso se faz necessário o rompimento com essas formas de pensar, que só pode ocorrer mediante alguns investimentos, a começar pela capacitação dos agentes educacionais.

Um contra-senso se instala quando pensamos na “retirada” dos professores de Educação Física do quadro de agentes formais de ensino. A nosso ver, foi feita uma inversão no tratamento da questão, alicerçada na lógica de mercado que perpassa todos os setores da vida nesse modelo de organização social. Então, se há um problema, e o problema é a intervenção inadequada, melhor do que resolvê-lo é eliminá-lo? Teria sido, ou estaria sendo assim, com a Educação Física?

Para PATTO (1999), a análise da teoria da carência cultural deve se realizar de maneira minuciosa, já que pode ter sido objeto de um preconceito disfarçado.

Afirma que os estudos da época apontavam características desfavoráveis à ascensão social nos grupos “privados culturalmente”. Os pobres eram tidos como sujeitos “agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais”...⁴⁹. Nos dias atuais ainda vemos perpetuar descrições dessa natureza sobre as pessoas de classe desfavorecida economicamente, estas que são usuárias dos serviços públicos, entre eles os educacionais.

Os programas educacionais desenvolvidos na década de cinqüenta e sessenta assentaram-se sobre tais pensamentos, marcadamente etnocêntricos e preconceituosos, em relação à população pobre, problemas estes que só poderiam ser superados mediante um olhar científico que não reduzisse o entendimento dos fatos. PATTO (1999), considera que os pesquisadores não dispunham desse entendimento de ciência; por isso, ao pesquisar, apenas reconheciam o seu desconhecimento quando não rompiam com o senso comum.

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só

⁴⁹ PATTO, Maria H., op., cit., p. 68.

*explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.*⁵⁰

E, nesse sentido, resume a autora:

*...o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados - movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos. A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo...*⁵¹

A teoria da carência cultural serviu, então, para explicar a desigualdade educacional entre as classes sociais no início dos anos setenta, enfocando as diferenças de ambiente cultural próprio de cada grupo / classe.

Um outro momento delineado por PATTO (1999) foi aquele em que se começou a perceber que a causa do fracasso poderia estar na relação clientela – escola, incorporando noções relativas à inadequação escola – clientela. Mais precisamente “...a escola é inadequada para as crianças carentes, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes “favorecidas” estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente ‘deficientes’ ou ‘diferentes’...”⁵² Esse pensamento deu origem à teoria do déficit, “...pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência...”⁵³ vista como fator de interferência negativa na aprendizagem e definidora do destino desses sujeitos, na medida em que se baseava nas aptidões individuais do sujeito para o oferecimento de oportunidades sociais.

Assim, PATTO (1999) localiza na história o nascimento das idéias relativas às aptidões naturais surgidas com o advento do Brasil republicano (1889). A partir

⁵⁰ PATTO, Maria H., op., cit., p. 70.

⁵¹ PATTO, Maria H., op., cit., p. 70 - 71.

⁵² PATTO, Maria H., op., cit., p. 124.

⁵³ PATTO, Maria H., op., cit., p. 125.

de então, cria-se um modelo que explica as diferenças entre as raças e os grupos. Também passam a ser fatos a abolição da mão-de-obra escrava e o surgimento do trabalhador livre, o que conseqüentemente colaborou para uma nova configuração na distribuição social dos indivíduos, a qual passou a depender dessas aptidões naturais e de seus esforços pessoais. Esse pensamento foi reforçado por uma visão científica calcada na psicologia das diferenças individuais, que por sua vez, aliava-se aos princípios escolanovistas, de origem européia e norte-americana. Segundo a autora, as reformas educacionais⁵⁴ brasileiras basearam-se nesse movimento educacional.

Essa pedagogia nova assentava-se, então, em pressupostos psicológicos, cuja ênfase recaía sobre a observação individual, passando o fracasso pessoal a ser explicado a partir de disfunções do desenvolvimento psicológico. Contudo, o sujeito era tido como modelo representativo dos demais indivíduos da espécie humana.

A predominância de pensamentos desta natureza veio permear ações diferenciadas para os diversos grupos, subsidiando as explicações sobre o fracasso de alguns deles, sendo estas, logicamente, influenciadas por uma visão de homem e de sociedade.

Ao contextualizar essas diferenças individuais conclui a autora que, num modelo de organização capitalista, são observadas de forma predominantemente preconceituosa, a partir da criação de estereótipos sociais que se mostram persistentes na história do pensamento humano.

Por isso, ela foi além: referiu-se ao liberalismo e também abordou as teorias racistas pelo importante papel que tiveram na constituição do pensamento educacional brasileiro. A aliança entre o pensamento liberal e as teorias racistas foi responsável por interpretações que se tornaram predominantes e que se vêem refletidas até o momento nos mais diversos setores da sociedade.

⁵⁴ PATTO (1999) referiu-se às reformas de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927), e a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928).

...Na década de vinte, ao mesmo tempo que o liberalismo alimentava o pensamento educacional brasileiro com o princípio da igualdade de oportunidades e com a afirmação de que o único critério válido de divisão social eram as diferenças individuais de aptidão, Oliveira Vianna divulgava sua tese sobre o arianismo da aristocracia e a inferioridade da plebe.⁵⁵

Essa visão, marcada pelo preconceito até certo ponto, advinha da relação colonizador (civilizado) – selvagem, possível de ser observada nas produções da época. Foi reforçada até os anos cinqüenta por várias produções teóricas que ajudaram na tese da inferioridade racial do povo brasileiro, calcada sobre a óptica da miscigenação, segundo a qual seria possuidor de características psicológicas negativas. Assim não só os mestiços, mas também os negros, passaram a ser vistos como seres com dificuldades em se civilizar.

As escolas públicas do Estado de São Paulo e sua clientela são alvos de inúmeros preconceitos, não sendo diferente em relação ao racismo, já que a predominância de negros e sujeitos oriundos de regiões mais carentes do país (Norte e Nordeste) põe em evidência esses estereótipos ligados à inferioridade.

Entre os autores citados por PATTO (1999) que produziram estudos dessa natureza está Nina Rodrigues que “...abraçou as teses do darwinismo social e acreditou com elas provar que ao negro e seus descendentes não cabia outro destino que não o que sempre tivera...”⁵⁶ Para a autora havia um outro sentido na construção deste pensamento. Ela nos revelou isso quando escreveu:

...A tese da inferioridade do não – branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe.⁵⁷

Seguindo na construção das origens do pensamento sobre o fracasso escolar, PATTO (1999) ainda abrange o aspecto higienista do povo brasileiro, analisando o personagem “Jeca Tatu” criado por Monteiro Lobato, que em linhas gerais representou o ruralista pobre, contaminado por verminoses e com perfil desanimado, características comumente apontadas como responsáveis pelo

⁵⁵ PATTO, Maria H., op., cit., p. 86.

⁵⁶ PATTO, Maria H., op., cit., p. 90.

⁵⁷ PATTO, Maria H., op., cit., p. 88.

fracasso das crianças pobres na escola, confirmando mais uma vez o atrelamento da medicina e da visão higienista à psicologia educacional.⁵⁸

Sobre esse assunto PATTO (1999) conclui salientando que “...estes médicos-psicólogos tão atuantes a partir da década de trinta, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século, na mesma época, portanto, em que circulavam, com grande prestígio, as teorias racistas em suas formulações brasileiras...”, num momento em que “...se esboçavam os primeiros “retratos psicológicos” do brasileiro, que tinham como pano de fundo os pressupostos da superioridade da cultura européia e da raça branca”.⁵⁹

Evidentemente, ao percorrer a história, PATTO (1999) localiza o momento em que o foco para os determinantes da personalidade se volta para o meio. Esta fase põe o ambiente familiar em evidência, e conseqüentemente os desajustes da criança passam a ser explicados a partir deste condicionante. Sua marca maior foi a adesão do conceito “criança problema” e a secundarização da expressão “criança anormal” ligada aos fatores hereditários.

Até esse momento, a análise do fenômeno reduzia-se ao sujeito, não sendo possível aos estudiosos da época uma compreensão que incluísse observações institucionais.

A autora cita Arthur Ramos como colaborador dessa mudança de enfoque, incluindo a história do sujeito na observação comportamental, o que não veio significar um rompimento com as visões preconceituosas a respeito do fracasso de crianças pobres.

...Numa época em que predominavam as explicações heredológicas do desenvolvimento humano e das diferenças individuais e grupais, Ramos veio chamar a atenção para a importância das influências ambientais, não importa quão restrita tenha sido sua definição de ambiente social; numa época em que muitas vezes os estudos de casos restringiam-se à aplicação mecânica de testes psicológicos, ele ressaltou a importância da observação, da entrevista e da história de vida; numa época em que os psicólogos estavam voltados para mensuração da capacidade intelectual, tida em grande medida, como geneticamente determinada...⁶⁰

⁵⁸ Visão esta que também se mostra presente no setor público de ensino.

⁵⁹ PATTO, Maria H., loc., cit.

⁶⁰ PATTO, Maria H., op., cit. p. 107.

Segundo a autora, essa concepção de homem baseada nas teorias racistas influenciou o pensamento educacional brasileiro até o início do século XX (décadas de trinta e quarenta), e só foi superada a partir dos estudos realizados tendo como referência o materialismo histórico.

*As novas possibilidades de leitura da história do Brasil e do povo brasileiro trazidas pela perspectiva materialista histórica resultaram em trabalhos nos quais, a partir dos anos cinqüenta, a condição do negro é entendida no marco de uma sociedade de classes regida pela lógica do capital. Com a adoção desse referencial teórico, foi possível a Florestan Fernandes, Otávio Ianni e Fernando H. Cardoso superar tanto as teses racistas como as teorias do caráter nacional baseadas na suposição da existência de traços psicológicos inerentes a povos ou a segmentos sociais...*⁶¹

PATTO (1999) destacou a importância desse novo enfoque quando dedicou parte do seu estudo ao entendimento do modo reducionista de se pesquisar a realidade, e que se vê contemplado em todo o trabalho.

*A adoção de uma concepção materialista histórica de sociedade como referência teórica de um projeto de pesquisa, além de requerer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, também coloca o pesquisador diante de uma questão de método ou, mais especificamente, da necessidade de criticar a ciência positiva a partir da filosofia da totalidade. Segundo os filósofos que se dedicam a esta tarefa, o modelo positivista de produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais, quer em seu formato experimental, quer em suas versões não –experimentais, produz resultados que não só não dão conta da complexidade do que quer que se proponha elucidar a respeito da vida humana, como resulta em conhecimentos que se detêm na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos que examina e que, por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos...*⁶²

Este aspecto levantado pela autora nos leva a refletir sobre o importante papel que têm as pesquisas sobre o fracasso escolar. Inclusive porque possuem enormes limitações, já que a própria forma de concebê-las se torna objeto de estudo relevante, na medida em que se encontra à mercê das transformações históricas. Sendo assim, a pesquisa realizada por PATTO (1999) é para nós duplamente importante, porque tenta revelar a construção do entendimento predominante a respeito do fracasso escolar na atualidade, dando conta também das limitações decorrentes do modo de se pesquisar esta questão.

⁶¹ PATTO, Maria H., op., cit., p. 94.

⁶² PATTO, Maria H., op., cit., p. 179.

Segundo PATTO (1999), mais recentemente, entre os anos setenta e oitenta, mesmo sob forte influência da teoria da carência cultural, começam a ser adotadas outras linhas de pensamento. Ela cita a teoria do sistema de ensino de Pierre BOURDIEU e J. C. PASSERON como forte elemento que se fez presente e que impulsionou novas formas de abordagem. Segundo a autora "...este foi, sem dúvida, um marco na história dos referenciais teóricos que nortearam as formas de conceber o papel da escola numa sociedade dividida em classes".⁶³ Para a autora, as teorias crítico – reprodutivistas foram importantes porque:

*...Mais especificamente, forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos das integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais a profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural.*⁶⁴

Segundo essa autora, essas teorias não foram bem interpretadas e não fizeram avançar em muito a pesquisa sobre o fracasso escolar, "...embora teoricamente inconciliáveis, as teorias da carência cultural e da reprodução estiveram, portanto, amalgamadas na literatura educacional dos anos setenta".⁶⁵

*...Mais uma vez, na história da pesquisa do fracasso escolar das crianças pobres, o discurso educacional vacilava entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, com predomínio da primeira. Mais uma vez, igualmente, a produção do fracasso era localizada na inadequação da escola a esta criança carente ou diferente.*⁶⁶

Para a autora "...a leitura da tese de BOURDIEU e PASSERON, que vigorou na pesquisa do fracasso escolar até meados dos anos setenta, desempenhou vários papéis importantes na mudança do pensamento educacional no país".⁶⁷ Entre estes:

...colocou em foco a dimensão relacional do processo de ensino – aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor –aluno numa época em que predominava uma

⁶³ PATTO, Maria H., op., cit., p. 142.

⁶⁴ PATTO, Maria H., op., cit., p. 143.

⁶⁵ PATTO, Maria H., op., cit., p. 145.

⁶⁶ PATTO, Maria H., op., cit., p. 146.

⁶⁷ PATTO, Maria H., op., cit., p. 147.

*concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação. Em terceiro lugar, tornou mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias idéias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.*⁶⁸

O caminho percorrido pela autora, e que estamos tentando abordar de forma a captar os fatores mais relevantes para o nosso trabalho, desemboca no entendimento mais recente sobre o fracasso escolar, que ela identifica como um momento de “ruptura e repetição”.

Ao abordar a pesquisa desenvolvida nos anos setenta, PATTO (1999) verificou que o foco de atenção naquele momento voltou-se para os fatores intra-escolares.

*...o ano de 1977 é um marco nesta mudança importantíssima de enfoque, após tantos anos do predomínio em buscar as causas das dificuldades de aprendizagem escolar nas características psicossociais do aprendiz: nesta época, um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados para a investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Seus resultados (1981) deram ensejo a um novo conjunto de subprojetos dedicados à pesquisa mais detalhada dos mecanismos intra-escolares de seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição.*⁶⁹

De acordo com PATTO (1999), a partir da segunda metade dos anos setenta, novas bases filosóficas foram adotadas, fazendo-se presentes as idéias de George SNYDERS e GRAMSCI, introdutoras de novas reflexões sobre a eficiência e o papel social da escola para o povo.

⁶⁸ PATTO, Maria H., op., cit., p. 147.

⁶⁹ PATTO, Maria H., op., cit., p. 148.

Nos anos oitenta já era possível observar um conglomerado de pesquisas com esse enfoque: "...a maioria delas apontava a inadequação da escola à realidade da clientela (Rocha, 1983; Brandão, Baeta e Rocha, 1983)".⁷⁰

*É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, e se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa recente sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoravam as idéias escolanovistas, quando não repete a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente.*⁷¹

Sobre a pesquisa mais recente, PATTO (1999) elabora um conjunto de afirmações sobre o qual os pesquisadores se apóiam para explicar as causas do fracasso na escola. Basicamente poderiam ser expressas da seguinte forma: "...as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida..."⁷², imperando a teoria da carência cultural, sobre a qual conclui a autora: "No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural".⁷³

Também permanecem afirmações em que a escola pública se configura como uma instituição adequada para as crianças de classe média, preponderando a visão de aluno ideal.

Ainda presentes na atualidade, as afirmações dessa natureza cederam algum espaço quando da realização de pesquisas sobre a qualidade do ensino, passando a ser observado o despreparo profissional para lidar com a criança carente.

⁷⁰ PATTO, Maria H., op., cit., p. 150.

⁷¹ PATTO, Maria H., loc., cit.

⁷² PATTO, Maria H., op., cit., p. 151.

⁷³ PATTO, Maria H., op., cit., p. 153.

Segundo PATTO (1999), essa tendência precisa ser questionada, já que se pauta sobre um pensamento em que “...os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.”⁷⁴

Explicações dessa natureza se apresentam diluídas na ação educativa e em muitos casos oneram o processo, já que há por parte do conjunto de atores envolvidos uma tendência de não-observação ou da rasa observação da qualidade da formação e da ação do docente. Há ainda, a questão dos professores leigos, e dos professores que não são leigos mas que atuam como se fossem.

A preparação mínima exigida para lidar com as crianças não é apontada como fator decisivo para o fracasso dos alunos pobres, dos próprios professores, das disciplinas e da escola, enfim, de tudo o que esteja envolvido no processo educativo. Evidentemente aqui queremos chamar atenção para a Educação Física e para o papel que ela pode desempenhar na formação integral do sujeito.

Entender o modo predominante de se pensar o fracasso do aluno nos levou a uma percepção mais apurada do fracasso da própria escola, que ao ser percebido nos permite maiores noções do fracasso da Educação Física como componente curricular do Ciclo I do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista.

Ao percorrer a história, notamos as mais variadas interpretações sobre os problemas educacionais, esses que tentam ser abarcados por várias legislações. A maior delas, ou mais importante, como sabemos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B./96.

Para este trabalho não é pertinente uma análise histórica dessa Lei. No entanto, não podemos avançar sem nos atermos a sua versão mais recente.

⁷⁴ PATTO, Maria H., *op.*, *cit.*, p. 156.

1.5- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Deliberações Gerais para a Educação Básica- Ensino Fundamental.

Nesta pesquisa nosso interesse incide sobre a Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, e por isso faz-se necessário compreender a sua inserção no sistema escolar brasileiro. Estudaremos a legislação que a regula, nos ocupando, neste momento, de entender melhor o que diz a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B. Tentaremos assimilá-la, dirigindo o estudo aos interesses da pesquisa em realização.

Antes de mais nada, convém lembrarmos que, pelo seu grau de importância, a L.D.B./96 revelou-nos um cenário conflituoso, que pode ser observado durante seu longo processo de concepção. Esses momentos foram marcados pela configuração de uma luta de interesses, com inúmeras possibilidades para otimizá-la. No entanto, SAVIANI (1997), que analisou criticamente o seu conteúdo, chegou a algumas conclusões interessantes. Para o autor, “...uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.”⁷⁵

Ao remeter-nos à trajetória histórica da elaboração de diretrizes dessa natureza, SAVIANI (1997) explica que, “...desta vez, a circunstância da elaboração de uma nova L.D.B./96, propiciada pela Constituição de 1988, criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990.”⁷⁶

⁷⁵ SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas : Autores Associados, 1997, p. 229.

⁷⁶ SAVIANI, loc., cit.

Para o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, não ficou inócua aos efeitos dos acontecimentos sociais, tendo sido objeto freqüente de análise. SAVIANI (1997) o fez mesmo durante o seu processo de elaboração e afirma que "...se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional." ⁷⁷

À vista da trajetória percorrida, estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática. ⁷⁸

Também PINO (2000), não vê a L.D.B./96 como meio propiciador de uma revolução educacional no país.

Após acompanhar todo o processo de implementação da Lei, SAVIANI (1997) conclui ainda que o Ministério da Educação não fez a opção por uma política global, que apontasse claramente as diretrizes e as formas de sua implementação, preferindo um "...texto inócua e genérico, uma 'LDB minimalista' na expressão de Luiz Antonio Cunha." ⁷⁹

Segundo SAVIANI (1997), esse caminho teria sido escolhido para evitar "problemas futuros", que poderiam advir da implementação de forças organizadas.

Para PINO (2000), "o nível de generalização da LDB é de tal envergadura que o torna menos importante como lei maior da educação nacional..." ⁸⁰

A tentativa foi então a de deixar o caminho livre para a tomada de decisões por meios, digamos, menos democráticos, visando a "...reformas pontuais, tópicas, localizadas..." ⁸¹ O autor cita:

...o denominado "Fundo de Valorização do Magistério", os "Parâmetros Curriculares Nacionais", a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante

⁷⁷ SAVIANI, op., cit., p. 199.

⁷⁸ SAVIANI, op., cit., p. 229.

⁷⁹ SAVIANI, op., cit., p. 199.

⁸⁰ PINO, Ivany. **A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional.** In_: Brzezinski, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3^a ed. São Paulo : Cortez, 2000, p. 32.

⁸¹ SAVIANI, op., cit., p. 200.

provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários.⁸²

Para ele, a opção adotada revela o interesse por ações parciais, demonstrando-as estrategicamente a partir de uma política global para a educação, que não se mostra de forma explícita, mas que existe e que pouco a pouco se configura “em doses homeopáticas”, como escreve SAVIANI (1997).

Também relaciona esse posicionamento àquele adotado politicamente: o do “Estado mínimo”.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não - governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva.⁸³

Sobre esse assunto, conclui SAVIANI (1997), chamando a atenção para o fato de mais uma vez o Estado ter se omitido das suas responsabilidades.

SEVERINO (2000) também escreveu:

De acordo com esse modelo, o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da própria sociedade civil e não mais pela administração via aparelho do Estado. Entende-se que o motor da vida social é o mercado e não administração política. As leis gerais são aquelas da economia do mercado e não as da economia política...⁸⁴

Como é sabido, a L.D.B./96. revogou as Leis 4024, de 20/12/1961; 5540, de 28/11/1968, (ensino superior); 5692, de 11/08/1971, (1º e 2º graus) e 7044, de 18/10/1982, que tornou opcional a profissionalização do então 2º grau, que era obrigatório pela lei de 1971⁸⁵, bem como, as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário (art. 92).⁸⁶

⁸² SAVIANI, loc., cit.

⁸³ SAVIANI, loc., cit.

⁸⁴ SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** In_: Brzezinski, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2000, p. 61.

⁸⁵ PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo : Ática, 1999.

⁸⁶ BRASIL, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Ela se encontra organizada em nove títulos, sendo o título I: Da Educação (art.1º); o II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional (arts. 2º e 3º); o III: Do Direito à Educação e Do Dever de Educar (arts. 4º a 7º); o IV: Da Organização da Educação Nacional (arts. 8º a 21); o V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino (arts. 22 a 60); o VI: Dos Profissionais da Educação (arts. 61 a 67); o VII: Dos Recursos Financeiros (arts. 68 a 77); o VIII: Das Disposições Gerais (arts. 78 a 86) e o Título IX: Das Disposições Transitórias (arts. 87 a 92).

Quanto aos **Princípios e Fins da Educação** vê-se um aspecto redacional interessante, para o qual SAVIANI (1997) chama a atenção e que nos interessa ressaltar. No caso do art. 205 da Constituição – “A educação é dever do Estado e da família”, a L.D.B./96 traz o artigo redigido na forma inversa: “dever da família e do Estado”. SAVIANI (1997) nos lembra que nos demais casos os textos foram apenas transcritos, o que causou nele alguma estranheza.

Ainda em relação aos **Princípios e Fins da Educação Nacional**, o art. 3º esclarece que “...o ensino será ministrado com base em alguns princípios”. Destacamos dois deles: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “garantia de padrão de qualidade”.

Estes princípios só poderão ser seguidos se o Estado abdicar da sua posição de “Estado Mínimo”⁸⁷; caso contrário, não há como se viabilizar o acesso nem a permanência na escola de grande parte da população que frequenta a escola pública e que depende das intervenções do Estado para salvaguardar os seus direitos, garantindo assistência a setores que não dispõem de acesso por outros meios.

O acesso ao ensino ainda não se vê plenamente satisfeito, mas ainda pior que este são as condições para permanência do aluno carente na escola. Essa permanência está diretamente relacionada à qualidade da educação oferecida, que deve atender às necessidades e também aos interesses dessa população. Não nos parece exagerado afirmar que a Educação Física atende a estes dois

⁸⁷ Posição apontada anteriormente por SAVIANI, visualizada na própria L.D.B./96.

quesitos fundamentais, se instrumentalizada adequadamente, a partir de critérios legítimos de qualidade educacional.

A controvérsia se instala quando, no Título III: **Do Direito à Educação e do Dever de Educar**, o art. 4º prescreve que “...o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria.”

O art. 5º reforça essa prioridade quando define:

*O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.*⁸⁸

A responsabilidade fica a cargo dos pais ou responsáveis, que deverão efetuar a matrícula dos menores a partir dos sete anos de idade no Ensino Fundamental (art. 6).

Sobre isso PEREIRA e TEIXEIRA (2000) escreveram:

*...Considera-se este um dos mais importantes avanços introduzidos pela lei, no que tange à democratização da educação. Pela legislação anterior, a obrigação do Estado na oferta do ensino fundamental excluía os que ultrapassassem a faixa de quatorze anos, o que caracterizava uma grave distorção, frente aos milhões de analfabetos e excluídos do sistema educacional.*⁸⁹

Mais uma vez voltamos à questão da “garantia de padrão de qualidade”, que para nós tem a ver com a adequabilidade às reais necessidades de quem a frequenta, para se atingir realmente uma educação de qualidade. Não basta permitir o acesso, outorgando aos pais a responsabilidade pelo ingresso dos filhos na educação escolarizada, é preciso mantê-los lá, o que depende de outras questões mais complexas. Entre estas, a da própria organização da escola, que precisa atender ao interesse de sua clientela e, mais que isso, às condições gerais de vida da população economicamente desfavorecida, já que em muitos casos a

⁸⁸ BRASIL, Lei nº 9394, de 20.12.96, pp. 27.833 – 27.841.

⁸⁹ PEREIRA, Eva W., TEIXEIRA, Zuleide A. **A educação básica redimensionada.** In_: Brzezinski, Iria. LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2000, p. 92.

manutenção dos filhos no sistema escolar se torna inviável para essas famílias. Afinal de contas, a escola pública é para todos, mas é sabido que, em seu interior, estão os sujeitos mais carentes.

À luz do minucioso estudo realizado por PATTO (1999) sobre o fracasso escolar, observamos pouco a pouco que na L.D.B./96 há espaço para pensamentos que se voltam para a lógica do fracasso do sujeito individual, ou de grupos de sujeitos possuidores da mesma cultura, na medida em que não se determina de forma predominante critérios ou ações que se refiram à qualidade do atendimento educacional, ficando a critério do sujeito reforçá-la ou não de acordo com o seu interesse ou empenho particulares.

Quanto ao ***Direito à Educação e o Dever de Educar***, percebe-se uma restrição quando se trata que "...o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (art. 208, inciso VII, parágrafo I) da Constituição.

Segundo SAVIANI (1997), na L.D.B./96 o texto foi reduzido a "...o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo..." (art. 5º).

Nas palavras do autor,

*...Estaria o governo articulando também alguma emenda constitucional eliminando o direito ao ensino obrigatório e gratuito e reduzindo esse direito apenas ao ensino fundamental que, além do mais, o governo não precisaria garantir gratuitamente?*⁹⁰

Sobre esse assunto, estudo realizado recentemente por CASTELLANI (1999)⁹¹ ajuda-nos não só a compreender a Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, como também nos proporciona uma visão da Educação Básica, já que o autor teve o propósito em sua tese de doutoramento de entender como "...a Educação Física e o Esporte, enquanto práticas sociais, foram construídas ao longo da história da sociedade brasileira."⁹²

O autor parte dos anos trinta, analisando inicialmente o período de 1937-1945, por ser o momento de consolidação do modo de produção capitalista.

⁹⁰ SAVIANI, op., cit., p. 203.

⁹¹ CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** Tese de Doutorado. Campinas : UNICAMP, 1999.

⁹² CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 20.

Segundo ele, as mudanças daí decorrentes são importantes, pois naquele momento assistiu-se à substituição do modelo econômico agrário, de natureza comercial - exportadora até então vigente, por outro, o industrial. Esse processo, "...que estabelecia a transição de uma ordem social essencialmente rural, para uma outra, urbana, na qual o setor industrial passaria a ser o elemento dinâmico da economia..."⁹³, constitui-se para CASTELLANI (1999) no ponto marcante das práticas sociais incorporadas na atualidade.

Ele parte desse ponto, percorrendo os momentos históricos até chegar à Lei de Diretrizes e Bases, analisando os seus impactos sobre a Educação Física brasileira.

*...Ao assim fazê-lo nos atemos ao movimento nos bastidores da sua inserção e sedimentação no campo educacional, intenso e conflituoso, explorando as contradições de uma área que assiste seu espaço reduzir-se ao tempo em que mais apresenta possibilidades e motivos - que não aqueles sintonizados com a lógica oficial - de se fazer presente.*⁹⁴

Para o autor, o entendimento da questão passa inicialmente pelo processo de globalização, e de seus aspectos políticos, que inclui "...o projeto neoliberal de sociedade sob o qual se assenta o Governo FHC, buscando situar a reforma educacional no espaço da Reforma de Estado engendrada sob a ótica daquele Projeto."⁹⁵

Ao focar a reforma educacional, justifica o autor não ser possível fazê-lo sem situá-la no contexto sócio - político, econômico e histórico, e explica que se apóia na tradição marxista buscando compreender:

*...a realidade individual, do sujeito, da consciência e do conhecimento como parte constitutiva da totalidade das relações sociais, nas quais, particular e universal, parte e todo, sujeito e história, subjetividade e objetividade, estrutura e conjuntura, ação e reflexão, teoria e atividade prática encontram-se indissociáveis no plano material, configurando-se como expressões da possibilidade da compreensão do movimento dialético e contraditório do real e de sua transformação.*⁹⁶

⁹³ CASTELLANI FILHO, loc., cit.

⁹⁴ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 24.

⁹⁵ CASTELLANI FILHO, loc., cit.

⁹⁶ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 48.

CASTELLANI (1999) evidencia a relação financiamento da educação, políticas públicas e globalização. Apóia-se em FRIGOTTO (1996)⁹⁷ para afirmar que o Banco Mundial tem exercido o papel de definidor das políticas educacionais, não só em relação ao Brasil, mas também às outras nações, que devem se ajustar à globalização.

Atendo-se aos estudos realizados por FONSECA (1996)⁹⁸, o autor diagnosticou que as finalidades pretendidas com a educação são as de integrá-la à política de desenvolvimento do Banco Mundial para a comunidade Internacional, conferindo-lhe um papel compensatório por possibilitar um certo alívio aos povos do Terceiro Mundo quando são atingidos pela miséria em momentos de ajustamento econômico. No caso brasileiro, a população tem vivido momentos difíceis sem uma compensação legítima através de uma educação de qualidade.

Voltemos à análise da L.D.B./96. Ela pode nos dar novas pistas quando analisamos as definições gerais para a **Organização da Educação Nacional**, que se constitui no Título IV, estando explícito em seu art. 8º: que "...a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino". Quanto à União, o item IV do art. 9º atribui a incumbência de:

Estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Já o art. 10 dispõe sobre as incumbências dos Estados, das quais destacamos:

- I- *organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;*
- II- *definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público...*

⁹⁷ FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios.** In_: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Escola S.A., 1996.

⁹⁸ FONSECA, Marília. **O financiamento do banco mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional.** In_: TOMMASI, Livia de., WARDE, Mirian J. e HADDAD, Sérgio. (orgs.), op., cit.

No Estado de São Paulo, atendendo a esse artigo, os níveis e modalidades de ensino oferecidos são: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Dispõe também, essa Lei, em Parágrafo Único, que "...os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica".

Ao estudar a L.D.B./96, observamos uma tendência em se focar o Ensino Fundamental como alvo principal a ser atingido, mais que qualquer outro nível de ensino. Talvez a pressão dos órgãos internacionais pela qualificação "mínima" da população esteja de alguma forma orientando essa tendência, já que é sabido que tanto o Ensino Médio quanto a Educação Superior mostram-se fragilizados.

Mesmo observando esta predisposição em relação ao Ensino Fundamental, não se vê contemplada na Lei a definição de critérios de qualidade mais apurados. Em se tratando da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental em São Paulo, simplesmente foi possível diminuir o número de aulas semanais, como também oferecê-las de maneira precária, inviabilizando suas potencialidades para esse nível de ensino.

A partir da Lei 9394, de 20/12/96, a **Composição dos Níveis Escolares** ficou assim estabelecida: "a educação escolar compõe-se da *Educação Básica*, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e da Educação Superior." (art. 21)

Quanto aos **Níveis e Modalidades de Educação e Ensino**, dispõe a Lei sobre a Educação Básica:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (art. 22)

Sobre a forma de organização:

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

ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (art. 23)

No Estado de São Paulo optou-se pela organização em Ciclos⁹⁹, para os quais foram estabelecidas normas que garantem aulas de Educação Física a partir do Ciclo I. Contudo, as formas de viabilização dessas aulas as tornam quase inexistentes mesmo considerando que para os níveis Fundamental e Médio foi fixada a carga horária total mínima anual de oitocentas horas, a ser desenvolvida em no mínimo duzentos dias de efetivo trabalho escolar. (arts. 24 e 32)

O art. 26, do Título referente à **Educação Básica**, é que favorece ações dessa natureza, quando ao tratar do Ensino Fundamental e Médio prescreve que estes deverão “ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Quando trata da Educação Básica, a L.D.B./96 proporcionou a elevação do número de dias letivos de 180 para 200 é apontado por SAVIANI (1997) como um avanço, “...considerando-se que o tempo de permanência na escola é, por vezes, decisivo para o sucesso das crianças, em especial aquelas das famílias de baixa renda...”¹⁰⁰, pois colaboraria para a implementação de uma grade curricular mais rica com componentes curriculares que não fossem tratados insuficientemente.

No entanto, para o autor:

A rigor, a única mudança visível corresponde ao calendário anual de 200 dias letivos. A partir de 1998 as escolas terão de adequar os respectivos calendários ao ano letivo de, ao menos 200 dias, correspondentes a um mínimo de 800 horas de efetivo trabalho pedagógico. Quanto ao mais, haverá ou não mudança, dependendo dos encaminhamentos de política educacional e das decisões dos órgãos normativos dos sistemas de ensino ou das próprias escolas.

Isso porque a lei, ainda que pareça paradoxal, é mais indicativa do que prescritiva.¹⁰¹

⁹⁹ Resolução SE nº 4/98 – promove a reorganização do Ensino Fundamental e institui no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, com duração de oito anos. Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries).

¹⁰⁰ SAVIANI, op., cit., p. 210.

¹⁰¹ SAVIANI, op., cit., p. 226.

PEREIRA e TEIXEIRA (2000) concordam com SAVIANI (1997) quando escrevem que "...com esse acréscimo, o Brasil deixa de ser o país onde o ano escolar era um dos menores".¹⁰²

Sobre a organização curricular, SAVIANI (1997) comenta que, mesmo tendo sido prevista uma base comum nacional para o Ensino Fundamental e Médio e uma parte diversificada, não se fez referência à "...instância competente para estabelecer a base comum nacional..."¹⁰³

Segundo o autor,

*Provavelmente essa ambigüidade tem a ver com o encaminhamento que o MEC vem dando à questão dos "Parâmetros Curriculares" onde parece haver uma oscilação entre a sua adoção obrigatória por todas as escolas dos diferentes Estados e Municípios e a sua consideração apenas como referência a partir da qual os Estados, os Municípios e as próprias escolas formulariam as respectivas propostas curriculares...*¹⁰⁴

Alguns critérios são estabelecidos pela Lei para verificação do rendimento, esclarecendo que a avaliação deverá ser "contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais." (art. 24, item V a.).

Evidentemente essa visão de avaliação como processo, assentada sobre pressupostos qualitativos, depende diretamente da qualificação do corpo docente para interpretar tal determinação, colocando-a em prática em seu cotidiano profissional. Sem esta qualificação, a determinação legal não faz sentido para esses sujeitos.

A qualidade da aprendizagem depende do desenvolvimento do sujeito – aprendiz, das habilidades necessárias para tal. Um conjunto de fatores aqui influencia este resultado, e pensamos que a Educação Física como componente curricular é imprescindível para exploração dessas habilidades, podendo

¹⁰² PEREIRA, Eva W., TEIXEIRA, Zuleide A, op., cit., p. 100.

¹⁰³ SAVIANI, op., cit., p. 211.

¹⁰⁴ SAVIANI, loc., cit.

proporcionar o desenvolvimento integral dos sujeitos, a partir da lógica do interesse e da necessidade já apontada.

Quanto às determinações para o Ensino Fundamental, estas são tratadas pela L.D.B./96 na Seção III. No art. 32, fica definido que o Ensino Fundamental, com a duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I. *o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;*
- II. *a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;*
- III. *o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;*
- IV. *o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.*

Já o art. 34 da mencionada lei, faz referência à jornada escolar no Ensino Fundamental que “incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Em relação à atuação profissional, o Título VI – **Dos Profissionais da Educação** prioriza a formação dos docentes que atuarão na Educação Básica. Designa a Lei que esta formação:

...far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (art. 62) (grifo nosso)

O texto da L.D.B./96 acima citado aceita para a Educação Infantil, bem como para o Ensino Fundamental (nas quatro primeiras séries), o profissional formado em nível médio, em Cursos Normais.

Sendo que os sistemas estaduais de ensino, ficam incumbidos do oferecimento dessa modalidade de formação. Caso de São Paulo, que prevê a seguinte organização:

- III- *Curso normal, de nível médio, destinado à formação de professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do*

ensino fundamental, será organizado em quatro séries anuais ou em duas, após o ensino médio.¹⁰⁵ (grifo nosso)

Em São Paulo, os requisitos para provimento de cargos na Secretaria da Educação encontram-se descritos no anexo III¹⁰⁶, conforme a tabela abaixo:

Tabela XII- Requisitos para provimento de cargos na Secretaria da Educação.

Denominação	Formas de Provimento	Requisitos para provimento de cargo
Classe de Docentes		
Professor Educação Básica I.	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação.	Curso Superior, Licenciatura de graduação plena, ou curso normal em nível médio ou superior.
Professor Educação Básica II.	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação.	Curso Superior, Licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos Termos da legislação vigente.
Classes de Suporte Pedagógico-Educacional	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação.	Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área de Educação, e, ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério.
Diretor de Escola		Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área de Educação, e, ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério.
Supervisor de Ensino.	Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação.	Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área de Educação, e, ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos, ou no mínimo 10 (dez) anos de Magistério.
Dirigente Regional de Ensino.	Em comissão, mediante nomeação precedida de processo de escolha a critério da Secretaria de Estado da Educação.	Curso Superior, Licenciatura de graduação plena ou Pós-Graduação na área de Educação, ser titular de cargo do Quadro do Magistério Estadual; e ter, no mínimo, 8 (oito) anos de efetivo exercício no Magistério, dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos, ou no mínimo 10 (dez) anos de Magistério.

¹⁰⁵ De acordo com as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67, aprovado em 18 de março de 1998. D.O de 20 de março de 1998. In.: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação.** São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 516.

¹⁰⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação.** São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 363.

De acordo com o documento de Legislação do Ensino Fundamental¹⁰⁷, a “Matriz Curricular da Base Comum do Curso Normal em Período Parcial e Integral” é a seguinte:

Tabela XIII- Curso Normal – Matriz Curricular.

Séries		1ª série		2ª série		3ª série		4ª série	
Base Comum	L. Portuguesa	4	16%	4	16%	3	12%	-	-
	Matemática	4	16%	4	16%	3	12%	-	-
	História	4	16%	4	16%	3	12%	-	-
	Geografia								
	Biologia					-	-	-	-
	Física					-	-	-	-
	Química	6	24%	6	24%	-	-	-	-
	Ed. Artística					-	-	-	-
	Ed. Física	3	16%	3	16%	-	-	-	-
	Carga horária Semanal	21	84%	21	84%	9	36%	-	-
	Carga Horária Anual		840		840		380	-	-

A matriz curricular da parte diversificada apresenta os seguintes conjuntos temáticos: fundamentos da educação (psicologia da educação, sociologia da educação e filosofia da educação), no terceiro e quarto ano do curso; estrutura e funcionamento do ensino fundamental, na quarta série; didática e prática de ensino, na quarta série; conteúdos e metodologia (ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental e de educação infantil (língua portuguesa, estudos sociais, ciências e matemática), na terceira e quarta séries e língua estrangeira. Apresenta a possibilidade da opção por psicologia, filosofia e sociologia para a primeira, segunda e terceira séries.

Esta exposição é necessária para que possamos refletir um pouco sobre essa formação e o que já escrevemos anteriormente, ao notarmos na L.D.B./96 uma tendência em se priorizar o Ensino Fundamental.

De acordo com WEISZ (2001):

...Uma das características da repetência no Brasil é que ela não é igualmente distribuída nas diversas séries do sistema educacional.

¹⁰⁷ Resolução SE nº 11, de 23 de janeiro de 1998. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio**; estadual. São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 145.

*Nos locais onde ainda não há progressão continuada, ela é concentrada na passagem da 1ª para a 2ª série – quando se dizima metade dos alunos – e, depois, na passagem da 5ª para a 6ª série – quando outro tanto é abatido. A utilização de termos de guerra se justifica pela grandeza dos números. Quando 50% da população é declarada incapaz de aprender, há uma guerra!...*¹⁰⁸

A nosso ver, reside aí uma contradição, se considerarmos que o fracasso da educação nacional (evasão e repetência), “que se tenta combater”, possui os dois momentos críticos, apontados por WEISZ (2001), observáveis também nos dados estatísticos educacionais já descritos no decorrer deste estudo.

A partir dessa realidade, seria possível pensar que esse fracasso localizado dos alunos que entram para o Ensino Fundamental poderia ser mais bem combatido se a Educação Infantil mantivesse estreiteza com o Ciclo I, e este com o Ciclo II do Ensino Fundamental, diminuindo o impacto decorrente da mudança de fase. Estas são marcantes porque para cada uma delas existe um “grupo” de docentes com culturas particulares. Existem os professores das classes, “tios” e “tias” que têm uma relação muito próxima com os alunos porque a eles se dedicam diariamente e com exclusividade, e os professores de “gente grande”, que se mantêm distantes dos alunos porque ministram aulas algumas vezes por semana, para várias turmas, num mesmo dia. A uniformização dessa cultura depende em grande medida da formação recebida, da organização da carga horária escolar e do tempo de permanência na escola, tanto de alunos, como de professores.

Dos fatores elencados acima destacamos a formação dos professores, pois, a nosso ver, os pontos frágeis da escolarização que ocorrem na infância e na pré-adolescência poderiam ser melhorados se fossem admitidos profissionais mais bem qualificados para a atuação nessas fases, que tivessem um entendimento mais aprofundado sobre as crianças, seus interesses e necessidades.

¹⁰⁸ WEISZ, Telma. **Evasão e repetência: quem se responsabiliza pelas crianças das nossas escolas?** In_: SOUZA MAIA, Almir de. (org.) **Perspectivas da educação fundamental.** Piracicaba : Editora UNIMEP, 2001.

A qualificação que sugerimos passa pela preparação em nível superior e pela capacitação em serviço, mediante cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação¹⁰⁹. Tal qualificação precisa ser priorizada e, para tal, há a necessidade de destinação orçamentária suficiente para o setor. Para a educação, as medidas de contenção de despesas são prejudiciais, especialmente quando estas incidem sobre os seus agentes diretos.

Por isso, de acordo com NOGUEIRA e ABREU (2001),

*Outro problema a ser superado é a ausência de uma cultura de desenvolvimento profissional na rede pública. O funcionamento do sistema, hoje, é extremamente desgastante: há excesso de trabalho, não se consegue estar em dia com as tarefas a fazer e, sobretudo, falta o espaço da formação, esse espaço de reflexão garantido e sistemático. Esse assunto, dada sua complexidade, precisa ser enfrentado a partir de uma eleição de prioridades, de uma revisão mais ampla que implique a incorporação de práticas condizentes com a idéia de desenvolvimento profissional permanente. Atualmente, a formação continuada de professores é feita com ações eventuais, muitas vezes pulverizadas, com pessoas de fora que vêm falar, dão uma palestra, contam as novidades, fazem milhares de relações interessantes sobre um determinado tema. Passa-se um tempo, há outra palestra, outro palestrante, outro curso ou outra oficina, em que são tratados novos temas, como uma injeção de novidades. O grande problema é a falta de articulação dessas iniciativas, a carência de uma sistematização das mesmas no cotidiano das escolas.*¹¹⁰ (grifo nosso)

Para GATTI (1997), "...os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer —socialmente avançado".¹¹¹

...A gestão e os gestores da educação têm que desenvolver novas perspectivas e saber implementá-las, a menos que se queira eternizar o fracasso escolar e inviabilizar nosso avanço social, que só se concretizará com a democratização da distribuição do conhecimento sistematizado a parcelas mais amplas da população. O modelo de uma elite culta bem informada está mais que superado e não pode sustentar, num cenário democrático, o desenvolvimento e a paz social em um país

¹⁰⁹ Cabe lembrar mais uma vez que os dados do Censo do Professor – 1997, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, demonstraram que mais da metade dos professores que atuavam na rede pública de ensino do Estado de São Paulo tinha formação em nível médio.

¹¹⁰ NOGUEIRA, Neide, ABREU, Ana Rosa. **A política do MEC para a formação continuada de professores.** In_: SOUZA MAIA, Almir de. (org.) **Perspectivas da educação fundamental.** Piracicaba : Editora UNIMEP, 2001, p. 44.

¹¹¹ GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas : Autores Associados, 1997, p. 01-02.

*em que a extensão territorial e o crescimento populacional colocam desafios contundentes.*¹¹² (grifo nosso)

Assim, em sua obra, a autora se preocupa em diagnosticar os avanços que foram dados, apontando a situação contrastante que pode ser observada em alguns países em relação à capacitação de professores.

Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando sobretudo dos formadores, ou seja, dos professores, que são personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Do Chile aos Estados Unidos, da Tailândia à França, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Venezuela, Nigéria, Argentina, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas, nas duas últimas décadas, no sentido de formar, de modo mais consistente, professores em todos os níveis e de propiciar a estes profissionais carreira e salários adequados.

*Em contraponto, quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E, o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social...*¹¹³ (grifo nosso)

Esta preparação demanda tempo, investimentos e comprometimento político-social, o que, na visão de GATTI (1997), não se concretiza no Brasil. Por isso, “o resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural.”¹¹⁴

*...Fica-se correndo atrás do “déficit”, seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço. Esta, a formação em serviço, não existe para aprimorar profissionais nos avanços e inovações de suas áreas, a da educação, inclusive, mas para suprir aspectos de sua má formação anterior.*¹¹⁵ (grifo nosso)

Nesse caso é bom nos atermos à preparação para atuar com a Educação Física. Em relação à formação de professores em nível médio cabe-nos destacar os momentos em que a Educação Física é tratada. O seu oferecimento (com percentual inferior) ocorre nos primeiros anos do curso (tabela XIII), sendo que nos momentos finais, em que as metodologias são enfatizadas, só são

¹¹² GATTI, Bernadete Angelina, loc., cit.

¹¹³ GATTI, Bernadete Angelina, op., cit., p. 04.

¹¹⁴ GATTI, Bernadete Angelina, op., cit., p. 05.

¹¹⁵ GATTI, Bernadete Angelina, op., cit., p. 05 - 06.

contempladas: Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, não sendo possível observar nesta matriz curricular a viabilidade de atuação competente a partir da Educação Física, seja pela carga horária, seja pela distribuição na grade ou competência de quem lida com o seu desenvolvimento.

Embora nosso interesse se volte prioritariamente para o Estado de São Paulo e para a Educação Física, pensamos no país como um todo, pois sabemos que as regiões mais pobres não dispõem de profissionais licenciados, nestas há redução do número de Faculdades e Cursos Superiores em todas as áreas, inclusive de Educação Física.

De acordo com os dados do Centro Esportivo Virtual – CEV¹¹⁶, em 2002 o número de Cursos de Educação Física no Brasil é o seguinte:

Tabela XIV- Cursos de Educação Física do Brasil - 2002.

Estados	Número de Cursos de Ed. Física	Estados	Número de Cursos de Ed. Física
Acre	01	Paraíba	03
Alagoas	01	Pernambuco	02
Amazonas	02	Piauí	17
Bahia	06	Paraná	21
Ceará	04	Rio de Janeiro	17
Distrito Federal	03	Rio Grande do Norte	02
Espírito Santo	02	Roraima	01
Goiás	06	Rio Grande do Sul	24
Maranhão	01	Santa Catarina	10
Minas Gerais	20	Sergipe	02
Mato Grosso do Sul	05	São Paulo	71
Mato Grosso	01	Tocantins	01
Pará	01	Total	224

Ao observar a tabela, notamos que o Estado de São Paulo é o que tem maior número de cursos em todo o país.

Sobre o nível geral da formação dos professores no Brasil, o Censo do Professor 97, demonstra que do total de 616,9 mil professores, 74,9 tinham o primeiro grau incompleto ou completo, 382,2 mil, tinham o segundo grau completo e apenas 157,4 mil, o terceiro grau completo ou mais.¹¹⁷

¹¹⁶ Centro Esportivo Virtual. Web Site disponível em: <<http://www.cev.org.br>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2002.

¹¹⁷ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica.** Brasília : O Instituto, 1999.

Mas a qualificação mínima necessária dos profissionais para atuarem com a Educação Infantil e com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental vem ao longo do tempo ocasionando sérios problemas. Embora saibamos que essa formação não os resolverá totalmente, acreditamos que incidirá positivamente nesse ponto de estrangulamento nas séries iniciais.

Evidentemente isso não basta, já que a profissionalização do educador vem correndo o risco de se tornar cada vez mais desinteressante. Não faltam motivos para isso: a própria desvalorização social e os baixos salários apontados por GATTI (1997), que desmotivam iniciativas em prol da qualificação, tornando-a “rápida” e “rasa”, demonstradora, entre outras coisas, de um despreparo teórico e prático que não permite ao docente lidar com o trabalho pedagógico satisfatoriamente numa fase em que a atuação extrapola as técnicas, devendo alcançar um entendimento global do aluno, que inclui os aspectos sociais, psicológicos, biológicos, filosóficos e metodológicos.

A situação atual, mais positiva, considerando-se a Lei Complementar 836, que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários, pode ser apreciada no anexo V¹¹⁸ referente à escala de vencimentos das classes de docentes, na tabela abaixo.

Tabela XV- Escala de Vencimentos de Docentes – Secretaria da Educação - São Paulo.

Tabela I – 30 horas semanais - (R\$) reais					
Faixa/Nível	I	II	III	IV	V
1	610,00	640,50	672,52	706,15	741,45
2	762,50	800,62	840,65	882,68	926,82
Tabela II – 24 horas semanais – (R\$) reais					
Faixa /Nível	I	II	III	IV	V
1	488,00	512,40	538,02	564,92	593,17
2	610,00	640,50	672,52	706,15	741,45

Em São Paulo, na rede pública estadual não se exige profissionais licenciados para atuação com esses níveis de ensino, e a absorção de Professores do Ensino Básico I - PEB I permite uma redução significativa dos

¹¹⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação.** São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 364.

valores gastos com a folha de pagamento, já que no Ciclo I concentra-se o maior oferecimento de classes.

No caso das aulas de Educação Física, pensamos que este venha a se constituir em ponto agudo de seu próprio fracasso. Estamos considerando aqui que a formação em Cursos Normais de nível médio não é suficiente para uma intervenção adequada na educação dessas crianças, a partir da Educação Física.

De acordo com GATTI (1997), esta formação é insuficiente pois, “...expandem-se os cursos nas situações mais precárias, pois, contraditoriamente, esta demanda educacional aumentada não redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do Magistério e de apoio à melhor qualificação dos formadores de formadores.”¹¹⁹

Parece interessante notar mais uma vez que tanto a Educação Infantil, que atua preponderantemente com alunos da primeira infância, como o Ensino Fundamental precisam desse componente curricular para superar os problemas de evasão e repetência. Mais uma vez afirmamos que a questão do interesse está aí relacionada à necessidade. O ambiente escolar precisa estar apto à clientela que atende. A ludicidade, própria da Educação Física e da clientela, e os aspectos motores imprescindíveis para ambos, deveriam inclusive extrapolar esse momento, permeando as várias outras atividades escolares, a partir de intervenções conscientes próprias de sujeitos capacitados.

Obviamente estamos nos referindo a uma formação básica inicial exigida; contudo, ela não satisfaz o processo se não se mantiver sob constante atualização, que por sua vez depende da disponibilidade de recursos financeiros.

A Lei contempla essa temática no Título VII – **Recursos Financeiros**, de que nos interessa destacar o art. 69, que designa as porcentagens a serem aplicadas com os gastos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. “À União, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas

¹¹⁹ GATTI, Bernadete Angelina, op., cit., p. 42.

Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais”.

Fica explícito no art. 70 que serão considerados de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a :

- I- remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; (grifo nosso)
- II- aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino...

As **Disposições Transitórias** são abordadas no último Título, e aqui cabe destacar o art. 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. Este artigo apresenta os seguintes parágrafos:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

- I- matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;
- II- prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
- III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância...

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral... (grifo nosso)

No tocante a essas disposições, cabe ressaltar que todas se direcionam à ampliação do atendimento educacional. Muito embora trate da capacitação profissional, não dá fortes indícios sobre a qualidade da educação a ser oferecida. Os programas de capacitação, se nos moldes dos até hoje desenvolvidos, poderão não surtir os efeitos proclamados, inclusive porque não se tratou de

questões importantes como as licenciaturas, as condições materiais de trabalho e a remuneração dos educadores.

1.5.1- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /96 e a Educação Física.

Finalmente chegamos às designações que interferem diretamente na Educação Física. Sobre esta, determina a Lei:

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. (art. 26, § 3º)

Ao analisar esse texto, fica claro que a Educação Física garantiu algum espaço como componente curricular da educação básica. Porém, a Lei não determina a qualidade de seu oferecimento, como profissionais habilitados ou número de aulas. Assim, embora prescreva que ela deverá fazer parte do currículo, permite as mais variadas formas de implementação. Infelizmente, no caso do Estado de São Paulo, a interpretação da Lei pautou-se essencialmente por orientações técnicas-instrumentais econômicas¹²⁰, desconectadas do projeto pedagógico, sobre o qual a Lei também não se aprofundou.

Esse fato parece repetir-se na história e pode ser mais bem apreciado a partir dos estudos realizados por CASTELLANI (1999) que para entender o atual texto da Lei, que ora citamos, reconstruiu o caminho das reformas educacionais.

Ele localiza a Educação Física no art. 22 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que confirmava a obrigatoriedade da sua prática nos cursos primários e médio, até a idade de dezoito anos.

Esta designação é explicada pelo autor mediante aquele momento histórico em que se configurava a industrialização do modelo econômico, havendo a

¹²⁰ Próprias da Região Sudeste, economicamente mais desenvolvida.

“necessidade da capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica.”¹²¹

...A necessidade do adestramento físico – era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo(...) – estava associada à formação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática – sim, dela, pois não se cogitava de uma educação física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física- até o limite de dezoito anos de idade – três a menos do que o estabelecido pela Reforma Capanema(...) nos anos 40 – justificava-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais educando e sim trabalhador.¹²²

Ao continuar esse percurso, CASTELLANI (1999) cita a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que foi responsável pela reforma do ensino do então 1º e 2º graus. Com esta Lei, a Educação Física, a Educação Moral e Cívica, a Educação Artística e Programas de Saúde tornaram-se obrigatórios nos currículos plenos. Porém, em relação à Educação Física, esclarece o autor, deixou-se de fazer referência ao limite de idade da obrigatoriedade da sua prática. O que para ele ficou explícito de outras formas, já que “...naquele mesmo ano de 1971 (1º de novembro), a promulgação do Decreto nº 69.450, regulamentador da educação física nos três níveis de ensino (...), aludia nos quatro incisos de seu artigo 6º às condições outras que facultavam ao aluno a prática da educação física...”¹²³

O Decreto citado faculta a participação em aulas de Educação Física em quatro casos, que são analisados por CASTELLANI (1999). Ao aluno que trabalhasse mais de seis horas e estudasse no período noturno, condição esta que foi mais tarde estendida também para os de curso diurno. Nesse caso “reforçava a lógica de que, estando o aluno já integrado ao mercado de trabalho, caberia a esse – e não à escola – a responsabilidade pela capacitação,

¹²¹ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 96.

¹²² CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 97.

¹²³ CASTELLANI FILHO, loc., cit.

manutenção e reprodução de sua força de trabalho.”¹²⁴ CASTELLANI (1999) atesta a veracidade dessa afirmação ao reportar-nos à publicação da “...Lei nº 5.664 que, nos termos abaixo descritos, acrescenta parágrafo único ao Decreto-Lei nº 705 de 25 de julho de 1969...”,¹²⁵ que dispensou os alunos de cursos noturnos da prática de Educação Física.

Ao aluno com mais de trinta anos de idade também ficou facultativa a prática da Educação Física. Segundo o autor, neste momento da vida o sujeito possivelmente já estaria na condição de arrimo de família, portanto vinculado ao mundo do trabalho, devendo esse mercado providenciar a manutenção e a recuperação de sua aptidão física.

O Decreto também faculta a participação nas aulas aos alunos que estivessem prestando serviço militar na tropa, ficando subentendida a equivalência entre aulas de Educação Física e a instrução militar por meio do trabalho corporal nas Forças Armadas.

O último caso diz respeito ao aluno fisicamente incapacitado. Analisa o autor que essa ação evidencia uma Educação Física voltada apenas aos aspectos reprodutores, ligados logicamente à aptidão física.

Ao continuar traçando o percurso sugerido, CASTELLANI (1999) esclarece que a Lei 6.503, de 13 de dezembro de 1977, alude a outros dois casos, ficando facultativa a prática da Educação Física ao aluno de pós-graduação e às mulheres com prole. Para o primeiro caso, esclarece o autor que os “...estudos de pós-graduação tinham íntima relação com trabalho intelectual, o que afastava a necessidade da capacitação física para o exercício profissional...”¹²⁶ Já no segundo caso, ficou demonstrado que, em virtude de o homem ser arrimo de família, caberia à mãe o papel de cuidar dos filhos.

As observações que pudemos fazer até agora levam-nos a concluir, ainda que parcialmente, que a Educação Física na L.D.B./96 continua atrelada a fatores

¹²⁴ CASTELLANI FILHO, loc., cit.

¹²⁵ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 98.

¹²⁶ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 99.

de ordem político-econômica, ficando secundarizados os aspectos educacionais e pedagógicos, que avançaram positivamente nos últimos vinte anos, aspectos estes dependentes e proponentes de uma educação com qualidade melhor.

De acordo com CASTELLANI (1999), o Projeto de Lei Complementar nº 1.258A/88, primeira versão apresentada à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, não mencionava a obrigatoriedade da Educação Física, que só foi ocorrer no PLC nº 1.258B/88 – Substitutivo Jorge Hage, aprovado em junho de 1990. Para CASTELLANI (1999), essa versão trouxe “...resquícios da influência bio-psicologizante que a marcou notadamente a partir da segunda metade dos anos 70...”¹²⁷ O texto seria:

“...A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando.”¹²⁸

Nesse Substitutivo também se faz referência ao esporte escolar e às práticas esportivas não-formais. Sendo assim, os Congressistas adotaram o conceito de Desporto Educacional à Nova L.D.B./96.

A nova versão é apontada pelo autor como ainda mais desfavorável. Trata-se daquela aprovada na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993, sob o nº 1.258C/88, que ao ser encaminhada para o Senado transformou-se em PLC nº 101/93. O fato negativo explicitava-se na “associação da educação física com a questão da capacidade física”¹²⁹, que foi parcialmente superada quando “...o Senador Cid Sabóia, no parágrafo 1º do artigo 30 de seu Substitutivo, restitui à educação física sua condição de componente curricular...”¹³⁰

Para CASTELLANI (1999), esse caráter mais amplo descaracterizou-se quando se permitiu aos jovens e adultos trabalhadores do período noturno a facultatividade da matrícula em Educação Física, o que, visualizado naquele contexto, permite esvaziamento das aulas, culminando com uma visão de grade

¹²⁷ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 100.

¹²⁸ CASTELLANI FILHO, loc., cit.

¹²⁹ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 103.

¹³⁰ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 105.

curricular empobrecida, porém economicamente mais viável para os Estados e municípios.

A partir dessa visão contábil é que o Substitutivo Darcy Ribeiro propunha o seguinte texto para a Educação Física: “Os currículos valorizarão as artes e a educação física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos...”¹³¹ Sendo assim, a disciplina deixaria de compor a base nacional para vincular-se à parte diversificada do currículo.

CASTELLANI (1999) reporta-nos a um outro aspecto importante, quando adentra a temática da relação entre esporte e Educação Física, da qual decorre a relação entre o esporte escolar e o sistema esportivo brasileiro.

Como exemplo para esse fato, o autor cita o caso do Estado de São Paulo, onde as Secretarias de Esporte e Turismo e a de Educação se encontram conjuntamente mobilizadas na realização do Campeonato Escolar. A efetivação desse evento fica a cargo da Secretaria da Educação, por meio dos professores de Educação Física das unidades escolares a ela vinculados, responsáveis pela montagem das turmas de treinamento, que devem funcionar com número reduzido de alunos, pois tem a finalidade de compor um grupo representativo, em modalidades esportivas definidas a priori.

De resto, as Turmas de Treinamento podem também ser compreendidas como a expressão da supremacia da Instituição Esporte enquanto determinadora de uma maneira de se lidar com os conteúdos da educação física escolar, vinculando-os aos fins, aos objetivos inerentes à instituição esportiva e não àqueles relacionados ao projeto pedagógico da escola. Assim, não só o esporte, na condição de prática esportiva, acaba se tornando conteúdo quase que exclusivo da educação física, como também as práticas corporais não esportivas acabam por se justificar no espaço escolar como pressuposto básico para o desenvolvimento esportivo que se tem em meta alcançar.¹³²

Essa relação entre o esporte escolar e o sistema esportivo brasileiro possibilita-nos observar a fragilidade demonstrada pela Educação Física, principalmente se considerarmos que, sendo esta descartada da base nacional do currículo pleno, cederia um espaço que oficialmente parece não ser mais seu. Até

¹³¹ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 106.

¹³² CASTELLANI FILHO, loc., cit.

porque esse espaço já se encontra organizado através de leis que se materializaram no decorrer da história. CASTELLANI (1999) cita a Lei Zico e a Lei Pelé, incluindo também a criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto - INDESP, como instituições seguidoras do mesmo princípio orientador.

Todo o processo de tramitação da L.D.B./96 analisado e descrito por CASTELLANI (1999) demonstra-nos uma luta de interesses: de um lado existiam as forças opositoras ao governo, compostas pelos trabalhadores da educação e dos congressistas simpatizantes do desenvolvimento social do país e, de outro, aqueles que se mostravam atrelados ao projeto governista, com sua base assentada no modelo privatista de Estado, que temos chamado de neoliberal.

Nesse jogo com várias nuances, a Educação Física ficou contemplada com o texto, já descrito neste trabalho, na L.D.B./96.

Na tentativa de finalizar os estudos relativos à Lei nos apoiamos mais uma vez em CASTELLANI (1999), que tece algumas considerações importantes em relação aos avanços que tem o texto da L.D.B./96 e às suas possíveis fragilidades.

*Se, por um lado, os riscos acima ventilados não foram banidos – à medida que projetos pedagógicos podem, ainda que impedidos de eliminarem a educação física de sua grade curricular, limitarem-na ao mínimo por conta do prevalecer dos interesses econômicos sobre os educacionais, ao mesmo tempo em que canalizem suas atenções para as atividades extra- curriculares vinculadas à promoção do esporte educacional e às práticas esportivas não formais -, retira-se com essa redação a camisa de força que a aprisionava aos limites próprios do famigerado eixo paradigmático da aptidão física – como constava no texto do Senador Darcy Ribeiro, que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno – embora a permanência do seu caráter facultativo para os cursos noturnos revele que o perigo da estreiteza pedagógica ainda a espreita...*¹³³

Estas considerações tecidas pelo autor nos levam a refletir um pouco sobre a questão do fracasso da escola pública brasileira.

Pelo que até agora pudemos avançar, entendemos que o pensamento predominante a respeito do fracasso escolar, vem de uma visão individualista de

¹³³ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 114.

fracasso. Fracasso de alguém, de um grupo, de um setor e não da escola, do sistema, do grupo, do todo. Essa visão é compartilhada muitas vezes até por aqueles que deveriam ser os responsáveis por desmitificá-la. Nesse caso os próprios profissionais da área, os legisladores e outros.

CASTELLANI (1999) põe em evidência o quanto a presença da sociedade organizada foi importante para coibir a ação governista. No entanto, quando o texto final relativo à Educação Física foi aprovado, mais uma vez se viu que o seu alcance educacional ainda se mostrava restrito. Por falta de legitimidade talvez, ou por ainda, mesmo que veladamente se manter atrelada a paradigmas ligados à aptidão física.

O fato é que para nós não foi só a Educação Física que perdeu, mas mais que isso, foi a sociedade que deixou de ter garantida uma educação de qualidade. Indo além, foi o aluno trabalhador que foi impedido de exercer sua cidadania usufruindo desse direito.

Muitos poderão afirmar que a sua prática é facultativa, porém, muitos haverão de concordar que as condições materiais e mesmo organizacionais das escolas públicas dificultam a este aluno de curso noturno romper com a cultura da secundarização das atividades corporais para sua formação pessoal. Esta cultura só poderia se transformar caso estes alunos pudessem viver outras experiências. Com isso o que queremos dizer é que, ao invés de coibi-la, a prática de atividades corporais através da inclusão desse componente curricular não bastaria, se ela não fosse implementada com parâmetros de qualidade. Essa situação, inclui logicamente número de aulas suficientes, profissionais qualificados, instalações adequadas e uma proposta pedagógica que subsidiasse essa intervenção.

Na visão de PATTO (1999), o entendimento sobre o fracasso escolar depende, primordialmente, da compreensão que temos a respeito do modo dominante de pensar o assunto. Assim, somos influenciados e influenciados cotidianamente na construção desse entendimento, sem muitas vezes nos darmos conta disso. Esse papel reprodutor, ocorre na própria educação e na escola como

um todo, já que a capacitação profissional tem se mostrado deficitária. Pelo menos foi o que observamos em nossa pesquisa no Curso de Mestrado.

O texto da L.D.B./96 no que se refere à Educação Física, não rompeu com o paradigma de sua secundarização para o desenvolvimento das pessoas. O próprio texto ajuda a reforçar esse pensamento. Os profissionais da área sentiram-se de certa forma enfraquecidos, porque a tramitação da Lei foi longa por demais, e sua reformulação também poderá sê-la.

Em meio a essa realidade, temos os dados estatísticos já apontados sobre a educação brasileira e, uma situação social muito negativa. Basta observarmos a ligação entre violência e qualidade de vida, enxergada sob a ótica do nível educacional e as taxas de mortalidade infantil e de marginalidade de crianças e adolescentes de grande parte da população do país.

Como bem observou CASTELLANI (1999), os aspectos econômicos mais uma vez prevaleceram sobre os educacionais. Essa questão parece de extrema importância se observarmos que problemas como os acima apontados que dia-a-dia deterioram a qualidade de vida de todos, independente da classe social, não se resolvem com a estabilização da economia, quando esta desempenha o papel de co-produtora de tão graves problemas, pois não permite que se tomem temas prioritários, por isso de tratamento imediato.

1.6- A Trajetória Metodológica: A Opção pelo Caminho.

Em São Paulo, a Educação Física, para as primeiras séries do Ensino Fundamental, tem uma trajetória que, ao longo deste trabalho, vem sendo reconstruída. A nosso ver, esse percurso é importante de ser descrito mais uma vez, agora de forma sistematizada.

Sendo assim, tentamos resgatar os momentos mais significativos, desde a sua inserção, retomando as principais justificativas que levaram a adotá-la, para esse nível de ensino.

Dessa forma, foi importante resgatar o que os documentos da Secretaria da Educação nos revelou, tentando nos ater inclusive aos elementos que de alguma forma se mostram ocultos, já que a introdução da Educação Física não se fez de maneira isolada, mas atendeu, de acordo com os próprios documentos, a uma necessidade que se fazia premente, a de “melhorar” os vários problemas que confluíam para um visível e assolador fracasso do aluno e da escola, já que não é possível separá-los.

Pelo que até agora temos apresentado, parece-nos redundante afirmar que, a nosso ver, o fracasso da escola ao lidar com as crianças recém - chegadas a ela é por demais amplo. As implicações com certeza antecedem em muito a entrada para o Ensino Fundamental, mas pensamos que de maneira geral a adoção da Educação Física como disciplina engajada ao projeto pedagógico da escola faz muito sentido, porque atende aos interesses e necessidades dos alunos quando de fato se quer melhorar a qualidade educacional, a partir de um ponto de vista pelo qual a adequabilidade e, porque não, a imprescindibilidade se configuram como importantes temas para a manutenção desses alunos na escola. Ou seja, quando se pensa numa educação de qualidade, almeja-se o desenvolvimento integral do aluno através da multiplicidade de experiências decorrentes do enriquecimento curricular, e do tempo de permanência e convivência na escola. Também e logicamente da qualidade das intervenções educacionais que por sua natureza são objetivas e subjetivas e dependentes de quem as direciona, nesse caso os professores.

A trajetória percorrida pela Educação Física nas primeiras séries do Ciclo I do Ensino Fundamental, no Estado de São Paulo, parece-nos um tanto quanto contraditória e reveladora de uma situação político-social bem definida. Uma política onde o Estado abre mão de suas obrigações primárias, afinal, oferecer uma educação com qualidade é um dever que a muito não se vê cumprido nos vários níveis de ensino. O direito que todo cidadão tem de ter essa educação de qualidade também não se vê contemplado.

Pensamos isso porque a configuração da necessidade de sua inclusão para essa fase do ensino se vê explicitada, até pela sua obviedade. Porém, o tratamento das questões curriculares, bem como aquelas organizacionais, incluídas aqui as de qualificação e capacitação profissional, não foram satisfatoriamente contempladas. Justamente estas que viabilizam a execução de quaisquer ações.

Se sua necessidade foi colocada e se temos fortes elementos para justificá-la, porque a adoção de medidas que desembocam em um não - fazer?

Talvez CASTELLANI (1999) nos ajude nessa resposta, quando toca em um elemento importante para esse estudo: aquele que se refere à liberdade de organização que a L.D.B./96 deu aos Estados para a configuração de seus sistemas de ensino. Em se tratando do currículo, escreve o autor:

*Pois o tempo mínimo de horas de escolarização tende a se confundir com o máximo quando exigências de diminuição de custos passam a imperar diante da incapacidade estatal, vinculada à sua falta de vontade política, de alavancar recursos para a viabilização de uma educação pública de qualidade social e extensiva a todos, fazendo com que parâmetros de ordem administrativa norteiem os de natureza pedagógica...*¹³⁴

Fica claro para nós, no tocante à Educação Física, que as condições que permeiam a sua intervenção são muito adversas, prejudicando o próprio desenvolvimento da disciplina e muito mais que isso, negando ao aluno - cidadão aquilo que “os conhecedores do assunto” sabem ser fundamental, sendo seu direito também ter uma educação de qualidade.

As condições desfavoráveis não se encontram logicamente localizadas em um ou dois pontos. Sabemos que elas estão difundidas por todo o sistema e que esta difusão poderia ter sido combatida, caso a L.D.B./96 não permitisse uma visão de currículo mínimo tão estreita ou “empobrecida”.

Essa visão, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, pode ser resumida num “conjunto de Resoluções que, em linhas gerais, definiram normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar da

¹³⁴ CASTELLANI FILHO, op., cit., p. 129.

Educação Básica delimitando, na configuração da grade curricular, o tempo pedagógico reservado aos componentes curriculares”.¹³⁵

Como já escrevemos, também ficou definido que, na Resolução SE- 4/98, o professor responsável pela classe deveria assumir o papel de agente definidor da compartimentalização do tempo a ser destinado para os componentes curriculares. Para a Educação Física esse percentual foi de 15%.

Ao focar esses parâmetros relativos à carga horária, percebemos certa incoerência em relação à distribuição das porcentagens apresentadas. Não vemos uma boa razão em considerar que com duas horas aula semanais com duração de cinquenta minutos cada, de Educação Física, possa se garantir um padrão desejável de qualidade de ensino¹³⁶, já que todas as alterações ocorridas foram assim justificadas. Além disso, a definição dessa carga horária não determina se ela será seguida com rigor, já que foi proposta por um profissional que fica responsável por uma ampla gama de conhecimentos, apresentando afinidades e dificuldades junto a eles.

Se considerarmos que o profissional que atua no Ciclo I pode ser aquele formado em Cursos Normais no Ensino Médio, pensamos que, em razão de seu próprio processo de formação, apresente ausência de elementos que o permita atuar conscientemente com a Educação Física, fazendo com que o mesmo sintasse bastante inseguro. Além, é claro, de não ser capaz de identificar nesse componente curricular o seu grau de importância.

CASTELLANI (1999) evidencia um importante fato, quando cita a Resolução SE-11, de 23 de janeiro de 1998. Este documento dispõe sobre as diretrizes a serem seguidas na reorganização dos currículos dos cursos Normais, que são oferecidos em nível médio.

Segundo o autor este documento,

...define, na matriz curricular da Base Comum do curso, um percentual de 16% (equivalente a 3 horas/aula) restrito aos dois primeiros anos do curso a ser distribuído entre a educação física e a educação artística, não estando explicitado, na Parte Diversificada do currículo,

¹³⁵ CASTELLANI FILHO, loc., cit.

¹³⁶ Se considerado os 15% da carga horária.

*tempo pedagógico destinado ao estudo da metodologia do ensino de educação física voltada para as quatro primeiras séries do ensino fundamental e a Educação Infantil.*¹³⁷

Este quadro que ao longo do estudo tentamos compor revela a situação da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo. Sua intervenção se mostra muito aquém da sua potencialidade. Evidentemente que isso decorre de vários fatores, conforme observamos.

As medidas adotadas para o Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo são importantes para este estudo porque delas a Educação Física decorre e ao descrevê-las observamos contradições entre a melhoria da educação pública oferecida e a dos índices estatísticos divulgados. O empobrecimento curricular e o tempo de permanência das crianças do Ciclo I na escola, que são determinadas primeiramente por fatores econômicos e secundariamente pela via pedagógica foram os resultados insatisfatórios obtidos. Sendo certo que as determinações encontraram-se atreladas à visão de mundo ou visão política que norteou todo o processo de concepção das políticas públicas.

1.6.1- O Caminho Percorrido.

Este estudo tem como foco de interesse central buscar o diagnóstico de um problema levantado a partir da Educação Física escolar, mais precisamente daquela que intervém no Ciclo I do Ensino Fundamental na rede pública do Estado de São Paulo.

Nossa inquietação deve-se ao fato de visualizarmos, em sua trajetória, momentos contraditórios, especialmente quando a qualidade educacional é proclamada, tornando-se o Ensino Fundamental o principal alvo a ser “atacado”, visando melhorias na educação nacional.

Esta pesquisa tem então como propósito a busca de um diagnóstico que nos aproxime do entendimento da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental em São Paulo. Ao observar sua trajetória identificaremos se ela foi

¹³⁷ CASTELLANI FILHO, loc., cit.

idealmente planejada, já que as formas de organização e implementação a caracterizam.

Se esse problema nos inquieta, acreditamos que o melhor meio de diagnosticá-lo ou entendê-lo seja reconstruindo-o, resgatando em sua trajetória os pontos mais significativos.

É claro que, para a problematização do tema, temos em mente um modelo, ou vários modelos de Educação Física e de escola, bem como, é claro, um modelo de sociedade. Se não os tivéssemos não poderíamos levantar dúvidas sobre sua forma atual.

Se vemos a Educação Física na escola com problemas e se por isso ela não funciona a contento, temos também algumas explicações provisórias, indicadoras das possíveis causas que a levaram ao estado atual em que se encontra.

Estas explicações por sua vez encontram-se atreladas a fatores de ordem política e econômica e, embora haja a proclamação de investimentos para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental o que observamos é que as medidas não são compatíveis, nem suficientes.

Os fatores de ordem econômica predominam sobre os educacionais e pedagógicos, desfavorecendo uma grande parcela da população que depende da educação escolarizada entre outros benefícios para o exercício da cidadania.

Se a Educação Física é componente importante para a educação das crianças e não se desenvolve a contento é porque ela se encontra numa escola que não vai bem, apresentando números que tentam justificar o seu êxito, porém sem dar o devido retorno social.

A partir dessas idéias preliminares fomos pouco a pouco construindo linhas de raciocínio, com o intuito de avançar na elucidação do problema. Paulatinamente delineou-se um caminho, que tentava abordar a trajetória da Educação Física no Ciclo I, os pontos culminantes, bem como as fragilidades que apresentavam, com o cuidado de ter uma noção mais precisa sobre as restrições

desse modo de agir, já que concordamos com ALVES (1996) quando diz que...“os cientistas só buscam os fatos que são decisivos para a confirmação ou negação de suas teorias.”¹³⁸

O mesmo ALVES (1996) nos coloca outra questão importante que de alguma forma ampara o modo pelo qual foi concebido este estudo, quando optamos por centrar atenção na trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, ao escrever que “...os fatos não explicam nada. Pelo contrário, eles constituem o problema a ser resolvido (...)”. Sendo que para ele, “...os dados estabelecem um problema que, para ser resolvido, exige um pulo mental do observador. Ele deve, pela imaginação, construir mentalmente coisas que nunca viu para explicar aquelas que vê.”¹³⁹

Nas palavras de GAMBOA (1996):

*...O conhecimento do real, objeto do trabalho científico, exige processos variados e constantemente renovados, assim como uma terminologia constantemente reinterpretada segundo as condições históricas, sociais e culturais nas quais se dá ou se reconstrói um determinado conhecimento.*¹⁴⁰

Assim, queremos justificar o modo pelo qual optamos por compor esta parte importante deste trabalho, já que se trata de uma investigação e, como tal, precisa ser clarificada. O escolhemos por recuperar as fases de sua construção, pois dessa maneira, é possível ao leitor visualizar as formas de sua consecução. Isso não se fará objetivamente aqui, mas poderá ser entendido subjetivamente, o que não inviabiliza o objetivo pretendido de nos mostrar claros. Por isso, de antemão, pedimos auxílio a GAMBOA (1998) para expor o pensamento com o qual concordamos e que diz respeito aos pressupostos epistemológicos que orientam os investigadores. O autor salienta em sua obra literária que “...El método frecuentemente es encarado como una cuestión puramente técnica que tiene que ver com formas de recolectar datos, construir cuestionarios, seleccionar muestras, organizar informaciones, etc.” No entanto, o autor esclarece que “...los métodos

¹³⁸ ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**. São Paulo : Ars Poética, 1996, p. 39.

¹³⁹ ALVES, Rubem, op. cit., p. 40.

¹⁴⁰ SÁNCHEZ GAMBOA, Sívio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas : Praxis, 1996, p. 62.

dentro de un contexto menos técnico y más epistemológico, se refieren a los diversos modos como se construye la realidad, a las diferentes maneras como nos aproximamos al objeto del conocimiento.”¹⁴¹ Para ele, o enfoque metodológico demonstra, explicitamente ou não, a concepção de ciência adotada.

Diante disso, pensamos que a questão do método deve ser tratada de uma forma mais ampla, exigindo uma análise mais complexa, que é o que tentamos realizar neste momento. Todavia, não pretendemos fazê-la de forma fragmentada, por isso demonstraremos, através das opções pleiteadas e dos conceitos adotados, as concepções metodológicas que calcaram este estudo, partindo sempre de um ponto em que admitimos a ciência tal como GAMBOA (1998), quando declara que “...toda ciencia, en cuanto encierra un tipo determinado de filosofar y de pensar, tiene raíces económicas, sociales, políticas e ideológicas; en otras palabras, la ciencia no es pura ni neutra...”¹⁴²

Partindo disso, este trabalho de pesquisa apresenta restrições que serão observadas diferentemente pelos vários sujeitos, em diversos tempos e espaços. Admitimos então, que o nosso desejo aqui, quando tentamos dar conta da opção metodológica é o de tão somente explicitar os caminhos escolhidos no transcorrer de seu desenvolvimento, ficando para os leitores o papel da interpretação, dos porquês de tais caminhos. Para nós fica a função de demonstrar objetiva e subjetivamente as opções adotadas quando descrevemos o caminho, o que não significa recuar de nossa posição, porque esse caminho nos levará a ela.

O nosso intuito então, ao traçar a trajetória metodológica aqui, é o de tentar demonstrar aquilo que nos pautou durante o desenrolar da pesquisa, determinando o caminho que nos permitiu avançar no conhecimento da realidade estudada. Confirmamos o objetivo que temos quando nos prestamos a desenvolver este tópico, nos apoiando mais uma vez em GAMBOA (1996), quando este dedica-se ao estudo das estruturas internas da produção científica

¹⁴¹ SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador.** Santa Fé de Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1998, p. 42.

¹⁴² SÁNCHEZ GAMBOA, op. cit., p. 50.

dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, justificando a importância desse tipo de estudo, de uma forma que pensamos poder ser apropriada para qualquer área, inclusive para a Educação Física. O autor assim se colocou:

...Os resultados, tanto em termos de conhecimento do real, quanto em termos de sua contribuição para o progresso, dependem fundamentalmente de uma metodologia adequada. Por esta razão, o exame dos aspectos epistemológicos internos (lógicos, gnoseológicos e metodológicos) da produção científica e sua articulação com os aspectos externos (realidade sócio-histórico) é uma necessidade premente não só para julgar a qualidade da pesquisa realizada mas também para planejar adequadamente novas pesquisas.¹⁴³

Por isso, longe de uma decomposição, o que queremos é oferecer subsídios para futuras análises.

1.6.1.1- Um Momento.

Nessa pesquisa partimos de alguns palpites ou idéias iniciais que orientaram a investigação. O problema de pesquisa, juntamente a esses palpites ou idéias estiveram o tempo todo nos colocando em situações de desequilíbrio que se alternavam com outras de equilíbrio. Se nosso objeto de estudo, no caso a Educação Física do Ciclo I encontra-se desconectado da escola por não assumir a função ou funções adequadas, é bom tentar identificar os porquês disso, que legitimam ou não a sua exclusão informal do ambiente escolar, durante essa fase do ensino.

Nosso interesse, então, parte do entendimento da trajetória da Educação Física nesse segmento, com o intuito de visualizá-la contextualizadamente, tendo o interesse de observar o papel que ela pode assumir na educação infantil, pressupondo que a sua intervenção encontra-se distante daquilo que poderíamos chamar de "ideal", pois pretendemos verificar nossas impressões que sugerem

¹⁴³ SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas : Praxis, 1996, p. 06.

que esse “fracasso” é produzido, pouco combatido, ideológico e incompatível com o discurso de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental.

Ao afirmarmos seu caráter ideológico, estamos nos referindo a uma visão social de mundo ideológica, sobre a qual escreveu LOWY (1993):

*As visões sociais de mundo poderiam ser de dois tipos: visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente...*¹⁴⁴

No desenrolar do estudo, pouco a pouco explicitamos a visão social de mundo que envolve os problemas educacionais, por ter esta, função determinante sobre a escola pública, que gera modelos organizacionais e funções determinadas ideologicamente.

Assim, foi a nossa maior pretensão neste trabalho entender de forma mais aprofundada e abrangente, diagnosticando os motivos que levaram a que as aulas de Educação Física no Ciclo I no Estado de São Paulo ocorressem de forma precária, aquém das suas potencialidades educacionais, num momento em que se fez urgente combater os níveis de fracasso escolar, melhorando a educação oferecida.

Dizemos pretensão porque conhecer é desvendar o objeto com restrições que são demarcadas historicamente. Por isso, ao desenvolver o estudo estivemos pautados por essa limitação que apresenta a pesquisa científica, ou melhor, a produção do conhecimento, sobre o qual TRIVIÑOS (1987) se manifesta da seguinte maneira:

*...A verdade imperfeita de hoje pode ser verdade absoluta de amanhã. De maneira que a célebre “coisa em si” de Kant pode ser tal enquanto a ciência não descubra a fórmula química que permita conhecer a essência do fenômeno, e transformar essa “coisa em si” em coisa para nós. A busca científica transforma o mundo, a cada dia, dezenas de “coisas em si” em “coisa para nós”.*¹⁴⁵

¹⁴⁴ LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 9ª ed. São Paulo : Cortez, 1993, p. 14.

¹⁴⁵ TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo : Atlas, 1987, p. 25.

Diante disso é que a nossa preocupação inicial com o tema em estudo teve sua origem em uma pesquisa realizada, na qual buscamos entender um pouco mais a Educação Física no então Ciclo Básico. Naquele momento tínhamos como interesse identificar se a Educação Física constituía-se em uma prática eclética ou se estava assentada sobre os referenciais construtivistas propostos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.

A pesquisa citada demonstrou, entre outras coisas, que a Educação Física no Ciclo Básico até então ministrada por licenciados da área mostrava-se desorientada, e portanto desconectada do projeto pedagógico, que tinha suporte no Construtivismo.

Sendo assim, vê-se aqui configurado mais uma vez, nosso trilhar, com as concepções sobre o mundo e o homem estruturadas de acordo com as conquistas que concretizam o pensamento científico. Pois é dele que partimos, é ele que nos coloca novas questões e indagações. Foi a partir do estudo desenvolvido que tivemos interesse por “enxergar” de maneira mais precisa as causas do problema enunciado; foi o desejo por entendê-lo melhor que nos moveu ao seu encontro.

Então, longe de querer vê-lo microscopicamente, quisemos observá-lo por vários prismas, adotando uma posição macroscópica em relação ao nosso modo de enxergar o problema.

Esses elementos que tivemos interesse em estudar, e sobre os quais debruçamo-nos com esse olhar macroscópico, configuraram-se como pontos necessários para a visualização do problema da má qualidade da intervenção da Educação Física, junto ao Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo.

O intuito de nos posicionarmos dessa maneira foi o de tentar entender o objeto de estudo, que não se encontrava imóvel, neutro, nem isolado de tudo aquilo que o rodeia. A realidade é por ele constituída e os elementos desta também o constituem, de um modo em que todos ao mesmo tempo se interpenetram, influenciando-se mutuamente. A Educação Física no Ciclo I sofre a ação de fatores intra, bem como, extra-escolares que intervêm na escola como um todo, sendo, é claro, que cada componente curricular apresenta um conjunto de

determinantes estruturais e históricos, oriundos de seus próprios processos internos, que se apresentam mais ou menos apropriados a atender o homem em uma determinada sociedade e, em um determinado momento histórico. Razão pela qual demonstramos interesse em nos aprofundar na temática.

O problema da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental não poderia a nosso ver ser abordado de outra forma, pois ficou evidente para nós que se tratava de um fenômeno com peculiaridades interdependentes, sobre as quais TRIVIÑOS (1987) escreve e cujo sentido é por nós apropriado nos auxiliando na tarefa de nos mostrarmos mais claros:

*Os fenômenos que estuda a pesquisa educacional são os “fenômenos educacionais”. Estes são “fenômenos sociais”. Como tais, devem ter certas características gerais que os permitem diferenciar de outros fenômenos.*¹⁴⁶

E ainda:

*...Nossos problemas são essencialmente sociais, econômicos e políticos. Só agora começamos a privilegiar, novamente, os estudos de natureza sociológica. Singularizamos, talvez com demasiada ênfase, os problemas de natureza psicológica, próprios de povos desenvolvidos em prejuízo evidente das deficiências sociais, facilmente perceptíveis. Estamos conscientes de que não queremos estabelecer “hierarquias de disciplinas” culturais. Mas é um fato que muitos dos conteúdos teóricos de algumas disciplinas foram usados em nossa realidade sem maior estudo e quase mecanicamente, falseando nossas interpretações dos fenômenos.*¹⁴⁷

As particularidades que envolvem o objeto de estudo impediram que o mesmo fosse tratado isoladamente, próprio do modelo positivista sobre o qual ainda este autor expõe:

*...Esta visão isolada dos fenômenos sociais, oposta à idéia de integridade e de transformação dialética hegeliana, permitiu que nossos pesquisadores realizassem estudos, por exemplo, sobre o fracasso escolar, desvinculados de uma dinâmica ampla e submetidos a relações simples, sem aprofundar nas causas. A evasão na primeira série surgia como relacionada com os anos de magistério dos professores, com seu grau de formação profissional, seu nível sócio- econômico, etc. O mundo era um amontoado de coisas separadas, fixas.*¹⁴⁸ (grifo nosso)

¹⁴⁶ TRIVIÑOS, op. cit., p. 126.

¹⁴⁷ TRIVIÑOS, op. cit., p. 32.

¹⁴⁸ TRIVIÑOS, op. cit., p. 36.

Privilegiamos nesse estudo as inter-relações entre a Educação e a Sociedade, abarcando a Educação Física no sistema educacional brasileiro, tentando analisar as relações entre a Educação Básica, o Ensino Fundamental e a Educação Física propriamente dita, com o intuito de entender melhor o seu fracasso, num setor onde ela nos parece imprescindível, se inserida de uma forma diferenciada, que se baseie de fato nas necessidades dos alunos resultando em instrumentalizações adequadas para alcance dos objetivos pretendidos.

Em virtude de, no momento, termos a compreensão das limitações históricas que envolvem o processo de conhecimento, tentamos nos utilizar de um elemento próprio do método dialético, que é a categoria da totalidade que "...obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável."¹⁴⁹ O próprio LOWY (1993) esclarece que "...a categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto..."¹⁵⁰

Apoiamo-nos nas explicações de GAMBOA (1997) quando este autor se refere à dialética como método científico que supera a separação sujeito - objeto, quando incorpora a totalidade concreta, que inclui as condições materiais históricas que mediam a relação. Sendo assim, o sujeito adquire uma dimensão histórico-social, estabelecendo com o objeto uma relação dinâmica que também o altera, enriquecendo-o. O resultado desse processo, segundo o autor, pode ser entendido como o concreto no pensamento.¹⁵¹

Na visão dialética não se polariza para o sujeito ou para o objeto, privilegia-se o processo, que é determinado pelas condições histórico-concretas.

...Y esas condiciones, a su vez, dependen de las fases de desarrollo de las fuerzas productivas (nuevas técnicas, nuevos

¹⁴⁹ LOWY, op. cit., p. 16.

¹⁵⁰ LOWY, loc. cit.

¹⁵¹ SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio, SANTOS FILHO, José C. dos. **Investigación Educativa Cantidad – Cualidad: un debate paradigmático.** Santa Fé de Bogotá : Cooperativa Ed. Magistério, 1997, p. 96.

*instrumentos, nuevas experiencias, nuevas referencias teóricas, etc.), y de las relaciones de producción (prioridades, intereses sociales, políticas de ciencia y tecnología, etc.) que possibilitam la realización de la investigación científica. En ese sentido, la ciencia es un producto social histórico.*¹⁵²

Este mesmo autor, ao estudar a produção científica educacional no Estado de São Paulo, ressalta que "...nas pesquisas com abordagens dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos."¹⁵³

O otimismo que temos em relação à Educação Física escolar, especialmente aquela que lida com as crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental, é oriundo dessa forma de pensar, em que não assumimos, ao pesquisar, uma postura de realidade fixa, imóvel, determinada. Muito pelo contrário, já que a motivação maior para pesquisar este problema esteve assentada sobre o papel que tem este tipo de estudo para a promoção de mudanças significativas que não ocorrem isoladas, pois fazem parte de um todo maior, onde tudo se encontra em processo de construção através de transformações constantes.

1.6.1.2- Um Outro Momento.

Voltando ao caminho percorrido, nos envolvemos com o objeto de estudo, buscando partir sempre de uma concepção de causalidade, visualizada a partir da inter-relação todo - parte e parte - todo, em que não se descartou o histórico-social como causa do fenômeno, já que nos baseamos na trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, que é marcada por condições específicas, que demonstram interesses contraditórios.

O desenvolvimento da pesquisa, foi marcado pela preocupação de se observar os dados, descrevendo o objeto, tendo como alicerce de nossa ação uma cosmovisão em que o homem aparece como um ser social, dotado de

¹⁵² SÁNCHEZ GAMBOA, loc cit.

¹⁵³ SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas : Praxis, 1996, p. 126.

consciência histórica, capaz de transformar a natureza e a si próprio. O que só se tornou possível mediante a adoção de uma postura em que se vislumbrou a história como um movimento da sociedade, que possui diferentes interesses entre os grupos que a compõem e cujos interesses apresentam-se antagônicos.

Pressupondo então o modelo de organização social que apresenta a divisão de classes, assumimos a educação como propiciadora de ações paradoxais pois, ao mesmo tempo em que serve de instrumento de dominação da classe dominante, pode também assumir uma possibilidade de luta política, no sentido da tomada de consciência. Desta forma, a posição incorporada em relação à realidade vivida pelos sujeitos é aquela em que a entendemos como um todo complexo, dinâmico e contraditório.

Sendo assim, ao estudarmos a Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, quisemos entender os seus aspectos determinantes, estabelecendo relações com a educação e a sociedade, tentando demonstrar as contradições existentes.

TRIVIÑOS (1987), ao dedicar-se à elucidação dos vários enfoques metodológicos, explicita o que para este estudo parece significativo, já que para a abordagem do objeto adotamos, mesmo que involuntariamente, uma postura, ou posturas que o próprio estudo revela e que ao percorrê-lo é possível de ser captado. O que o autor expõe em sua obra é importante de ser descrito, porque nos ajuda na configuração do perfil metodológico adotado.

Na década de 70 apareceu a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica. Seu desenvolvimento surgiu como forte reação ao enfoque positivista nas ciências sociais. Suas bases teóricas, de tipo idealista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana, permitiram rápido desenrolar de seus princípios que, como os do positivismo, fugiam da crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas. Neste sentido, o enfoque fenomenológico é conservador e, por isso, sua importância teórico- prática para os países sub-desenvolvidos, segundo nosso ponto de vista, é muito relativa. E nesta deficiência, nesta inadequação da pesquisa qualitativa de índole fenomenológica, justificando-se a busca de uma metodologia que, considerando também o contexto do fenômeno social que se estuda, privilegia a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais. Por isso, consideramos como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social, que empregando o método dialético, é capaz de

*assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.*¹⁵⁴

É interessante ressaltar que a respeito do método dialético, tanto TRIVIÑOS (1987) como LOWY (1993) revelam que o marxismo se diferencia das outras teorias científicas porque, para além de descrever ou explicar a realidade, visa transformá-la de forma revolucionária, e isso ocorreria a partir de um ponto de vista de classe, da classe dominada.

O trabalho que se apresenta tem pretensões e uma delas é a de tentar visualizar o objeto de uma forma abrangente, tendo a preocupação de adotar atitudes rigorosas quanto às nossas impressões, não querendo afirmar, com isso, que alcançamos alguma neutralidade científica, já que não nos é possível abrir mão de nossa história pessoal para compor quadros intuitivos que não sejam rebuscados de valores.

A organização, bem como o dimensionamento e equacionalização das questões, partiu sempre deste ponto, em que buscávamos enxergar a Educação Física, a Educação, a escola e todos que nela estão, inseridos numa comunidade, numa sociedade, que tem formas estruturais de funcionamento, que possui crenças, valores, etc. Essa escola pública tem peculiaridades e a sua principal característica é justamente a de ser pública, que não está solta no espaço, ela se encontra no Estado de São Paulo, no Brasil, na América do Sul e isso define quase tudo. Define quem serão os alunos, os professores, os pensamentos predominantes, as políticas de ação, as visões do que deva ser uma escola e tudo mais. Além disso, é importante lembrar ainda mais uma vez, que o pesquisador não se encontra despido de todos esses valores, pois é um sujeito assimilador, tentando assumir a posição de agente desvelador e, ao mesmo tempo, a de construtor cultural e social, tomando posições que lhe pareçam mais adequadas para abordar uma temática tão complexa.

¹⁵⁴ TRIVIÑOS, op. cit., p. 125.

...O investigador, sem dúvida, ao iniciar qualquer tipo de busca, parte premunido de certas idéias gerais, elaboradas conscientemente ou não. É impossível que um cientista, um buscador ou fazedor de verdades inicie seu trabalho despojado de princípios, de idéias gerais básicas. Ele, como já expressamos, pertence a determinada cultura que, seguramente, será, ou pode ser, um obstáculo para compreender em toda sua extensão outra realidade cultural...¹⁵⁵

Há uma postura que foi adotada e somos capazes de observá-la e a todos aqueles que se apropriarem do estudo também será possível identificá-la, principalmente se levarmos em conta o que GAMBOA (1996) nos diz em sua obra científica a respeito da investigação educativa, travando um debate paradigmático entre a quantidade e a qualidade.

Algunas publicaciones recientes, sin embargo, registran el creciente interés por el estudio de las cuestiones teóricas de la investigación científica, profundizando sobre las concepciones de método, la construcción de teorías, los enfoques epistemológicos y los fundamentos filosóficos de la investigación en educación. Ese interés ya indica la preocupación por la articulación de los aspectos instrumentales-prácticos con los fundamentos teóricos y sus presupuestos filosóficos, presentes en toda investigación científica.¹⁵⁶

Para o autor, todo o processo de elaboração de um trabalho científico, desde a seleção do tema a sua forma de desenvolvimento, às técnicas de coleta, registro e tratamento de dados, bem como os procedimentos de recuperação de informações sobre um fenômeno, são reveladoras das concepções de método e de ciência, de sujeito e objeto, em relação às teorias do conhecimento que fundamentam os trabalhos científicos e com a visão de mundo, que inclui a visão de homem, de sociedade e de história.

Sobre a visão de mundo cabe destacar:

A visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se

¹⁵⁵ TRIVIÑOS, op. cit., p. 123.

¹⁵⁶ SÁNCHEZ GAMBOA, op. cit., p. 81.

*forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político.*¹⁵⁷

Diz ainda GAMBOA (1997) que “...La técnica es la expresión práctico-instrumental del método, siendo éste a su vez, una teoría científica en acción.” E sobre as teorias científicas afirma serem estas “...diversas maneras de ordenar lo real, de articular los diferentes aspectos de un proceso global, de elucidar una visión de conjunto”.¹⁵⁸

Mais uma vez ressaltamos que nosso objetivo aqui não é o de realizar afirmações precisas, mas tentar reconstruir os passos tomando-os desde o início da investigação, demonstrando implícita e explicitamente os referenciais norteadores e as posições adotadas para a abordagem do fenômeno.

O que almejamos, então, foi analisar o problema criticamente, a partir da sua trajetória, buscando clarificar as relações estabelecidas entre as várias facetas que o compõem, ou seja, aquelas que no momento nos pareciam mais relevantes para explicar a que, de fato, se deve o fracasso da Educação Física nesse nível de ensino, já que no momento a Educação Física se encontra em posição de extrema vulnerabilidade.

Para isso, designamos alguns temas como prioritários: a questão da preparação profissional, que envolve e é envolvida pelo fracasso escolar / fracasso de uma classe, numa perspectiva mais ampla que considere as dimensões social / ideológica e os conhecimentos sobre a aprendizagem / a infância / a criança - competência profissional, num cenário maior que é a escola e onde ela se situa, a partir de uma visão contextualizada. Pensamos dessa forma ter podido encontrar as respostas para a pergunta a qual nos propusemos responder, no conjunto desses fatores, através do confronto dialético da vivência empírica e o conhecimento teórico / científico, a respeito do assunto.

¹⁵⁷ GAMBOA, Sílvio. **A Dialética na pesquisa em educação : elementos de contexto.** In_: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 4ª ed. São Paulo : Cortez, 1997, p. 107.

¹⁵⁸ SÁNCHEZ GAMBOA, op. cit., p. 82.

Dessa forma é que tentamos sempre partir do empírico, descrevendo o objeto com o intuito de obter um nível mais explicativo, que se tornou possível mediante um movimento dialético do pensamento, em que se partiu para o concreto e, após auxílio teórico, se retornou ao empírico para compreendê-lo verdadeiramente, produzindo conhecimentos mais nítidos, melhor delineados. Nesse caso, objetivamos pesquisar a realidade, demonstrada através dos documentos, diagnosticando as causas desse fracasso, criando uma tensão entre o empírico e o teórico que nos possibilitasse ir além daquilo que aparentemente se apresentava como explicação única, plausível e limitada. Ou seja, que o fracasso decorria de uma intervenção negativa por parte dos licenciados em Educação Física, quando tiveram oportunidade de atuar com esse nível de ensino.

Ao tomarmos essa posição como a mais pertinente, objetivando uma análise qualitativa do fenômeno, pretendíamos ir ao “cerne” da questão, alargando o campo visual para além da pura descrição, estendendo-a, ao captar dela os significados, a sua essência, que segundo TRIVIÑOS (1987) se torna possível mediante a pesquisa que tem apoio teórico histórico-estrutural-dialético, que busca “...as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana”.¹⁵⁹

¹⁵⁹ TRIVIÑOS, op. cit., p. 129.

2- AS MEDIDAS ADOTADAS PARA A CONTENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E A EDUCAÇÃO FÍSICA.

2.1- Medidas do Primeiro Momento.

2.1.1- O Ciclo Básico.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.

Paulo FREIRE.

Após percorrermos a história, observando a construção dos pensamentos predominantes a respeito do fracasso escolar, bem como a L.D.B./96 que objetiva organizar a Educação Nacional, chegamos a esse importante momento, em que estaremos atentos às medidas que foram adotadas no Estado de São Paulo para a contenção desse fracasso que se reflete na Educação Física escolar.

O fracasso escolar nas primeiras séries, em São Paulo, tornou-se alvo de maior atenção a partir do ano de 1983, quando o Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro, instituiu o Ciclo Básico no ensino de 1º grau, com “duração mínima de dois anos letivos, a ser implantado a partir do ano letivo de 1984”.¹⁶⁰

A introdução do Ciclo Básico se tornou necessária:

Considerando que as séries iniciais do ensino de 1º grau nas escolas estaduais devem levar em conta o aspecto da continuidade do processo educativo e respeitar as características individuais dos alunos,

Considerando a necessidade de se permitir maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização,

*Considerando a vantagem de permitir aos alunos que necessitem de atendimento individualizado permanecerem maior tempo na escola.*¹⁶¹

¹⁶⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico: legislação e normas básicas.** São Paulo : SE/CENP, 1988, p. 17.

¹⁶¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, loc. cit.

*Considerando a vantagem de permitir aos alunos que necessitem de atendimento individualizado permanecerem maior tempo na escola.*¹⁶¹

Daí partindo, o Ciclo Básico tentou garantir sobretudo o "...tempo necessário para superar as etapas de alfabetização...", proporcionando aos alunos "...condições que favorecessem o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão...", dando "às escolas a flexibilidade necessária à organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem".¹⁶²

A partir da implantação do Ciclo Básico, tomaram-se viáveis outras medidas otimizadoras da requalificação da escola pública. Uma das mais importantes foi a que buscou a reformulação das atividades docente e discente, a fim de que o processo ensino-aprendizagem se desenvolvesse com eficiência, considerando não somente os níveis de aprovação, mas também a formação do educando.

Para o Ciclo Básico, foram fixadas algumas normas explicitadas na Resolução SE nº 13, de 17 de janeiro de 1984. O regulamento possui sete capítulos, do qual nos cabe destacar a seção III do Capítulo IV, que diz respeito à avaliação dos alunos. O art. 12 explica que "a avaliação do processo ensino-aprendizagem abrange o desempenho do aluno, a atuação do professor e o funcionamento da escola"¹⁶³. Baseado nisso, dispõe:

*A avaliação do aproveitamento do aluno, centrada no processo ensino - aprendizagem, servirá para diagnosticar seus progressos em relação ao que sabia, considerando as habilidades e atitudes que desenvolveu.*¹⁶⁴

A Sistemática de Avaliação foi tema da Resolução SE nº 241, de 29 de novembro de 1985, que para regulamentá-la considera, entre outros,

...que a avaliação do rendimento escolar é parte integrante da proposta educacional do Ciclo Básico e que portanto deve ser feita em função dela, deixando de ser um instrumento destinado à mera aprovação ou retenção do aluno para se constituir em importante recurso

¹⁶¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, loc. cit.

¹⁶² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, loc. cit.

¹⁶³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, op., cit., p. 23.

¹⁶⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, loc. cit.

que dispõe a escola, possibilitando a identificação dos fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem e a tomada de decisão sobre as estratégias mais adequadas para abordá-los... (grifo nosso)

Os meios pelos quais se dará o processo, ficam definidos no art. 4º:

Os dados obtidos na avaliação do aproveitamento do aluno deverão ser registrados numa ficha descritiva de objetivos e conteúdos dominados em cada componente curricular, de modo tal que retrate, de maneira adequada, o processo de evolução do aluno, em relação à programação do Ciclo Básico.

§ 1º – Os registros são cumulativos e deverão ser lançados na ficha descritiva de forma contínua durante todo o processo, tendo seus momentos de síntese ao final de cada semestre;

§ 2º No final de cada semestre, o professor registrará, em lugar apropriado da ficha descritiva, sua apreciação a respeito do desempenho global do aluno no semestre considerado, devendo enviá-la à Secretaria da escola.

A ficha descritiva do aluno a que a Resolução faz referência apresenta quadros relativos a Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Programas de Saúde, Educação Física e Educação Artística.

Essa ficha se constituiu em um documento que deve acompanhar o Histórico Escolar do aluno caso este se transfira para outra unidade escolar, tendo a função de esclarecer sua situação geral quanto a fase de desenvolvimento escolar, ficando a cargo da nova instituição inseri-lo na série mais adequada. (art. 12)

As determinações apresentadas até agora deixam claro que o ensino deverá se assentar sobre ações didáticas que ajustem o processo ao ritmo do aluno e às suas características sócio - culturais.

Essa consideração, se analisada à luz dos estudos realizados por PATTO (1999), e também àquelas referentes ao processo de avaliação, revelam a necessidade de superação de preconceitos em relação a alguns grupos e seus ritmos de desenvolvimento. No entanto, resta-nos observar se os agentes responsáveis pela viabilização dessas diretrizes terão as condições necessárias para tal.

Sendo assim, é importante verificar o Capítulo VI da Resolução SE nº 13/84, que trata da Implantação do Ciclo Básico, que designa no art. 29, § 2º “a capacitação dos docentes e especialistas para atuar no Ciclo Básico será feita

pelas diferentes instâncias do sistema público estadual, sob a orientação do órgão responsável pela normatização pedagógica da secretaria da educação”.¹⁶⁵ Não fazendo referência sobre os meios que serão utilizados.

Na ficha descritiva, a tabela relativa à Educação Física assim se apresenta:

Tabela XVI- Ficha Descritiva – Educação Física para o Ciclo Básico.¹⁶⁶

Atividade Desenvolvida com a Classe			EDUCAÇÃO FÍSICA	Participação do Aluno		
Nunca	Algumas Vezes	Freqüentemente		Nunca	Algumas Vezes	Sempre
			<p>Atividades desenvolvidas através de exercícios, jogos ou brincadeiras:</p> <p>Estruturação do Esquema Corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração das diferentes posições do corpo: sentar-se, deitar-se, ajoelhar-se etc. • Atividades que trabalhem os Segmentos: braços, pernas, tronco, cabeça e suas combinações. • Atividades que trabalhem a Dominância lateral: lançar, chutar, bater a bola e outros materiais, livremente, assim como saltitar e saltar sobre um pé. <p>Percepção das Relações Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades com diferentes materiais explorando dentro, fora, em cima, embaixo etc. através do andar, correr, saltar. • Atividades com e sem materiais, explorando direções: lançar para cima, correr para trás. <p>Percepção das Relações Temporais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades em diferentes velocidades e trajetórias: andar lentamente em linhas retas, correr em zigue - zague etc. • Atividades rítmicas, com e sem deslocamentos (andar, correr, sentados, etc.) com marcação rítmica do próprio corpo (palmas, batidas de pé, etc.) • Atividades rítmicas: danças folclóricas e canções populares. <p>Coordenação Motriz (global e seletiva):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de equilíbrio sobre objetos e de objetos: equilibrar-se sobre um banco, equilibrar um bastão, etc. • Atividades de lançar, rolar, bater a bola, objetos, visando alvos fixos e móveis, etc. <p>Outros Aspectos:</p>			

¹⁶⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico: legislação e normas básicas**, op., cit., p. 25.

¹⁶⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, op., cit., p. 34.

Em relação à Educação Física, pudemos notar, após procedermos a uma análise da ficha de avaliação apresentada, que sua finalidade maior referia-se à “captação” do desenvolvimento motor dos alunos, observando suas capacidades para a realização de ações motoras. Não consideramos este aspecto de forma negativa, já que a aplicação de conceitos passa pelo desenvolvimento da motricidade. Porém, não percebemos nessa ficha vinculações explícitas com a proposta pedagógica visando ao desenvolvimento integral do indivíduo, sendo colocada como auxiliar no processo de alfabetização, reduzindo-se, a este o seu papel nas primeiras séries.

A situação fica ainda mais caracterizada quando se ressaltam as prioridades para essa fase, que ficam claras nos arts. 5º e 6º da Resolução citada sobre a conclusão do Ciclo Básico:

No final de dois anos, duração mínima do Ciclo Básico, o professor registrará o parecer conclusivo, de forma tal, que fiquem bem caracterizadas as possibilidades de continuidade de estudos do aluno. (art. 5º)

No final do Ciclo Básico será promovido para a 3ª série do 1º Grau o aluno que tiver frequência igual ou superior a 75% sobre o total de dias letivos deste Ciclo, e atingir objetivos, dominar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, em função de critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação. (art. 6º) (grifo nosso)

É certo que o papel da Educação Física extrapola o de auxiliar no processo de alfabetização; porém, acreditamos que as formas de intervenção tradicionais em muitos casos, não atingem sequer esse objetivo. Já fizemos alusão a isso em alguns momentos deste trabalho, especialmente quando os próprios documentos da Secretaria da Educação não demonstram claramente as referências teóricas e sua relação com a Educação Física.

Sem contar que como componente curricular apresenta-se ainda mais vulnerável, já que nessa posição pode ser tratada como integrante de um conjunto maior de conhecimentos, através de profissionais de áreas afins. Isso não seria problema grave, não fosse a confusão que daí decorre, e que em grande medida não é clara nem entre os professores de Educação Física. Logicamente que nos referimos aqui às várias vertentes que influenciam a Educação Física, e que na escola são fortemente impregnadas pelo paradigma da aptidão física e da saúde

biológica. Assim, não estranharíamos se os professores de Ciências ou Biologia se interessassem por tratar da Educação Física, abordando apenas esses aspectos.

O Ciclo Básico foi uma medida que ajudou na “contenção do fracasso” escolar das primeiras séries, porque construiu números irrealistas de aprovação e evasão, ao não permitir a retenção dos alunos da primeira para a segunda série, na qual se verificavam altos índices de evasão e repetência.

A introdução deste ciclo tentou sanar o problema da ineficiência do processo de ensino-aprendizagem, e em especial o da avaliação que sabemos relacionar-se diretamente à capacitação docente.

2.1.2- A Jornada Única.

Fez parte da reformulação o aumento do período de permanência do aluno na escola, visando a uma maior interferência no processo de alfabetização e a levar o aluno “a conviver mais tempo com o grupo social classe/escola”.¹⁶⁷

Esse processo de instituição da Jornada Única discente e docente foi estabelecido por meio do Decreto 28.170, de 21 de janeiro de 1988.

A Resolução SE nº 17, de 28 de janeiro de 1988, dispõe sobre a Jornada Única. Nela ficou estabelecido que as classes de Ciclo Básico funcionariam em turnos de 6 horas diárias, totalizando 30 horas semanais, distribuídas da seguinte forma: 26 horas-aula com o Professor I da classe, 02 horas-aula de Educação Artística e 02 horas-aula de Educação Física. Todas as aulas com a duração de 50 minutos.

Em relação à jornada de trabalho do docente, esta passou a ser de 40 horas-aula semanais, assim distribuídas: 26 horas-aula com a classe, 06 horas-

¹⁶⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, op., cit., p. 19.

aula de trabalho pedagógico¹⁶⁸ e 08 horas-atividade a serem cumpridas em horário e local desejados pelo docente.

Para a configuração das medidas pertinentes à jornada dos professores, considerou-se também que eles, ao se dedicarem exclusivamente a uma única unidade escolar, teriam condições de atender pais e comunidade, num trabalho integrado, em que passariam a contar com um novo elemento: o Professor - Coordenador.¹⁶⁹

Com o novo período de aulas instituído através da Jornada Única, foi possível ampliar a grade curricular, contemplando outros componentes curriculares, o que se constituiu em mais uma inovação. Sobre isso, explicitou-se em Parágrafo Único, que "...na jornada semanal do aluno serão garantidas atividades de expressão artística e expressão corporal através de aulas de Educação Artística e Educação Física".¹⁷⁰

A Resolução SE nº 19, de 28 de janeiro de 1987, que dispõe sobre aulas de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus, resolve em seu art. 1º:

*A Educação Física do Ciclo Básico, até a 4ª-série do ensino do 1º Grau, deve ter caráter recreativo, social e formativo, baseada nas experiências reais da criança, quando se resgatam os brinquedos e jogos da cultura popular, ou se trabalha em auxílio às outras disciplinas, lidando-se com os diversos conceitos já ensinados.*¹⁷¹ (grifo nosso)

Apresentamos a seguir uma tabela ilustrativa com as principais mudanças ocorridas com a implantação da Jornada Única no Ciclo Básico.

¹⁶⁸ Estas seis horas - aula de trabalho pedagógico a serem cumpridas na escola serão destinadas a: participação em reuniões pedagógicas e de acompanhamento, avaliação e controle das ações do Ciclo Básico, preparação de recursos didáticos e participação em cursos de atualização e aperfeiçoamento pedagógicos relacionados com o ensino no Ciclo Básico.

¹⁶⁹ Ficou estabelecido que este professor deveria ser eleito pelos professores do Ciclo Básico dentre aqueles que lecionassem na unidade escolar, sendo certo que este deveria acumular experiência de pelo menos um ano nas séries iniciais. (Resolução SE nº 17, Art. 5º, § 1º e 2º)

¹⁷⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, op. cit., p. 20.

¹⁷¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico: legislação e normas básicas.** São Paulo : SE/CENP, 1988, p. 37.

Tabela XVII – O que Muda com a Implantação da “Jornada Única”.¹⁷²

	Antes da Jornada Única	Com a Jornada Única
Permanência na Escola	3h30. Três turnos: 7h às 10h30 11h às 14h30 15h às 18h30	6h. Dois turnos: 7h às 13h 12h às 18h
Merenda	1 refeição – Lanche	3 refeições: Manhã: café da manhã, recreio com merenda e almoço. Tarde: almoço, recreio com merenda e leite.

É possível observar até aqui, que a implantação da Jornada Única teve efeitos positivos sobre o então Ciclo Básico, inclusive porque possibilitou o enriquecimento da grade curricular. Contudo, a implementação dessas alterações no tocante à Educação Física não foi adequada, e as escolas não conseguiram dar conta desse aspecto, ou seja, da utilização desse componente para a formação do aluno, muito embora a Resolução já citada aponte também para a função “auxiliar” que esta deverá ter em relação às outras disciplinas, nesta fase da vida escolar.

Em alguns momentos, é possível perceber que a escola desvia-se dos assuntos educacionais que lhe são pertinentes para tratamento de assuntos de outra natureza. Caso por exemplo daqueles ligados à questão nutricional, que fica aparente nos quadros acima, em que notamos medidas com a finalidade de oferecer reforço alimentar aos alunos. Parece ainda haver uma preocupação com esse aspecto por ser este um empecilho na aprendizagem de crianças pobres. A desnutrição é, sim, assunto importante a ser tratado, mas não pela escola, especialmente porque ao assumir esta função assistencialista afasta-se sua função real, contribuindo para a construção de representações sociais distorcidas a respeito de sua finalidade social.

Quanto às mudanças relativas ao professor:

¹⁷² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 196.

Tabela XVIII- Alterações Ocorridas Relativas ao Professor com a “Jornada Única”.¹⁷³

	Antes da Jornada Única	Com a Jornada Única
Jornada de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Duas turmas, às vezes em escolas diferentes • Opções: Jornada parcial – 20h Jornada integral – 40h 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma única turma, sempre na mesma escola • Jornada integral: 40h • Jornada parcial: 20h + carga suplementar

Encontramos no documento, estudado reiteradas vezes, que esse novo modelo de organização do trabalho na escola deveria permitir ao corpo docente do Ciclo Básico se capacitar, mantendo-se atualizado em serviço, tendo estes a oportunidade de desfrutar momentos para estudo e preparação de material pedagógico.

Achamos por bem destacar alguns pontos importantes. Primeiramente gostaríamos de chamar a atenção para a dificuldade de uma capacitação em serviço quando o quadro de docentes se mostra tão eclético. Imaginamos, por exemplo, que os empecilhos para o entendimento das teorias psicogenética e sócio - interacionista, observados em nossa pesquisa de mestrado e que já foi relatada anteriormente, tenham daí advindo. Pensamos que somente com um aprofundamento dos vários elementos necessários à compreensão do processo ensino - aprendizagem e, mais que isso, do processo educacional, é que se possa de fato otimizar tais processos. Evidentemente, que tal compreensão decorre do processo de formação profissional que a nosso ver deve ser continuada, iniciando-se a partir de uma sólida formação básica em nível superior. Não admitimos a formação em nível médio devido à superficialidade com que a área da Educação Física é tratada, que impossibilita a contextualização do vários fenômenos que interferem na vida humana.

Assim, o profissional precisa reunir conhecimentos sobre o homem, a sociedade e a natureza, tendo necessidade de se aprofundar em estudos sociológicos que incidam sobre o esporte, o trabalho, o lazer, entre outros temas.

¹⁷³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 196.

É importante que domine conhecimentos anatômicos - fisiológicos e biomecânicos, e também se aprofunde em temáticas ligadas ao entendimento do corpo através de estudos filosóficos, psicológicos e educacionais.

O segundo ponto ao qual nos detemos é aquele em que não se privilegiou os docentes que se dedicaram a estudos de pós-graduação. Em linhas gerais, esses professores só foram beneficiados com pontos que os classificavam quando porventura tinham que optar por ampliação do número de aulas ou mudança de unidade escolar.

Quanto mais tempo de serviço, mais pontos. O fato de ser pós-graduado não aumentava os rendimentos do docente, fazendo com que muitos profissionais qualificados se afastassem de seus cargos¹⁷⁴, justamente no momento em que mais poderiam contribuir para o ensino público. Por terem um bom desenvolvimento acadêmico – profissional, acabavam sendo contratados por instituições privadas de ensino, propiciadoras de melhores condições de trabalho e remuneração.

Só a partir de 1º de fevereiro de 1998, quando passou a vigorar a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997¹⁷⁵, é que esse quadro se alterou. A referida Lei instituiu o plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação de São Paulo.

O art. 19 dessa Lei, refere-se à progressão na carreira, que poderá ocorrer por via acadêmica ou não - acadêmica.

Para professores da Educação Básica II, prevê em parágrafo único do artigo, que "...mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou de doutorado, será enquadrado, respectivamente, nos Níveis IV ou V..."¹⁷⁶

¹⁷⁴ Quase sempre os profissionais mais qualificados (titulados) têm mais chance de aprovação nos Concursos Públicos.

¹⁷⁵ SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Diário Oficial do Estado. São Paulo, SP, 31 dez. 1997, instituiu Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

¹⁷⁶ SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836**, op., cit.

No entanto, convém lembrar que o docente, enquanto frequenta curso de pós-graduação, aperfeiçoamento ou atualização em sua área, tem direito de afastar-se de suas funções, com prejuízo de vencimentos e sem prejuízo das demais vantagens do cargo.¹⁷⁷ Evidentemente, em caso de Curso de Mestrado e Doutorado, o docente fica impossibilitado de desenvolvê-los no exercício da função, mas se vê impossibilitado de sobreviver materialmente sem o recebimento de salários. Para o docente, torna-se impossível conciliar as duas atividades, sendo que, quando finalmente opta por prosseguir estudos, abandona o cargo de professor da rede oficial de ensino.¹⁷⁸

Medidas dessa natureza, a tanto tempo reivindicadas, ajudam na configuração de um quadro mais positivo. Evidentemente não bastam, já que o fato da inclusão da carreira acadêmica para evolução funcional isoladamente não resolve questões ligadas diretamente à capacitação profissional.

Outras medidas relativas à otimização do trabalho educacional são igualmente importante; por isso, contar com algum tempo para preparar o material pedagógico não se mostra suficiente para a capacitação dos professores¹⁷⁹ em serviço, especialmente quando deparam com situações mais complexas. Caso por exemplo da Jornada Única, que transformou-se em documento¹⁸⁰ resultante de uma nova concepção de trabalho pedagógico.

¹⁷⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Estatuto do magistério paulista**: legislação regulamentadora e suplementar. 3ª ed. São Paulo : SE/CENP, 1998.

¹⁷⁸ Vários Estados brasileiros permitem a qualificação profissional por meio de cursos de Mestrado e Doutorado para os docentes que atuam na Educação Básica, com a manutenção dos seus vencimentos.

¹⁷⁹ A partir da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, em vigor a partir de 1º de fevereiro de 1998, ficaram definidas as seguintes jornadas de trabalho: - **Jornada Básica** -25 horas de trabalho em atividades com os alunos; 05 horas de trabalho pedagógico, das quais 02 horas na escola e 03 em local de livre escolha pelo docente. - **Jornada Inicial** - 20 horas com os alunos; 04 horas de trabalho pedagógico, sendo que destas 02 horas ocorrendo na escola e as outras 02 horas em local de livre escolha do docente. In_: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 350.

¹⁸⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico em jornada única**; uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo : SE/CENP, 1990.

Torna-se importante salientar que esse documento tratou primordialmente de alfabetização e teorias construtivistas, e foi dividido em três partes, a saber: “Alfabetização: Novos Caminhos”, “O Enriquecimento Curricular no Ciclo Básico” e “Materiais que Compõem os Módulos de Educação Física, Educação Artística, Jogos e Brinquedos Educativos e Livros de Literatura Infantil”.

Essas partes foram subdivididas, sendo que a Educação Física foi alocada na segunda, “O Enriquecimento Curricular no Ciclo Básico”. Esta, por sua vez, compartimentou-se em: “A Educação Física no Ciclo Básico”, “Educação Física nas Séries Iniciais do 1º Grau”¹⁸¹ e “Educação Física no Ciclo Básico”.¹⁸²

Como já escrevemos, esse documento expressa a intensidade do desejo de se introduzir as idéias construtivistas na rede pública paulista, traduzindo-se esse ato em transformador da estrutura escolar.

Por esse documento apresentar o pensamento predominante da época, sem o qual não poderíamos avançar em nosso estudo, procederemos a uma análise, tentando captar dele aquilo que nos pareça imprescindível para o melhor entendimento da Educação Física nas primeiras séries na rede pública estadual de ensino em São Paulo.

2.1.3- Ciclo Básico em Jornada Única; Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico – Análise Documental.

2.1.3.1- A Primeira Parte.

Ao introduzir a primeira parte do documento, a prof^ª. Telma WEISZ¹⁸³ se pronunciou sobre o assunto, escrevendo:

...As pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores romperam o imobilismo lamuriento e acusatório e deflagraram um esforço coletivo de busca de novos caminhos... Suas idéias, quando levadas à prática,

¹⁸¹ Sob autoria do Prof. Go Tani.

¹⁸² Texto desenvolvido pela Equipe Técnica de Educação Física da CENP.

¹⁸³ Naquele momento a referida professora atuava como Coordenadora Pedagógica do 1º Grau da Escola da Vila em São Paulo, tendo estado envolvida com o desenvolvimento de documentos pedagógicos junto à CENP. Atualmente é consultora da Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação.

produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações educacionais, alteram de tal maneira as relações do poder pedagógico que, sonho ou não, é inevitável acalentar a idéia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar.

A nosso ver, o texto citado traduz um otimismo exacerbado, principalmente quando se toca num tema tão complexo como o da estrutura escolar. Evidentemente a escola precisa de teorias, pedagogias /metodologias, mas precisa também de políticas que as viabilizem.

O documento também faz alusão à capacitação dos profissionais. Aliás, o que percebemos é que em vários momentos há indicações dessa necessidade. Porém, quando se encontra intimamente relacionada aos fatores econômicos, o processo se torna lento e inviabilizador de qualquer proposta. No documento da Jornada Única encontramos:

*A sua implementação será necessariamente gradativa – os professores não poderão estar obrigados a aplicar algo que não entenderam, especialmente uma proposta como esta, numa perspectiva construtivista. Como diz Emilia FERREIRO, “...as modificações perduráveis requerem que se respeite o tempo de assimilação dos professores, se queremos que realmente façam sua uma proposta e não se limitem a obedecer instruções, delegando a outros a responsabilidade de seu ‘que fazer’ docente. Requer, também que a capacitação acompanhe a prática, que se nutra de uma reflexão sobre a prática e de uma tomada de consciência das contradições envolvidas entre as intenções e as ações”.*¹⁸⁴

Os mitos relativos ao fracasso escolar foram temas abordados no documento, já que se constituíram na base dos estudos de FERREIRO (1986)¹⁸⁵, que tentou entender o pensamento infantil em relação à escrita, pressupondo que

¹⁸⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 12.

¹⁸⁵ FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

A professora e pesquisadora Emília Ferreiro foi orientanda de Jean PIAGET durante o seu doutoramento, em que pesquisou o fracasso da alfabetização em países da América Latina. Baseada na teoria Construtivista de desenvolvimento a autora subsidia a Psicogênese da Língua Escrita que foi por ela difundida no Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul e São Paulo.

ela "... não é um produto escolar, mas o produto do esforço coletivo da Humanidade para representar a linguagem." ¹⁸⁶

Sempre com o objetivo de oferecer subsídios para alteração do paradigma mecanicista de alfabetização, o documento apresenta exemplos sempre com suporte nos estudos de FERREIRO (1986).

WEISZ (1990) escreveu sobre as contribuições da Psicogênese da Língua Escrita, explicando tratar-se de uma teoria, ou seja, um modelo explicativo do real.

...Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. Uma descrição mapeadora do percurso que cada indivíduo faz em seu processo particular de aquisição da base alfabética da escrita.... ¹⁸⁷

A autora situa o modelo atual de alfabetização para diferenciá-lo da concepção proposta, escrevendo sobre as suas orientações epistemológicas.

Outro binômio rompido foi o que conhecemos como associação fonema-grafema. Mas neste o que se questionava era não o binômio mas a própria idéia de associação. Atrás desta simples palavra, o que se escondia era a teoria do conhecimento que dava suporte a tudo o que se pensava e se fazia sobre alfabetização. Uma teoria do conhecimento que levava inevitavelmente à idéia de que aprender a ler era aprender um código de transcrição da fala, isto é, era estabelecer associações entre fonemas e grafemas, memorizá-las e, através de mecanismos de análises e sínteses, utilizar estas associações seja para ler, seja para escrever. ¹⁸⁸

Ainda define esta concepção como associacionista, sobre a qual a Psicogênese da Língua Escrita se contrapõe por ter "um suporte teórico construtivista, onde o conhecimento não aparece como algo que está fora e deve ser consumido, posto para dentro do aprendiz em doses controladas e sim algo a ser produzido, construído pelo aprendiz enquanto sujeito e não objeto do processo de aprendizagem..." ¹⁸⁹

-
- ¹⁸⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 16.
- ¹⁸⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 39.
- ¹⁸⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.
- ¹⁸⁹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

A autora segue diferenciando a Psicogênese da visão tradicional. Outro momento significativo foi quando tratou da idéia da prontidão para a aprendizagem.

Outro postulado que a psicogênese da língua escrita pôs em cheque foi a idéia de prontidão para a alfabetização. Em primeiro lugar, ela mostrou que ainda que a leitura e a escrita envolvam tanto a percepção quanto a motricidade, seu papel estava superdimensionado na medida em que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social através da sua própria participação em atos de leitura e de escrita. Atos simples e cotidianos, como acompanhar uma história lida por alguém, fazer compras com uma lista etc.¹⁹⁰ (grifo nosso)

Tratando desse assunto, a autora introduz o que talvez seja a mais importante de suas considerações, já que a partir daqui se começou a construir um modelo interpretativo que rompeu com o fracasso individual, transportando-o para a ineficiência do tratamento que se dava até aquele momento ao aluno real que freqüenta a escola pública.

Para WEISZ (1990), os estudos de FERREIRO (1986) tiveram importante papel político ao introduzir o conceito de ambiente alfabetizador, explicitado numa rede de atos de leitura e de escrita, que independem da escola.

...A constatação da correlação entre classe social e desempenho escolar abriu espaço para uma variedade de tentativas de explicação que tinham em comum o empenho de caracterizar, isolar, o suposto déficit que estaria na origem do fenômeno. Déficit que só poderia estar no aluno ou em sua comunidade de origem, uma vez que a escola obtinha sucesso com a população de classe média. O que os dados de pesquisa demonstram sem margem de dúvida, é que a idéia de déficit não tem fundamento. Que nenhuma criança entra na escola regular sem saber nada sobre a escrita e que o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas, não importa a classe social. E que a diferença no desempenho decorre do fato de que a criança de classe média já está, em geral, no final do processo de alfabetização quando chega à escola regular, enquanto a de classe desfavorecida ainda tem, habitualmente, hipóteses primitivas sobre a escrita, não porque seja menos capaz e sim porque teve menos oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita...¹⁹¹ (grifo nosso)

¹⁹⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 41.

¹⁹¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

Em face dessas colocações, a escola torna-se responsável por esse “amadurecimento”, pois depende dela a tal da prontidão para a aprendizagem.

...Cabe à escola garantir, a quem precisa, este ambiente alfabetizador, em lugar de manter as crianças à margem das oportunidades de contato com a língua escrita (há classes que passam o ano todo em “prontidão”) que, juntamente com a associação preconceituosa entre pobreza (eufemisticamente chamada de carência) e incapacidade intelectual são dois componentes fundamentais do fracasso da escola.¹⁹²

WEISZ (1990), enfim, revela de forma enfática que esse fracasso é da escola: “Da escola sim, pois com índices como os nossos não é possível falar de fracasso dos alunos. É a escola que fracassa e justamente com aqueles para os quais ela é imprescindível.”¹⁹³

Parece-nos óbvio que a superação do problema advenha da superação dos inúmeros entraves apresentados, salientando logicamente que ponto fundamental desse processo são os sujeitos envolvidos mais diretamente com a questão: os educadores. Para a autora, a partir da Psicogênese o papel do professor passa a ser o de mediador.

Para nós, ser mediador não é uma tarefa fácil, principalmente quando há uma forte cultura impregnada a respeito da função que deve assumir aquele que detém o conhecimento.

A nosso ver, a mediação só se viabilizará à medida que os profissionais dispuserem dos diversos elementos indispensáveis para romperem com o paradigma citado, o que pressupõe sólida preparação e condições de trabalho adequadas.

WEISZ (1990) escreve que:

Para o exercício dessa mediação, o professor precisa ter instrumentos para detectar com clareza o que os seus alunos já sabem e o que eles ainda não sabem. Para isso necessita de um conhecimento consistente do conteúdo, o objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita em toda a sua complexidade, e de informação sobre o processo

¹⁹² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

¹⁹³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

*de aquisição que lhe permita antecipar, em linhas gerais, o caminho através do qual o aluno vai se apropriar deste conhecimento.*¹⁹⁴

Como é possível observar, WEISZ (1990) vê na capacitação técnica “localizada” possibilidades reais para a mudança significativa de postura diante do processo educacional, o que para nós se constitui em uma visão carregada de otimismo, já que pensamos que outros conhecimentos devem se juntar àqueles inerentes, por exemplo, às teorias psicológicas, para que o processo se efetive satisfatoriamente.

O professor, peça fundamental para pôr em prática a Psicogênese, deve assumir para si a responsabilidade de agente transformador de um quadro bastante problemático. Para WEISZ (1990), “...além desta base, que depende fundamentalmente da disposição pessoal do professor para estudar, o mediador precisa construir sua competência para planejar e implementar situações de aprendizagem...”¹⁹⁵ já que, diante da diversidade de situações envolvidas no processo de aprendizagem, não existem modelos fixos adequados.

Ela continua, e no único parágrafo, no final do texto, deteve-se à formação política do professor, quando aponta a superação de equívocos quanto à função do educador, e do quanto isso, juntamente com o fator “investimento”, deve subsidiar qualquer nova abordagem teórica que se queira implementar para mais que alfabetizar crianças, isto é educá-las integralmente.

WEISZ (1990) conclui o artigo, escrevendo o que para nós demonstra mais uma vez o seu modo de enxergar o processo de superação dos problemas relativos à alfabetização de crianças.

Não quero encerrar este artigo sem retornar a uma questão que registrei páginas atrás, sem aprofundá-la. Quando coloquei como condição para o exercício da mediação o conhecimento consistente da língua escrita em toda a sua complexidade, não estava me referindo apenas à capacidade de ler e escrever competentemente, o conhecimento da língua mas também, e principalmente, a um outro tipo de conhecimento, o conhecimento sobre a língua – que cada vez mais se mostra fundamental para o alfabetizador. O que a psicogênese descreve

¹⁹⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 42.

¹⁹⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

é apenas uma das questões em jogo: a aquisição da base alfabética da escrita. Uma questão fundamental mas não a única. O alfabetizador não pode ignorar temas como as diferenças entre a língua que se fala e a que se escreve, as estratégias de leitura, o impacto do letramento sobre a língua falada por diferentes comunidades, o papel da ortografia, os mecanismos de coesão textual etc. Esta lista meio anárquica está aqui na esperança de estimular os lingüistas brasileiros a produzir material para a formação de professores (vários têm escrito mas pouco se dirigem diretamente aos professores) e, principalmente, para sensibilizar os cursos de magistério para a importância deste tipo de conhecimento na formação do alfabetizador.¹⁹⁶ (grifo nosso)

Entendemos que a prioridade na formação do alfabetizador / educador volta-se na visão da autora para um conhecimento particular, neste caso representado pela Psicogênese da Língua Escrita e demais estudos na área de Lingüística. A atenção centra-se na alfabetização das crianças.

Talvez, o número de analfabetos, evadidos e repetentes signifique muito. Porém, mais do que isto, a formação da pessoa para além da alfabetização parece se constituir em objetivo maior a ser almejado pela escola brasileira que há tanto fracassa, desde as primeiras séries.

2.1.3.2- A Segunda Parte.

Dando continuidade aos assuntos tratados no Documento “Jornada Única”, antes de se tocar no enriquecimento curricular, em que está alocado o componente curricular Educação Física, a professora doutora Elvira Souza LIMA (1990) do Departamento do Desenvolvimento da USP, de Ribeirão Preto aborda a temática relativa ao “papel do jogo na construção do pensamento da criança”.

O que observamos basicamente neste artigo foi que a autora tentou introduzir algumas idéias a respeito do desenvolvimento infantil. Ela aborda os diferentes momentos em que a criança se utiliza de formas também diferenciadas para se relacionar com o meio em que vive, fazendo uso primeiramente do movimento, juntando-se a este a linguagem e o desenho.

¹⁹⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 45.

LIMA (1990) destaca o jogo como uma das estratégias utilizadas pela criança para construir seu conhecimento, sendo este o promotor da diferenciação entre os objetos e seus significados, pois esta é para autora a “condição necessária para poder aprender a linguagem escrita e a leitura, posteriormente”.¹⁹⁷

A autora segue fazendo afirmações que de alguma forma visam a subsidiar a inclusão dos componentes curriculares Educação Física e Educação Artística, bem como o de valorizar a “Jornada Única”, como espaço possível de realização de ações pedagógicas que incluam o componente lúdico.

*Devido a um conceito generalizado de que nas situações em que a criança atua através de jogos ou brincadeiras, ela não está fazendo ou aprendendo nada, a escola formal faz muito pouco uso dessas estratégias.*¹⁹⁸

A justificativa da inclusão, bem como da importância das atividades lúdicas por meio dos componentes curriculares citados, decorrem de uma visão psicologizada, já apontada por PATTO (1999) como predominante ainda nos dias atuais quando se trata de fracasso escolar. A melhoria de tais aspectos particulares é ponto fundamental, que sustenta todo o desenvolvimento das idéias da autora.

Evidentemente ao caracterizar o jogo a autora tenta elucidar a necessidade de sua inclusão, muito embora este momento não tenha sido partilhado com os estudiosos da área da Educação Física que se dedicaram ao jogo e à escola. Tanto o é que LIMA (1990) se utiliza de nomenclaturas e conceitos diferentes daqueles utilizados pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, quando da elaboração do documento Educação Física no Ciclo Básico, que como já escrevemos amparou-se na teoria construtivista. Aliás, o artigo não expõe em nenhum momento as referências teóricas adotadas nem apresenta as referências bibliográficas utilizadas para a sua elaboração.

¹⁹⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 48.

¹⁹⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit

LIMA (1990) apresentou uma classificação dos jogos, de acordo com o desenvolvimento infantil, que seria: jogos funcionais, de ficção, de aquisição e de fabricação.

Em relação à classificação apresentada, escreve a autora:

Do ponto de vista estrutural, os jogos se caracterizam pela predominância da fantasia infantil, aquilo que nós chamamos de imaginação da criança, ou pela predominância de regras. Os primeiros jogos da criança pertencem à primeira categoria, o que não equivale a dizer que eles não tenham regra nenhuma. Há nestes jogos imaginativos uma ordem interna que podemos considerar como regras, mas a predominância, todavia, é da fantasia infantil. Os jogos com predominância de regras envolvem conteúdos e ações preestabelecidas que regularão a atividade da criança. Regras implicam na relação com o outro, portanto já há, neste caso, uma intenção de partilhar experiências e de participação em atividades várias.¹⁹⁹

A autora levanta aspectos importantes para o desenvolvimento cognitivo que podem se viabilizar por meio do jogo. Ela reforça essa idéia no decorrer do artigo pois para ela "...o jogo tem a função de permitir à criança que, partindo da identidade absoluta do significado com o objeto, que ocorre por volta dos dois anos e meio, chegue à compreensão de que o significado é independente ao objeto, o que vai ocorrer por volta dos 6, 7 anos..."²⁰⁰

Ela destacou o desenvolvimento do pensamento abstrato, por meio da criação de situações imaginárias, possível em jogos de ficção. Em relação aos jogos de regras, observou que eles "levam a criança à compreensão, através de sua ação, da divisão que há entre trabalho e brincadeira, que é fundamental para a sua atuação enquanto aluno na instituição escolar."²⁰¹

Ao fazer tal afirmação a autora trata da estruturação da conduta ou do comportamento, que também não foi ponto de destaque na abordagem psicogenética da Educação Física, que se apoia na teoria construtivista para entender o desenvolvimento da criança, suas formas de pensar e agir, sem,

¹⁹⁹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 49.

²⁰⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²⁰¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

contudo, estabelecer estratégias psicológicas comportamentais como pontos de chegada.

Quando toca diretamente nas questões relativas à alfabetização, LIMA (1990) reforça mais uma vez o que nos pareceu ser sua tese central.

*Do ponto de vista da alfabetização, a atividade do jogo é fundamental, pois é através dela que será possível à criança superar a fusão inicial do objeto com o significado, que se traduz no processo de aprendizagem da leitura e da escrita pela diferenciação do símbolo e do significado. Ou seja, a compreensão de que a palavra significa, mas não é o objeto.*²⁰²

Para a autora, a criança constrói o seu conhecimento percorrendo um caminho em que começa percebendo a realidade, passando a representar esse objeto real – presente. Depois, atua com essa representação na ausência do objeto, trocando-o por um outro qualquer. Por último, torna-se capaz de atuar com o conceito, sem que haja a presença real do objeto ou de qualquer outro que o simbolize.

Seguindo a linha de subsidiar a ação do professor que atua com o processo de alfabetização, LIMA (1990) valoriza a importância da bagagem cultural que traz cada aluno ao adentrar a escola. Além desse aspecto, levantou um outro, que se voltou ao modelo tradicional de transmissão oral de conhecimento por parte do professor.

Para ela, a criança dispõe de outros meios. “A questão básica que se coloca é, então, quais as estratégias de construção de conhecimento que a criança possui nessa fase do desenvolvimento e como elas estão sendo usadas dentro da escola.”²⁰³

A autora deixou, porém, de forma não explícita, transparecer uma preocupação com a formação do professor quando tocou nesse assunto referente à adequabilidade das intervenções. Ela escreveu que “tradicionalmente, tem-se

²⁰² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²⁰³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 50.

entendido o adulto como a fonte de transmissão de conhecimentos das crianças. O ensino é, desta forma, centrado na ação do professor.”²⁰⁴

Para LIMA (1990), há de se ter cautela quanto à ação docente.

*E é preciso ser duplamente cauteloso com as teorias em voga, que apresentam uma criança que aprende praticamente sozinha. Uma coisa é assessorar a criança em seu processo de desenvolvimento, outra é deixá-la à deriva para que estruture sozinha sua aprendizagem. O professor precisa estar informado dos processos de aquisição de conhecimento da criança para poder propor conteúdos de atividades compatíveis com tais processos.*²⁰⁵

Ao se referir às “teorias em voga, que apresentam uma criança que aprende praticamente sozinha”, a autora nos deixa com a sensação de estar se referindo ao Construtivismo. Especialmente porque ela não explicita quais são as teorias, e seu artigo não demonstra reflexões acerca das bases teóricas adotadas, o que talvez caracterize uma posição eclética em relação ao Construtivismo. Evidentemente tal posição só deverá se alterar tão logo sejam aprofundados estudos na área. Possivelmente a complexidade que envolve o entendimento da teoria construtivista, esteja de certa forma, relacionada ao não-entendimento de várias outras teorias e outros aspectos sobre o processo educacional que possam ser observados e confrontados.

Tanto no texto de WEISZ (1990) quanto no de LIMA (1990), é possível notar que a função do professor que alfabetiza é bem localizada, assentada no domínio de teorias psicológicas. Ambos os artigos deixam transparecer que a viabilidade desse processo decorre preponderantemente do esforço pessoal, já que as sustentações teóricas, estas sim bastante complexas, são apresentadas de maneira simplista, cabendo ao professor assumi-las, sem no entanto dar a eles as condições para interpretá-las, entendendo-as de maneira aprofundada, rompendo seus paradigmas a respeito dos modelos de aquisição de conhecimentos, sendo os aspectos sócio - históricos minimamente abordados.

²⁰⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²⁰⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

No artigo de LIMA (1990), também fica demonstrada uma visão predominantemente psicologizada de educação. Em um único momento do texto a autora se refere aos fatores socioculturais, e o faz de maneira breve.

O desconhecimento de como uma criança faz para aprender coisas em seu dia-a-dia é que nos leva, portanto, a conferir à atuação do adulto a total responsabilidade pelo processo de aprendizagem. E isso não é natural, como estamos vendo, e pode ser até incomum para certas crianças, como as de classe popular, cuja experiência de vida extra-escolar baseia-se muito mais nas interações com seus pares ou crianças maiores e menores do que com adultos. A relação adulto - criança a que nós estamos habituados e que serve de modelo para a relação professor - aluno é, sem dúvida nenhuma, uma experiência de classe social. Outras classes sociais, outras culturas têm formas distintas de interação entre os indivíduos que as compõem.²⁰⁶ (grifo nosso)

O aspecto social apontado mostra-se de menor relevância quando desenvolve seu raciocínio, aqui prioritariamente cultural.

*Todavia, em que pesem as diferenças de grau, intensidade e frequência das interações da criança com o adulto, este sempre detém um papel importante, culturalmente determinado, de transmissão do conhecimento. Qualquer cultura subsiste exatamente pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos recém-chegados, portanto, aos bebês e às crianças pequenas, dos costumes dos conhecimentos e dos valores do grupo.*²⁰⁷

Sobre a visão de escola, LIMA (1990) expõe:

*A escola nada mais é, historicamente, do que uma instituição criada pelos membros de uma sociedade para a transmissão formal dos conhecimentos acumulados na história da Humanidade. Para tanto, os professores são os adultos eleitos e socialmente avalizados pela comunidade para executar esta tarefa. Qualquer professor, não importa em que país ou em que cultura, vai para a escola para ensinar. E qualquer criança, para aprender.*²⁰⁸

Este pode ser o ponto objetivo; afinal, a escola serve para ensinar, mas há de se considerar a subjetividade que a ação de ensinar carrega, aspectos fortemente ligados à estruturação da personalidade, aos comportamentos e

²⁰⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 51.

²⁰⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²⁰⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

valores. Esta com certeza ultrapassa a transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo.

Sobre a “Jornada Única”, LIMA (1990) revela que:

O que temos de importante nesta proposta de Jornada Única é a possibilidade de introduzir na prática pedagógica estratégias de aquisição de conhecimentos que são próprias da criança e que não foram incluídas na escola até hoje por falta de tempo tanto do professor, como do aluno. Isto se prevê, por exemplo, com a introdução de Educação Artística e Educação Física, dois campos do conhecimento que envolvem estratégias fundamentais que a criança utiliza em seu desenvolvimento cognitivo...²⁰⁹ (grifo nosso)

O artigo desenvolvido por LIMA (1990) reforça o enriquecimento curricular, possível mediante a introdução da “Jornada Única”.

Sobre a Educação Física, LIMA (1990) não se aprofunda, escrevendo que ela “...envolve um outro aspecto fundamental do desenvolvimento infantil, que é o movimento. É nessa disciplina que, geralmente, são incluídos os jogos, principalmente os que possuem regras...”²¹⁰

Também nesse momento não foram consultados estudos ou especialistas da área que se dediquem ao jogo. Foi possível observar que as atividades de Educação Física se relacionam com as estratégias de ensino por meio do componente lúdico. Além desta possibilidade, LIMA (1990) vislumbra aquela citada acima quando se refere ao desenvolvimento cognitivo.

A forma atual de transmissão formal de conhecimentos, tendo como fonte o adulto, no caso o professor, é uma das formas de ensinar a criança. Há outras, como as que vimos acima, em que ela aprende, como, por exemplo, na interação com outras crianças. A transmissão oral de conhecimentos é uma das formas de ensinar; a experimentação direta, a observação dos fatos, a discussão das observações, as trocas de informações, as atividades lúdicas são outras.²¹¹ (grifo nosso)

O papel do jogo e as experiências lúdicas são colocadas como opção a mais, pois para LIMA (1990) “...nenhuma é melhor que a outra, mais importante,

²⁰⁹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 52.

²¹⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²¹¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 53.

nenhuma dá conta isoladamente de promover a construção do conhecimento da criança. O conhecimento infantil é resultante da intersecção desse grupo de fatores...”²¹²

A “Jornada Única”, no seu modo de ver, poderia vir a ser tornar um novo momento possibilitador “das condições mínimas necessárias para começar na escola pública esta reflexão mais ampla sobre o que seja ensinar sua clientela o que seja o aprender dessa clientela...”²¹³

Sua visão otimista fica registrada, mais uma vez, quando encerra o artigo, escrevendo que a “Jornada Única” é um momento histórico propiciador de um engajamento em uma tarefa de assistência à clientela desfavorecida economicamente, que “tem sido sistematicamente excluída dos benefícios da educação”.²¹⁴

2.1.3.3.- A Terceira Parte.

Como já escrevemos, a Educação Física e a Educação Artística foram abordadas no tópico que tratou do “Enriquecimento Curricular no Ciclo Básico”.

Em relação à Educação Física, cabe-nos destacar a seguinte afirmação, com a qual se fez a introdução do referido tópico, sobre o qual nos deteremos agora.

As duas - aulas semanais de Educação Física infantil, ministradas por professores com licenciatura específica na área, terão atividades que respeitem as características individuais dos alunos. (Jornada única – SE/SP, 1988) (grifo nosso)

Tal afirmação, de certo modo, expressa a forma como “se via” a Educação Física para esse nível de ensino.

²¹² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²¹³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²¹⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

No entanto, o tópico se apresenta dividido em dois momentos: o primeiro, denominado “A Educação Física no Ciclo Básico”, que se tratou de uma palestra proferida por Go TANI, em 20 de abril de 1988 na CENP; o segundo, intitulado “Educação Física no Ciclo Básico”, desenvolvido pela equipe técnica de Educação Física da CENP.

Ao abordar a importância do movimento para o desenvolvimento do ser humano, TANI (1990) justificou a importância da Educação Física para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O autor evidenciou a necessidade que tem o ser humano de se movimentar, fazendo uma análise a partir do seu desenvolvimento motor.

Dessa forma, as idéias expostas demonstraram que o desenvolvimento motor passou a ser tratado de uma forma em que qualquer outro aspecto do desenvolvimento humano é dependente dele, inclusive o desenvolvimento cognitivo.

*Mesmo assim, se consideramos o desenvolvimento motor como meio para atingir o desenvolvimento cognitivo, partimos do pressuposto de que já contamos com esse meio e já o temos dominado. Como é que eu vou usar o movimento para auxiliar o desenvolvimento cognitivo, se não tenho esse movimento desenvolvido? O ser humano não nasce com todos os tipos de movimento. Pode-se esperar o tempo que quiser que o ser humano não incorpora movimentos não - aprendidos e a grande maioria dos movimentos é aprendida, recebe influências culturais.²¹⁵
(grifo nosso)*

Ao vislumbrar esse processo de desenvolvimento, TANI (1990) apontou os fatores maturacionais e ambientais interagindo na criação de movimentos que ele chamou de “padronizados” e “consistentes”, “automatizados” ou “hábitos motores”.

Para o autor, este acervo motor poderia ser administrado pela Educação Física na Pré - Escola, evitando o surgimento de problemas motores futuros.

...Portanto, não poderia ser diferente o interesse pela Educação Física na Pré - Escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau. É na Educação Física para essa faixa escolar, que se

²¹⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 57.

*inicia todo um processo que poderá influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento das crianças...*²¹⁶

TANI (1990) sustentou suas considerações nos estudos realizados por CONNOLLY (1997), e SCHIMIDT (1982). Ele ampliou aos poucos a importância dos movimentos para o desenvolvimento do ser humano, escrevendo que “...movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, desde que é através de movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente...”²¹⁷

A relação entre movimento e cognição foi abordada pelo palestrante, que se amparou em WICKSTROM (1977), para reforçar a relação direta entre criança e movimento. Disse o autor: “...as primeiras respostas de uma criança recém-nascida são motoras. O seu progresso é medido através de movimentos. Movimento é a essência da infância”.²¹⁸

TANI (1990) se referiu a PIAGET em um único momento, em que se sustentou no período sensório - motor para desenvolver sua linha de raciocínio.

*...Embora PIAGET (1952) tenha reconhecido o estágio sensório - motor como um componente importante no desenvolvimento de uma criança, até alguns tempos atrás, a importância do movimento no desenvolvimento global da criança não recebeu a devida atenção. Mais recentemente, estudiosos da Educação passaram a defender as experiências motoras que se iniciam na infância como de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, visto que os movimentos fornecem o principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla o seu ambiente.*²¹⁹ (grifo nosso)

Ao subsidiar suas colocações na importância que tem o movimento para o desenvolvimento do ser humano, TANI (1990) buscou também estabelecer uma conexão com a Educação Física, indicando dois pontos para onde esta poderia se dirigir: a aprendizagem do movimento e a aprendizagem através do movimento.

²¹⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 59.

²¹⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

²¹⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op., cit., p. 60.

²¹⁹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

O autor situou a Educação Física voltada à aprendizagem através do movimento, visando ao desenvolvimento de outros aspectos que não os exclusivamente motores. Para isso, sustentou suas considerações em HALVERSON (1971) que “caracteriza a aprendizagem através do movimento como aquela que implica no uso de movimento como meio para alcançar um fim, mas que o fim não é necessariamente uma melhora na capacidade de se mover efetivamente” e que “o movimento é um meio para o aluno aprender sobre si mesmo, sobre o meio ambiente e sobre o mundo”.²²⁰

Assim, TANI (1990) evidenciou que antes de se dar ao movimento uma finalidade que o extrapole, faz-se necessário seu próprio desenvolvimento, concluindo a partir disso “que o tema principal da Educação Física, particularmente para crianças nessa faixa etária escolar, é a aprendizagem do movimento, onde elas aprendem a se mover, beneficiando-se dos aspectos inerentes ao próprio movimento.”²²¹

O autor considerou também que em experiências de movimento é difícil estabelecer uma separação entre aprendizagem do movimento e aprendizagem através do movimento, pois para ele, elas se encontram intimamente relacionadas.

Esclareceu, porém, que a aprendizagem através do movimento é acarretada pelo movimento quando “um trabalho adequado com habilidades básicas é desenvolvido”²²², apontando a socialização e o desenvolvimento afetivo-emocional como aspectos inerentes.

*...Em outras palavras, os benefícios da aprendizagem através do movimento serão alcançados como consequência de um trabalho adequado com a aprendizagem do movimento. Entende-se por trabalho adequado, aquele que atende às expectativas e às necessidades das crianças, proporcionando oportunidades para que elas possam desenvolver todas as suas potencialidades de movimento, levando-se em consideração suas características e limitações.*²²³

-
- ²²⁰ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.
- ²²¹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.
- ²²² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.
- ²²³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc., cit.

Para TANI (1990), vários aspectos do desenvolvimento humano ficam interiorizados em qualquer ação de movimento humano, pois o desenvolvimento das habilidades não se faz isoladamente, requerendo de seu executor, em diversos níveis, envolvimento afetivo - emocional, intelectual, de comunicação, de socialização, cooperação, elaboração, etc.

Creemos que, em maior ou menor grau isso de fato ocorre. Contudo, faz-se necessário observar que a prática isolada, desconectada do interesse ou das aspirações do sujeito, não levará a atingir plenamente aos propósitos pretendidos. Também torna-se pertinente considerar que os movimentos próprios das práticas esportivizadas desconsideram, além destes, outros fatores que podem desfavorecer o desenvolvimento do indivíduo. Assim, não é qualquer movimento, mecânico, repetitivo que otimiza a formação integral do sujeito, sendo necessário conhecer vários aspectos que envolvem os seres humanos, em suas fases de vida, no ambiente social em que vivem, para intervenções educacionais conscientes.

Os estudos de TANI (1990) e LIMA (1990) enfatizam a importância do movimento humano. Porém, não seguem os mesmos pressupostos ou bases teóricas, até porque o movimento humano é objeto de estudo tanto de professores de Educação Física quanto de psicólogos, pedagogos, etc. Entretanto, como documento que teve como propósito orientar o Ciclo Básico em Jornada Única, teria sido necessário uma aproximação teórica, já que a própria Proposta de Educação Física para este nível de ensino, bem como para todas as outras disciplinas e componentes curriculares sustentaram-se naquele momento nos estudos construtivistas, especialmente nos piagetianos e vygotskynianos. Esta aproximação facilitaria a assimilação ou compreensão por parte dos docentes.

Esta consideração parece ficar ainda mais pronunciada quando passamos para outra parte do documento, aquela que também tratou da Educação Física e que foi elaborada pela equipe da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.

Naquele momento se escreveu:

Podemos dizer que a Educação Física desempenha hoje um papel importante no Ciclo Básico, já que, com a implantação da Jornada Única, conquistou-se o espaço necessário para que a Educação Física seja efetivamente ministrada nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, contando com o professor licenciado em Educação.²²⁴ (grifo nosso)

O texto acima revela que a presença do licenciado em Educação Física efetivaria as intervenções nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o que de certa forma demonstra que, com a sua ausência, as aulas inexistiam ou o seu desenvolvimento não se dava a contento.

Para os especialistas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas- CENP, o horário destinado às atividades de movimento e desenvolvidas pelo professor da classe, seria ampliado, pelo professor de Educação Física, “visando à evolução gradativa do aluno no domínio do seu corpo em relação ao tempo, ao espaço, aos objetos e a outras pessoas”.²²⁵ Desenvolveram eles, uma linha de raciocínio na qual observamos a preocupação com a bagagem cultural, com o conhecimento que cada aluno carrega consigo em relação a seu corpo e aos brinquedos quando entra para a escola.

Notamos que a preocupação se voltava mais para os aspectos sócio - culturais do que aqueles enfatizados por TANI (1990), que não explicitou tal preocupação.

*Não obstante a importância do papel e do lápis na sala de aula, as interações de um aluno do Ciclo Básico são extremamente dependentes de suas atividades psicomotoras, embora ele ainda pense o mundo de maneira concreta.*²²⁶

O importante papel da Educação Física seria então o de promover essa relação concreta sujeito-mundo, partindo dos jogos e brincadeiras propiciadores da evolução dos domínios dos corpos dos alunos, de forma a tornar seus

-
- ²²⁴ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op. cit., p. 61.
- ²²⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc. cit.
- ²²⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op. cit., p. 62.

movimentos conscientes, “conquistando novos espaços, superando suas limitações encarando novos desafios motores, cognitivos, sociais e afetivos.”²²⁷

A equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-CENP demonstrou no artigo, em vários momentos, a relevância que deveria se dar aos jogos e brincadeiras da cultura popular, considerando-os elementos propiciadores do desenvolvimento das crianças, levando em conta que o jogo permite que a criança adquira uma série de habilidades e conhecimentos sobre os objetos, sobre si própria e sobre os que a rodeiam.

Nesse sentido, faz também essa equipe, alusão ao jogo simbólico, demonstrado a partir de um exemplo (brincando de circo) para instrumentalização dos professores, referindo-se a este brinquedo como um meio possibilitador do exercício das *habilidades motoras* (andar, correr, girar, saltar e equilibrar) e da *afetividade* (na representação de papéis). Não houve nenhuma explanação teórica sobre o assunto e, o tema foi tratado de forma breve, sendo sugeridos também alguns exemplos de atividades rítmicas.

*Cada aluno tem um ritmo próprio conforme seu temperamento e personalidades; uns lentos, outros rápidos; uns tímidos, outros inquietos e vivos; uns ativos, outros indiferentes. As características de cada um refletem-se em seus gestos e ações. A noção de ritmo é fundamental no desenvolvimento de uma criança. Ela capta facilmente o ritmo de uma canção infantil, de uma marcha ou de uma simples frase musical; e seu corpo as traduz instintivamente em gestos e movimentos.*²²⁸

O texto segue, sugerindo exemplos a respeito dos jogos de construção, sobre os quais não se fez nenhum aprofundamento. Ressaltou-se a importância que têm na medida em que possibilitam à criança a criação de objetos familiares a partir de outros objetos, e atividades que podem ocorrer de forma grupal, e por isso permite a cooperação entre os sujeitos participantes. Essa característica marcaria uma nova fase do desenvolvimento, já que na anterior a criança brincava para si, mesmo estando em grupo. Também aqui não foi explicitada a teoria que

²²⁷ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, loc. cit.

²²⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op. cit., p. 64.

sustentou tal afirmação. As fases de desenvolvimento não foram descritas, nem sugeridas referências bibliográficas que as contemplassem.

A “cultura popular” também se constituiu em tema abordado, sobre o qual se escreveu inicialmente:

A sugestão no sentido de realização de atividades culturais, como o “pular corda”, a “amarelinha”, o “esconde-esconde” e outros, tem o objetivo de resgatar a importância da cultura física do nosso povo, de maneira a respeitar o aluno que, em relação ao corpo e ao brinquedo, inegavelmente possui um amplo conhecimento adquirido fora da escola.
²²⁹ (grifo nosso)

Foram citados exemplos a respeito também de jogos com material, referindo-se a estes como meios não só do desenvolvimento das habilidades motoras, mas também do desenvolvimento da tomada de consciência que adquire o sujeito, nas relações espaço – temporais propiciadas por estes tipos de jogos.

Alguns exemplos foram apresentados para atividades com bola (habilidades com mãos e pés) e com cordas e arcos, propondo-se inclusive uma gincana em circuito, encerrando o artigo não apresentando conclusões nem referências bibliográficas que permitam ao leitor pesquisar o assunto.

O seu objetivo foi o de instrumentalizar a prática da Educação Física nas primeira séries, tendo como ponto de partida as considerações de LIMA (1990) e de TANI (1990). Contudo, nos três momentos, pouco se explicitou das teorias sustentadoras dessas idéias e, em alguns casos, como já escrevemos, observa-se que não houve convergência entre as linhas adotadas. Os estudos de FERREIRO e TEBEROSKY (1986) que sustentaram os artigos anteriores não foram citados, não sendo possível perceber uma conexão mais verdadeira ou íntima entre os textos destinados à alfabetização propriamente dita e os de enriquecimento curricular por meio da Educação Física.

O modo como a Educação Física foi abordada neste importante documento, já que foi elaborado num momento de profundas modificações estruturais e conceituais, se mostrou insuficiente e propiciador de uma prática eclética que gera

²²⁹ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, op. cit., p. 65.

confusão de pressupostos, de métodos e de teorias. Tudo isso, a nosso ver, ajuda na configuração de um quadro que estamos tentando descrever, em que observamos o fracasso da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo.

Podemos concluir então que, embora a Jornada Única tenha permitido um salto qualitativo quando aumentou o tempo de permanência das crianças e dos professores na escola e o conseqüente enriquecimento curricular através de aulas de Educação Física e Educação Artística com professores licenciados, não houve o engajamento da Educação Física ao currículo por conta da definição imprecisa das bases teóricas adotadas e da relação destas com as demais áreas. Isso, atrelado ao despreparo profissional²³⁰ que não foi sanado com o processo de capacitação, determinou o fracasso das medidas, não permitindo avanços qualitativos na educação oferecida para as crianças desse nível de ensino.

Ao analisarmos o texto da “Jornada Única”, observamos que se trata de um documento fragmentado, que tem introdução de uma educadora que apresenta a escola com sérios problemas que levam o aluno ao fracasso. Ela desfoca o fracasso do aluno para o fracasso da escola.

Se nos basearmos nos estudos realizados por PATTO, este deslocamento do foco nas causas do fracasso é positivo; porém, segue WEISZ (1990) esclarecendo que essa escola fracassa porque não alfabetiza bem, justificando a Psicogênese da Língua Escrita como a teoria que resolverá esses problemas, desembocando seu raciocínio na capacitação técnica localizada.

No entanto, até esse aspecto depende de uma preparação profissional abrangente. Outros, muito significativos porque determinantes do primeiro, não são tocados pela autora. Estamos aqui nos referindo ao conjunto de conhecimentos que deve ter o educador sobre a sociedade, o homem que vive em sociedade, a escola na sociedade e, logicamente, ao papel do professor nessa escola, nessa sociedade.

²³⁰ Até aquele momento, os Cursos de Licenciatura em Educação Física tinham a preocupação em intervir a partir da quinta série.

Nada o fará utilizar bem uma teoria do conhecimento ou metodologia de alfabetização se não estiver ciente de sua função, se não houver comprometimento social, se não se livrar dos preconceitos e do senso comum.

Já o texto da professora Elvira Souza LIMA tentou justificar a importância da Educação Física e da Educação Artística, ressaltando o jogo e a ludicidade. Contudo, não mostrou referenciais teóricos convergentes com os até então apresentados, ou seja, a Psicogênese ou Construtivismo.

O professor da rede que teve acesso a esse documento não conseguiu entender os porquês, já que o texto apresenta-se muito afirmativo e pouco explicativo, não oferecendo ao leitor oportunidades de pesquisar, de ir além, de raciocinar.

Embora se refira à Educação Física, a autora não buscou embasamento em autores dessa área que pesquisam o jogo.

Observamos uma falta de conexão entre os textos do documento “Jornada Única” que dificulta a assimilação pelos professores. Em relação ao texto de LIMA (1990), ficou-nos a impressão de que o jogo é importante para o aluno e nada mais.

Quando a Educação Física foi de fato tratada por um profissional da área, também não vimos relação entre a exposição de TANI (1990) e a Psicogênese ou o Construtivismo, nem com as bases teóricas adotadas por LIMA (1990) quando tratou do jogo.

O documento apresentou uma diversidade conceitual desfavorecedora do entendimento da teoria que se queria subsidiasse a ação docente. Neste caso, a teoria Construtivista.

Um documento dessa natureza apresenta-se fragmentado, e por isso pode, como já escrevemos, levar a confusões teóricas, principalmente se os leitores, no caso os professores da rede, não se posicionarem criticamente, o que só é possível mediante a prévia aquisição dos instrumentais teóricos necessários.

2.2- Medidas do Segundo Momento.

2.2.1- Medidas de Correção de Fluxo.

Mais recentemente, algumas medidas tomadas para a contenção do fracasso escolar, chamadas “medidas de correção de fluxo”, foram adotadas pela administração pública estadual nos últimos anos.

Dentre elas, citamos a “Recuperação Contínua”, a “Recuperação de Férias” e as “Classes de Aceleração”.

Na “Recuperação Contínua”, os alunos recebiam reforço de aprendizagem num período de até três horas semanais, na própria escola.

De acordo com o documento exposto no site, esse projeto não se efetivou a contento, de modo que foi substituído pelo “Recuperação de Férias”.

A “Recuperação de Férias” foi implantada em 1997, e aceitava inscrições de alunos e professores optativamente. Quanto aos professores, temos observado algum desinteresse para desenvolvê-la, já que se encontram em momento de férias. Evidentemente isso favorece a contratação de profissionais que não acompanharam o desenvolvimento desses alunos, e em muitos casos desconhecedores da realidade da escola.

Este mecanismo de certa forma apresenta-se vulnerável, especialmente porque carrega consigo um peso punitivo tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos.

Quanto ao projeto “Classes de Aceleração” que foi implantado em 1996, conta com material didático específico e oferecimento opcional.

Estas “Classes de Aceleração” destinam-se a crianças que passam por várias repetências e que apresentam-se emocional e cognitivamente superiores em relação às crianças da série em curso. O objetivo de sua criação foi o de fazê-las superar os problemas de aprendizagem, alcançando as séries em atraso. Em síntese, tentou resolver o problema de defasagem idade/série.

Quanto ao projeto “Classes de Aceleração” que foi implantado em 1996, conta com material didático específico e oferecimento opcional.

Estas “Classes de Aceleração” destinam-se a crianças que passam por várias repetências e que apresentam-se emocional e cognitivamente superiores em relação às crianças da série em curso. O objetivo de sua criação foi o de fazê-las superar os problemas de aprendizagem, alcançando as séries em atraso. Em síntese, tentou resolver o problema de defasagem idade/série.

Artigo 56 – As escolas poderão desenvolver projetos especiais abrangendo:

- I. atividades de reforço e recuperação da aprendizagem e orientação de estudos;*
- II. programas especiais de aceleração de estudos para alunos com defasagem idade/série...*²³¹

Se o objetivo com a criação dessas classes foi realmente corrigir os problemas de aprendizagem, elas não poderiam atender optativamente, já que este tipo de problema acomete todas as escolas. O artifício utilizado foi:

*Essas classes são opcionais, pois só têm sentido se contarem com professores motivados e suficientemente envolvidos com o projeto, que apostem de fato na idéia de as crianças com grande defasagem idade/série estarem sendo mal trabalhadas, não apresentando deficiências insuperáveis de aprendizagem.*²³²

Observamos aqui a idéia de que este sério problema de ineficiência da escola depende predominantemente do professor e, muito embora aponte para a necessidade de motivação desse profissional, não se estabelece claramente quais as vantagens em lidar com essa clientela, que exige maior qualificação. Evidentemente para o problema ser superado, haveria a necessidade de contratação de pessoal habilitado ou capacitação de profissionais para atendimento em todas as escolas. Mais que isso, a intervenção adequada por

²³¹ De acordo com as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67, aprovado em 18 de março de 1998. Diário Oficial de 20/03/1998. In_: SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação.** São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 518.

²³² REORGANIZAÇÃO da rede. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/acoes/reorganiz/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

meio de educação de qualidade não permitirá índices tão altos de alunos com problemas de aprendizagem e defasagem idade/série.

Também para evitar a repetência, alguns programas são criados para permitir que os alunos que podem prosseguir seus estudos o façam, mediante “matrículas por dependência”, que não são oferecidas obrigatoriamente.

A matrícula por dependência permite que o aluno avance em séries quando fica retido em algumas disciplinas, que serão cursadas posteriormente.

§ 1 - O aluno, com rendimento insatisfatório em até 3 (três) componentes curriculares, será classificado na série subsequente, devendo cursar, concomitantemente ou não, estes componentes curriculares:

§ 2 - O aluno, com rendimento insatisfatório em mais de 3 (três) componentes curriculares, será classificado na mesma série, ficando dispensado de cursar os componentes curriculares concluídos com êxito no período letivo anterior.²³³

Algumas outras medidas foram tomadas e é importante descrevê-las porque interferem direta e indiretamente na Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental.

É o caso da “reorganização escolar”²³⁴, que consistiu em um conjunto de modificações decorrentes de um novo modelo de distribuição dos alunos, por toda a rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Em síntese, a reorganização, implementada a partir do ano de 1996, buscou “separar” os alunos mais novos dos mais velhos. Diminuiu o número de aulas, de seis para cinco, por dia, necessitando com isso reduzir o número de aulas semanais oferecidas por algumas disciplinas²³⁵. Caso em que se enquadrava a Educação Física, que a partir

²³³ De acordo com o documento de Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE nº 67, aprovado em 18 de março de 1998. Diário Oficial de 20/03/1998. In_: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional**: legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 517-518.

²³⁴ O Decreto nº 40.510, de 04 de dezembro de 1995 – dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual. In_: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Estatuto do magistério paulista**: legislação regulamentadora e suplementar. 3ª ed. São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 157.

²³⁵ Educação Física, Educação Artística, Geografia e História.

daí passou a contar com duas horas – aula semanais, para os alunos do Ensino Fundamental, em todos os Ciclos.

É bom lembrar que, até o ano de 1997, os alunos do Ensino Fundamental tinham direito a três aulas semanais de Educação Física, com exceção dos alunos do então Ciclo Básico, que tinham duas horas-aula. Os alunos desse nível de ensino ficaram prejudicados, pois a Jornada Única garantia a eles seis horas -aula diárias, independentemente das aulas de Educação Física e Educação Artística.

Mesmo tendo havido a diminuição do número de aulas no Ciclo II, houve a manutenção do professor licenciado, diferentemente do que ocorreu com as aulas de Educação Física do Ciclo I, que ficaram a cargo dos Professores da Educação Básica I - PEB - I.

O Decreto nº 42.965, de 27 de março de 1998, tratou das jornadas de trabalho docentes. Em relação aos campos de atuação, ficou determinado:

Artigo 1º – O campo de atuação do pessoal docente do Quadro do Magistério compreende:

- I. O ensino fundamental na 1ª a 4ª séries, para o Professor Educação Básica I;
- II. Os ensinamentos fundamental e médio, para o Professor Educação Básica II...²³⁶ (grifo nosso)

Temos tentado caracterizar esta ação como negativa, pois não é coerente com o discurso oficial de melhoria da educação pública oferecida.

Evidentemente não estamos apoiando ou reforçando atitudes corporativistas, mas pondo em evidência o empobrecimento curricular e as formas equivocadas de se tratar questões educacionais, a partir de uma visão predominantemente administrativa e econômica, que fica apoiada em justificativas apontadas pela Secretaria da Educação de que as medidas adotadas se justificam por promover benefícios, cremos nós, senão impróprios, inadequados à escola. É o caso, por exemplo, da segurança pública.

²³⁶ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio**; estadual. São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 98

A segurança das escolas que ficaram incumbidas de atender alunos de 1ª a 4ª série, também foi apontada como aspecto melhorado com a reorganização escolar. Esses alunos ficaram mais protegidos, de acordo com o documento exposto no site.

Outro benefício apontado foi a diminuição dos turnos de funcionamento, que segundo a Secretaria da Educação em algumas escolas chegavam a quatro.

As escolas que ficaram responsáveis pelo atendimento da quinta série em diante tiveram suas salas de aula transformadas em “salas ambiente”, equipadas com os respectivos materiais necessários ao desenvolvimento das disciplinas.

Essas medidas, de acordo com o documento exposto no site da Secretaria da Educação, ajudaram na fixação do professor em uma única escola.

Por outro lado, a reorganização escolar propiciou que mais de vinte mil professores fossem dispensados. De acordo com a Secretaria da Educação, tratava-se de professores sem a devida formação e por essa razão classificados como leigos.

Diante das manifestações de setores mais organizados da sociedade, justificou que, embora tenha havido essas demissões, não houve redução do mercado de trabalho para os professores.

Esse assunto gerou muita polêmica, tendo sido objeto de várias matérias em jornais expressivos, como a Folha de São Paulo, por exemplo, que trouxe o artigo intitulado: “Professor do Estado vive 10 minutos de choque”, sobre o qual convém destacar:

A secretaria de Estado da Educação resolveu diminuir o número de aulas da maioria das matérias do ensino fundamental (1ª a 8ª série) e médio (2º grau). Aumentou em dez minutos a duração de cada aula, que antes durava 50 minutos, e conseguiu, com isso, demitir o que chama de “professores leigos”, ou seja, que ainda estudavam mas já lecionavam (...)

A secretária parece ter se esquecido de que foi o próprio Estado quem contratou as 20 mil professoras Lígias – parda, mal vestida, mal alimentada, mal preparada pela faculdade – particular– lixo, em que freqüentava um suposto curso de letras (...)

*A professora Lígia ganhava R\$ 300 por mês e pagava os mesmos R\$ 300 para a faculdade –lixo que a iludia como iludiu-a o Estado em contrato para a profissão de fome.*²³⁷

Convém lembrar que a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996²³⁸, em Parágrafo Único explicita que:

Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta Lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no Art. 9º, § 1º:

Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

Sendo assim, a Secretaria da Educação em São Paulo, até por força da Legislação vigente, interveio de maneira inadequada ao demitir os professores ditos leigos.

Dizemos leigos, mas sabemos que muitos desses profissionais, inclusive os Licenciados em Educação Física, foram prejudicados com a reorganização escolar. Fato que foi veiculado pelo Jornal de Piracicaba, que publicou uma matéria em 07/02/1998, em que o Sindicato dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, através de seu presidente, declarou que “o governo diminui o número de aulas por dia para economizar”. Na mesma matéria, a vice - presidente desta entidade disse que “cerca de 50% dos professores de Educação Física de Piracicaba ficaram sem aula”.²³⁹

Outra medida tomada para a correção de fluxo, e que pouco a pouco expomos, foi a organização dos anos letivos em Ciclos, em 1998. Conforme já foi escrito, a partir da L.D.B./96, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo propôs a criação de dois ciclos para o Ensino Fundamental. O primeiro,

²³⁷ FELINTO, M. Professor do Estado vive 10 minutos de choque. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 fev. 1998. Cotidiano, Caderno 6, p. 3.

²³⁸ Lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. In_: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação**. São Paulo : SE/CENP, 1998.

²³⁹ GOVERNO vai demitir 20 mil professores. **Jornal de Piracicaba**, Piracicaba, 07 fev. 1998. Cultura, p. 4.

abrangendo da 1ª a 4ª séries, e o segundo, da 5ª a 8ª.²⁴⁰ Com essa organização, o aluno só pode ser retido por um único ano, no final de cada ciclo.

*Os impactos dessas medidas sobre os índices de retenção e evasão foram extremamente positivos. Em 1998, evadem e são reprovados 1 milhão de alunos a menos do que se observava em 1994, quando, na rede estadual de São Paulo, havia 1,6 milhão de alunos evadidos e reprovados.*²⁴¹

Convém ainda explicitar a “Matriz Curricular Básica para o Ensino Fundamental – Ciclo I – 1ª a 4ª série”.²⁴²

Tabela XIX- Ensino Fundamental- Matriz Curricular Básica.

Componentes Curriculares		Percentual			
		1ª	2ª	3ª	4ª
Base Comum	L. Portuguesa	35%	35%	30%	30%
	Hist. /Geogr.	10%	10%	10%	10%
	Matemática	30%	30%	35%	35%
	Ciências	10%	10%	10%	10%
	Ed. Fis./Ed. Art.	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%

A partir desses parâmetros estabelecidos, o professor da classe organizará o tempo escolar, lembrando que para escolas com dois turnos, o aluno contará com cinco horas diárias de aula, totalizando vinte e cinco horas semanais. Sendo assim, no tocante às aulas de Educação Física e Educação Artística, estas deverão ser contempladas com 15% da carga horária, o que equivale a aproximadamente quatro horas semanais. No entanto, convém destacar o que prescreve a “Instrução Conjunta CENP/COGSP/CEI, publicada em 13 de fevereiro de 1998”, sobre o funcionamento do Ciclo I.

Contudo, como não há deslocamentos de alunos ou de professores e os materiais pedagógicos necessários encontram-se dispostos na sala de aula, tornam-se dispensáveis os intervalos inter-aulas, uma vez que cabe aos professores organizarem o tempo de trabalho pedagógico de modo flexível, incluindo nele, conforme a

²⁴⁰ Deliberação CEE nº 09/97, homologada pela Resolução SE nº 4, de 15/01/98 – Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar.

²⁴¹ REORGANIZAÇÃO da rede. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/acoes/reorganiz/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

²⁴² SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio**; estadual. São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 135.

necessidade dos alunos, atividades recreativas, musicais, de leitura de histórias, de desenho e tantas outras. Esse é, também, o motivo pelo qual apenas os percentuais desejáveis para cada disciplina são indicados na matriz curricular.²⁴³ (grifo nosso)

Tais orientações demonstram que as “atividades recreativas, musicais, de leitura de histórias, de desenho e tantas outras”, se mostram secundárias, podendo ser incluídas a posteriori, quando não houver temáticas mais importantes, ou servindo para reforçá-las.

Outro fator importante para a não - inclusão efetiva de aulas de Educação Física no dia-a-dia dos alunos do Ciclo I decorre dessa compartimentalização do tempo pelos próprios professores, que tendem para as áreas que socialmente são valorizadas, inclusive porque os docentes responsáveis por esse nível de ensino – PEB I, em grande medida, não conseguem romper com o senso comum, em seu processo de formação em nível médio, a respeito da Educação Física. Essa fragilidade de conhecimentos faz perpetuar visões preconceituosas. Além disso, também causa insegurança, o que impede o desenvolvimento das aulas.

Outra impressão que perpassa é que o termo “atividades recreativas” pode ter sido usado como expressão equivalente a Educação Física, que a partir desse ponto de vista perde sua relação com o projeto pedagógico, desconectando-se de seu caráter educativo.

Também como medida para diminuir os índices de evasão e repetência, foi criado no ano de 1996, o sistema de avaliação do desempenho dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio-SARESP.

*Além dos testes de rendimento escolar, os alunos respondem a um questionário que visa a apreender seus hábitos de estudo, atividades de lazer e participação da família nas atividades da escola. Há ainda um instrumento do mesmo tipo, voltado para a equipe escolar, no qual se abordam aspectos referentes ao funcionamento da escola, ao planejamento, à avaliação e à capacitação dos docentes. Com base nessas informações, torna-se possível verificar o impacto diferenciado, sobre o rendimento escolar, de fatores ligados tanto aos alunos como à organização interna da escola.*²⁴⁴

²⁴³ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação.** São Paulo : SE/CENP, 1998, p. 582.

²⁴⁴ REORGANIZAÇÃO da rede. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/acoes/reorganiz/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

A partir dos dados do SARESP, a Secretaria da Educação afirma que as medidas de correção de fluxo adotadas estão surtindo efeitos positivos, ligados à queda drástica das taxas de reprovação e evasão e ao avanço na aprendizagem dos alunos.

O SARESP em São Paulo equivaleu ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que foi criado por meio da Portaria MEC nº 839, de 26 de maio de 1999, “com o objetivo geral de monitorar a qualidade do ensino, a equidade e a eficiência do sistema de educação básica, conforme determina o inciso VI do artigo 9º da Lei 9424 de 1996”.²⁴⁵

O SARESP até o momento não apresenta claramente os resultados obtidos pelos alunos. Vem sofrendo críticas porque não envolve os docentes responsáveis pela educação dos alunos em seu processo de elaboração, aplicação e correção das provas.

As medidas de correção de fluxo são mais atuais e, ao observá-las, percebemos um direcionamento mais explícito do olhar junto aos problemas educacionais que dirige-se agora muito mais para as questões aparentes ou superficiais.

Deste ponto de vista, que nos parece mais empresarial ou administrativo, a começar pela nomenclatura “medidas de correção de fluxo”, o foco de atenção está para a descaracterização do fracasso escolar e “enxugamento” da máquina. Por isso, as medidas que são tomadas visam a economizar, mesmo que a qualidade da educação fique secundarizada.

No caso dos alunos das primeiras séries houve redução do tempo de permanência na escola, embora dissemine-se a idéia de que, a partir da reorganização escolar, que foi a medida de correção de fluxo responsável por esta redução, esse tempo tenha aumentado.

²⁴⁵ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de ensino fundamental e médio; federal**. São Paulo : SE/CENP, 1999. v. 26, p. 97.

Essa diminuição do tempo acarretou o empobrecimento curricular. Como já escrevemos, houve redução do número de aulas de Educação Física, Educação Artística, História e Geografia para todos os alunos do Ensino Fundamental. Este empobrecimento só é ruim para os alunos, porque a partir dele o Estado economiza, como economizou quando demitiu os professores responsáveis por essas áreas.

2.2.2- A Municipalização do Ensino.

É praticamente impossível escrever sobre a Municipalização do Ensino Fundamental em São Paulo sem tocar na questão do seu financiamento, que ocorreu mediante a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF²⁴⁶.

O FUNDEF foi implantado pelo governo federal a partir de 1º de janeiro de 1998. É composto por 15% dos recursos arrecadados pelo Distrito Federal, Estados e municípios, para aplicação no Ensino Fundamental e na valorização do magistério.

Com a sua criação tentou-se regulamentar a utilização dos recursos destinados à educação, agrupando-os e redistribuindo-os de acordo com o número de alunos matriculados nas escolas cadastradas de todo o país. Assim, quanto maior o número de matrículas, maior a receita.

A Lei previu a criação de Conselhos, nas esferas federal, estadual e municipal, para acompanhamento e controle de repartição, transferência e aplicação dos recursos.

²⁴⁶ BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. In_: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação.** São Paulo : SE/CENP, 1998.

Ela também definiu o valor mínimo a ser investido por aluno anualmente. Para 1998, primeiro ano de vigência, esse valor foi de R\$ 300,00.

Em relação à valorização do magistério, a Lei em seu art. 7º regulamenta a destinação de 60% dos recursos do Fundo para a remuneração dos professores que estiverem em efetivo exercício no Ensino Fundamental.

Todavia, a criação do Fundo não desobrigou os Estados, Distrito Federal e municípios de aplicarem anualmente no mínimo 25% da receita resultante de impostos no desenvolvimento do ensino, como prevê o art. 212 da Constituição Federal.

Como já escrevemos, a municipalização do ensino encontra-se de certa forma atrelada ao FUNDEF, já que a partir dela retirou-se a responsabilidade pela manutenção do Ensino Fundamental dos Estados, transferindo-a aos municípios, que a incorporam pouco a pouco, com exceção daquelas prefeituras que repassam ao Estado a quantia recolhida para a sua manutenção, sem assumir o Ensino Fundamental.

Em suma, a municipalização do Ensino Fundamental tem significado a transferência do pagamento da conta do Estado pelo município, que ao assumir parceria com o Estado incumbe-se da gestão e manutenção do Ensino Fundamental, propiciando educação aos alunos transferidos da rede estadual.²⁴⁷

É importante ressaltarmos aqui que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo justifica a descentralização como um meio possível de liberação de recursos para viabilização de políticas salariais de valorização do magistério, que inclui um novo plano de carreira, propiciador de incorporação de gratificações e abonos, aumento do piso salarial e adoção de novos critérios de ascensão funcional, medidas estas que valorizam a produção e o desempenho do profissional, com extensão dos benefícios da carreira aos inativos.

²⁴⁷ O maior número se encontra no Ciclo I, ficando a rede estadual com os alunos do Ciclo II.

Também justifica que a racionalização da máquina permite outros benefícios, como construção e reforma das escolas, distribuição de materiais didáticos em quantidade suficientes e aquisição de computadores.²⁴⁸

É evidente que essas medidas devem ser tomadas, inclusive porque obedecem a determinações legais. No entanto, o que percebemos é que há uma ênfase sobre a melhoria dos índices de evasão e repetência, sem efetivo avanço da qualidade da educação oferecida. O fato de as escolas terem currículos empobrecidos fica descaracterizado quando diminui o número de repetências e alunos evadidos, e quando as escolas ficam mais aparelhadas. Com ar de modernidade, a impressão que se tem é que, de uma hora para outra, todos os seus problemas foram resolvidos, e os alunos começaram a aprender. Eles gostam da escola, dela não saem mais nem repetem séries porque os professores se qualificaram rapidamente e não cometem mais os mesmos erros no processo de ensino-aprendizagem.

Além dessa visão mágica, a educação se faz para as pessoas através de outras pessoas que, por meio de uma intervenção profissional, atuam socialmente numa construção histórica que, por sua natureza, é lenta.

A velocidade desse processo histórico depende em grande medida da profissionalização do educador, a qual está atrelada a outros fatores de ordem política e econômica. Evidentemente a melhoria do Ensino Fundamental inclui uma série de alterações; no entanto, no caso da Educação Física, as medidas para sua implementação não foram ou não são condizentes com o discurso de melhoria da qualidade desse nível de ensino, já que é possível perceber maiores preocupações com as medidas que melhoram os índices ligados ao fracasso do que com o próprio fracasso.

O processo de municipalização tem até o momento significado apenas uma forma de “enxugar a máquina”, transferindo responsabilidades, não propiciando efeitos qualitativos, estes sim bastante esperados pela sociedade em relação à

²⁴⁸ Secretaria da Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/acoes/diretoria/secre.htm>>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

educação. Temos a impressão de que, mais uma vez, o olhar está desfocado e temas importantes estão sendo secundarizados.

Quando se trata da Educação Física, voltamos a afirmar que ela se faz necessária de forma efetiva nas primeiras séries do Ensino Fundamental, porque atende aos interesses e às necessidades da clientela. Se mantida ou gestada pelo Estado ou Município, o que interessa é que se faça presente.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS – Onde Chegamos.

3.1 Em Busca de Uma Análise - A Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo: Fundamentações Teóricas e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

*O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os
homens presentes, a vida presente.*

DRUMOND.

As medidas adotadas para contenção do fracasso escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, ocorreram ao longo do tempo, e puderam ser agregadas em dois momentos distintos.

O primeiro momento, incluiu a introdução do Ciclo Básico e da Jornada Única e, o segundo, abrangeu todas as medidas de correção de fluxo e a municipalização do ensino.

A introdução do Ciclo Básico e da Jornada Única foram a nosso ver, medidas mais positivas para a contenção do fracasso escolar, ao passo que tentavam dar conta da melhoria da educação oferecida, fixando os professores e aumentando a permanência destes e também dos alunos nas escolas. Também por ter proporcionado o enriquecimento curricular, com aulas de Educação Física e Educação Artística, ministradas por licenciados das áreas, muito embora como já escrevemos não incrementou apropriadamente o documento “Ciclo Básico em Jornada Única”, a partir da base teórica adotada naquele momento, no caso o Construtivismo.

Já as medidas do “segundo momento” ou de correção de fluxo, menos pedagógicas e mais administrativas, tentaram “enxugar” a máquina. Por isso, como já escrevemos, reduziu o tempo de permanência dos alunos do Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental nas escolas, gerando empobrecimento curricular.

Todas essas medidas influenciaram a Educação Física, configurando um

Todas essas medidas influenciaram a Educação Física, configurando um quadro de interdependência, que por sua importância, ao longo deste trabalho quisemos demonstrar.

Evidentemente que por se tratarem de medidas que ocorreram em dois momentos distintos, apresentaram perfis político - administrativos diferenciados.

Por isso, concordamos com NOGUEIRA e ABREU (2001) quando escreveram que:

...Todo investimento feito na área de educação sofre descontinuidade, de tempos em tempos, por conta de uma nova eleição, da troca de um secretário. Perde-se o que foi feito, surge uma nova política, novas propostas, novas ações, novos programas. É importante que as equipes das secretarias, as pessoas ligadas às redes e os professores se proponham a discutir essas mudanças. A questão não é a mudança, mas que ela aconteça em função de uma avaliação do que vem dando resultado e do que não deu certo. Cada vez mais o sistema público de ensino precisa assumir a condução desse processo, tomar mais posse desse trabalho e ser aquele que avalia, e não apenas aquele que implementa.²⁴⁹ (grifo nosso)

Por causa dessa descontinuidade, o desenvolvimento de muitas propostas pedagógicas ficou prejudicado, chegando algumas a serem precocemente interrompidas. De acordo com NOGUEIRA e ABREU (2001), é importante haver uma avaliação, para ajustar as propostas pedagógicas, porque elas sim, têm um papel fundamental.

Muito se fala das necessárias reorganizações institucionais das secretarias e demais agências formadoras. Mas não adianta rever toda a estrutura de uma secretaria e montar uma nova forma de organização e funcionamento, com definição de pessoal, de funções e espaços para trabalho se não houver uma proposta pedagógica a respeito do que fazer dentro dessa estrutura. Também não basta uma perspectiva de trabalho avançada, consciente e consensual se não existirem os canais instituídos para que isso aconteça...²⁵⁰ (grifo nosso)

No caso das medidas do “primeiro momento”, ficava explícito que uma teoria sustentava a prática pedagógica. A análise documental que realizamos neste estudo, sobre o “Ciclo Básico em a Jornada Única” demonstrou que o

²⁴⁹ NOGUEIRA, Neide, ABREU Ana Rosa. **A política do MEC para a formação continuada de professores.** In_: SOUZA MAIA, Almir de. (org.) **Perspectivas da educação fundamental.** Piracicaba : Editora UNIMEP, 2001, p. 45.

²⁵⁰ NOGUEIRA, Neide, ABREU Ana Rosa, loc., cit.

Construtivismo teve esse papel. Por isso, um conjunto de medidas organizacionais foi tomado, visando a consolidação da proposta construtivista.

No entanto, com as mudanças no quadro político – administrativo não se levou em conta essa relação e desconsiderou-se os erros e acertos da proposta construtivista para o Ciclo I e todo o Ensino Fundamental da rede pública estadual, não propiciando com as novas medidas ou medidas do “segundo momento” a continuidade das medidas do “primeiro momento”.

Além desta falta de conexão, entre os dois momentos, NOGUEIRA e ABREU (2001) alertaram para um aspecto fundamental que diz respeito à convergência dos diferentes programas e ações.

Em relação às medidas do “primeiro momento”, além da busca de amparo nas medidas organizacionais para pôr em prática a proposta pedagógica, também foram empreendidas ações que visavam disseminar a teoria em todos os níveis e áreas do ensino.

Este aspecto da convergência, para a Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental foi de suma importância, porque sua introdução efetiva ocorreu quando a aquisição do referencial teórico construtivista possibilitou a predominância das idéias do desenvolvimento a partir de uma visão interacionista, perspectivando as relações do sujeito com o meio. Dessa forma, o movimentar, o brincar e o jogar assumiram papéis fundamentais na educação escolarizada.

A introdução mais efetiva da Educação Física junto às primeiras séries do Ensino Fundamental, começou a se consolidar com esse movimento teórico, sobre o qual ela se respaldava e adquiria uma função primordial: a de atuar favorecendo o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Nesse sentido, foi determinante o trabalho desenvolvido por FREIRE (1989), *Educação de Corpo Inteiro*, que apoiava-se no Construtivismo para justificar a importância do movimento humano no interior das instituições escolares e, mais que isso, da importância da Educação Física para o desenvolvimento da criança.

Embora seu trabalho tenha tido grande repercussão nacional, e tendo FREIRE colaborado inclusive com o desenvolvimento da Proposta de Educação Física da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, muitos professores de Educação Física da rede pública estadual não conseguiram incorporar a teoria, não tendo sido capazes de superar importantes equívocos conceituais, que foram observados em nossa pesquisa desenvolvida em curso de Mestrado, e que já foram expostos neste estudo, quando pesquisamos a proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, para o Ciclo Básico.

É fato que a não incorporação da teoria deveu-se em grande parte à não condizente efetivação dos programas de capacitação. No entanto, há que se considerar que uma nova cultura sobre a abordagem da Educação Física escolar começou a se formar naquele momento.

A disseminação dessa cultura na rede pública estadual de ensino de São Paulo em parte ficou impedida de se desenvolver, pela desconexão ocorrida entre as medidas do “primeiro momento” e as medidas do “segundo momento”.

Esse rompimento foi negativo, primeiro porque não foi avaliado e segundo porque o Construtivismo também foi adotado enquanto referência teórica junto ao desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como observamos em nossa pesquisa de Mestrado, a teoria não chegou a ser compreendida pelos professores e, este problema, poderia ter sido superado com a devida capacitação dos docentes. É claro que a massificação dos pressupostos teóricos construtivistas ajudaria nesse processo, já que a teoria que não vinha sendo adotada apenas em São Paulo, ganhou fôlego ainda maior ao ser incorporada pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, ao desenvolver os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa convergência teórica favoreceria o entendimento e incorporação da Proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, bem como de outros documentos alicerçados no Construtivismo da Secretaria da Educação de São Paulo.

Para a Educação Física, a criação de uma cultura baseada na teoria construtivista foi importante, porque permitiu o rompimento com aspectos negativos possíveis de serem observados ao longo de sua história e que foram abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, para caracterização da área.

Assim, apresentou a vinculação que a Educação Física teve com as áreas médica e militar que foram determinantes e determinadas dos e pelos métodos europeus: sueco, alemão e francês, alicerçados num modelo de desenvolvimento biológico. Também descreveu a transição do modelo eugênico para o higiênico e sua inclusão oficial nos currículos no ano de 1937.

Destacou-se a década de 30 como um período de transformações sociais significativas, devido ao processo de industrialização e urbanização, que deu à Educação Física outra função: fortalecer o trabalhador.

Já a década de 60 foi lembrada pela predominância da tendência tecnicista que reforçou ainda mais o caráter instrumental da Educação Física e, a década de 70 pelos argumentos que pautavam-se na relação esporte – nacionalismo.

Na década de 80 começaram os movimentos de contestação de tudo o que foi descrito e a Educação Física escolar assumiu a perspectiva do desenvolvimento psicomotor, incorporando os alunos da pré-escola e primeiras séries. Essa contestação se ampliou com os estudos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação ocorrendo “...uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem.”²⁵¹ Com isso, começou a disseminar uma visão integral de homem, importante para a consolidação das abordagens atuais que “...resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas.”²⁵²

²⁵¹ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 23.

²⁵² BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 24.

A partir desse levantamento histórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais- Educação Física buscaram romper com as práticas tradicionais, visando orientar as ações dos docentes junto ao Ensino Fundamental, permitindo uma interação com as propostas curriculares dos Estados e municípios e também com as propostas de cada unidade escolar.

O documento “introdução aos parâmetros curriculares nacionais”, buscou fundamentar a proposta, explicitando sua necessidade e função para melhoria da qualidade do ensino nacional. É neste documento que ficou demonstrada a opção pela base teórica construtivista.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física.²⁵³ (grifo nosso)

O primeiro e segundo ciclos descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, correspondem ao Ciclo I do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, por isso, nossa atenção agora se voltará para estes níveis.

Quando tratou da “Educação Física - concepção e importância social”, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física localizaram no corpo e no movimento as suas bases de sustentação. Assim, justificou-se a necessidade de superar as concepções arraigadas, incorporando “...as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.”²⁵⁴

Esta compreensão mais abrangente desembocou na cultura corporal. Como tal, a Educação Física incorporou o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta, que eram possuidores de um ponto de convergência: a ludicidade.

Trata-se, então, de localizar em cada uma destas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica, e luta) seus benefícios fisiológicos e psicológicos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de

²⁵³ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília : MEC / SEF, 1998, p. 15.

²⁵⁴ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 25.

*comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física escolar.*²⁵⁵

O aprimoramento do ser humano a partir da prática democrática e inclusiva rompeu com a seletividade que justificou o tópico cultura e cidadania.

*A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue essa variada combinação de influências que está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não – preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte.*²⁵⁶

A partir dessa abordagem cultural também foram incluídas as questões de gênero e de estética, além do crescimento e desenvolvimento e saúde.

O item “aprender a ensinar Educação Física no Ensino Fundamental” discutiu a questão da padronização e repetição dos movimentos, como práticas limitadoras de uma experimentação mais complexa do movimento humano.

Em relação à afetividade, o estilo pessoal poderia ser desenvolvido pela Educação Física quando o sujeito aprendesse a lidar com as diversas situações apresentadas, numa relação consigo próprio, com o outro e com o ambiente.

*Gradualmente, ao longo do processo de aprendizagem, a criança concebe as práticas culturais de movimento como instrumentos para o conhecimento e a expressão de sensações, sentimentos e emoções individuais cultivadas socialmente.*²⁵⁷

A partir dessas referências, o documento apresentou um quadro com os objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental.

Também foram apresentados alguns critérios de seleção e organização dos conteúdos que se baseassem na referência social, nas características dos alunos e nas características da própria área. Esses conteúdos estavam organizados em três blocos assim expressos:

²⁵⁵ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 27.

²⁵⁶ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 29.

²⁵⁷ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 55.

**Tabela XX – Proposta de Blocos de Articulação de Conhecimentos -
Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física.**

Esportes, Lutas e Ginásticas	Atividades Rítmicas e Expressivas
Conhecimentos sobre o Corpo	

Quanto aos critérios de avaliação, o documento considerou “...que a avaliação deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo.”²⁵⁸

Quando tratou particularmente do primeiro ciclo, foram tecidas considerações sobre as diferentes bagagens que as crianças carregam, seus “repertórios culturais locais”.

*Todas as crianças sabem pelo menos uma brincadeira ou jogo que envolva movimentos. Esse repertório de manifestações culturais pode vir de fontes como família, amigos, televisão, entre outros, e é algo que pode e deve ser compartilhado na escola. É fundamental que o aluno se sinta valorizado e acolhido em todos os momentos de sua escolaridade e, no ciclo inicial, em que seus vínculos com essa instituição estão se estabelecendo, o fato de poder trazer algo de seu cotidiano, de sua experiência pessoal, favorece sua adaptação á nova situação.*²⁵⁹

A partir dessa cultura, as aulas de Educação Física deviam transcorrer perseguindo os seguintes objetivos:

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- *participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;*
- *conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas (qualitativas e quantitativas);*
- *conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;*
- *organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples.*²⁶⁰

²⁵⁸ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 39.

²⁵⁹ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 61.

²⁶⁰ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, loc., cit.

Em relação aos conteúdos, considerou o documento, que “...em função da tradição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas, os jogos e as brincadeiras privilegiados serão aqueles cujas regras forem mais simples.”²⁶¹

Esses jogos e brincadeiras poderiam promover o desenvolvimento motor, devendo proporcionar maior diversidade de movimentos: saltar, correr, arremessar, equilibrar e se equilibrar, em grupo e individualmente em situações não-competitivas.

Considerados os critérios já apontados sobre a seleção e organização dos conteúdos, foram sugeridos vários blocos temáticos.

Como no primeiro Ciclo, no segundo, os conteúdos foram abordados nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Sobre os critérios de avaliação para o primeiro Ciclo foram sugeridos três conjuntos temáticos:

- *enfrentar desafios corporais em diferentes contextos como circuitos, jogos e brincadeiras;*
- *participar das atividades respeitando as regras e a organização;*
- *interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero.*²⁶²

O segundo ciclo equivalia à 3ª e 4ª série ou séries finais do Ciclo I da rede pública paulista. Nessa fase ressaltou o texto, que o aluno já incorporou a rotina escolar, por isso, é mais independente, podendo transformar e ampliar esse repertório básico. Os professores poderiam interferir de modo a evidenciar os aspectos que ainda não eram observáveis, podendo também ampliar os graus de dificuldade, tornando os movimentos mais complexos.

Como se mostrariam mais autônomos nessa fase, seriam capazes de observar as manifestações da cultura corporal mais minuciosamente, devendo ser levados a compreender a importância da diversidade, de modo a romper com as

²⁶¹ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 63.

²⁶² BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 67.

discriminações. O documento reforçou o tratamento das questões de gênero, alertando para a fase da pré-adolescência.

Dessa forma, os objetivos para o segundo ciclo em pouco se diferenciaram do primeiro, o mesmo ocorrendo em relação aos conteúdos que "...serão, na realidade, desdobramentos e aperfeiçoamentos dos conteúdos do ciclo anterior."²⁶³

Foi acenada a possibilidade de ações interdisciplinares (história, geografia e pluralidade cultural). Também sugeridos os jogos pré-desportivos e os esportes coletivos e individuais, devido às suas representações sócio- culturais.

Sobre a noção de espaço e tempo explicitou que "...a construção das noções de espaço e tempo se desenvolverá em conjunto com as aquisições feitas no plano motor; localização no espaço já não é mais tão egocentrada, podendo incluir o ponto de vista dos outros..."²⁶⁴

Quanto aos jogos, estes deveriam ser contextualizados, a partir das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Em relação aos critérios de avaliação, três itens foram apontados para observação.

- *Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa;*
- *Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva.*
- *Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem.*²⁶⁵

Por último, foram apresentadas algumas orientações didáticas sobre as quais cabe destacar.

Dentro do universo de conhecimentos que a Educação Física procura abordar, quando a metodologia utilizada é a de ensino por condicionamento, o resultado é uma aprendizagem restrita e limitada. Isso ocorre basicamente por dois motivos: o movimento corporal não pode ser esvaziado ou fragmentado a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural, e o movimento corporal deve refletir uma

²⁶³ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, loc., cit.

²⁶⁴ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 73.

²⁶⁵ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 76.

*intenção do sujeito e não depender exclusivamente de um estímulo externo.*²⁶⁶

Por isso, a Educação Física deveria vislumbrar o desenvolvimento do homem integral, rompendo práticas descontextualizadas.

*Sabe-se hoje, que exercitar ou disciplinar o corpo não resulta obrigatoriamente na formação completa do ser humano. Sabe-se, por exemplo, que o caráter pode ser corrompido pelas glórias do esporte, favorecendo a atitude de obter a vitória a qualquer custo e até mesmo com o uso de drogas. Sabe-se, ainda, que a integração social pode transforma-se em desintegração, com guerras entre torcidas e brigas dentro de campos e quadras.*²⁶⁷

A função do professor se tornaria mais ampla, ficando explícita a necessidade de rompimento com modelos fragmentados.

*Nesse sentido, a presente proposta aborda a complexidade das relações entre corpo e mente num contexto sociocultural, tem como princípio a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o objetivo de desenvolver as potencialidades, num processo democrático e não seletivo. Assim, nas aulas de Educação Física o professor deverá sempre contextualizar a prática, considerando as suas várias dimensões de aprendizagem, priorizando uma ou mais delas e possibilitando que todos seus alunos possam aprender e se desenvolver.*²⁶⁸

Como se embasa na teoria construtivista, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, além de visarem romper com modelos de práticas fragmentadas favoreceram a idéia da troca do sujeito com o meio.

*Se um dos objetivos da educação é ajudar as crianças a conviverem em grupos de maneira produtiva, de modo cooperativo, é preciso proporcionar situações em que aprender a dialogar, a ouvir o outro, ajudá-lo, pedir ajuda, trocar idéias e experiências, aproveitar críticas e sugestões sejam atitudes possíveis de serem exercidas...*²⁶⁹

Dessa forma, o professor assumiria papel central no desencadeamento de ações que favorecessem práticas sistematizadas, vislumbrando o desenvolvimento do aluno a partir dos eixos conceitual, procedimental e atitudinal.

Como foram elaborados perspectivando romper com o ensino tradicional da Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física

²⁶⁶ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 79.

²⁶⁷ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 81.

²⁶⁸ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, loc. , cit.

²⁶⁹ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, op., cit., p. 82.

ofereceram aos professores alguns referenciais, servindo de ponto de apoio junto à prática docente. Estes que a nosso ver só podem ser captados se houver o entendimento teórico necessário.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, a concepção teórica não se apresentou explicitamente. Porém, o documento introdutório que sustenta todas as áreas, fez menção ao Construtivismo.

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, embora não estivesse claramente expressa, a tendência se mostrou implícita, perpassando o desenvolvimento de todos os tópicos. Foi o caso por exemplo, das sugestões que fez para atividades em grupos.

Essa organização permite ao professor visualizar em que ponto estão as habilidades de cada grupo e propor um desafio adequado para um. Além disso, aqueles que têm menos habilidade podem arriscar algumas tentativas sem se exporem frente ao grupo dos mais habilidosos. Numa aula posterior com a mesma classe, o professor pode dividir o grupo, usando os mais hábeis como “cabeça de chave”, distribuindo –os entre os três grandes grupos. Nessa situação, a natureza da aprendizagem estará vinculada à troca de informações e à cooperação, e na tentativa de se superar, enfrentando um grau maior de desafio, as crianças podem avançar nas suas conquistas.²⁷⁰

Por isso, predominou a idéia das relações e das trocas com o meio em que vive, que é um pressuposto importante do Construtivismo, em que a ação tem um papel fundamental e sobre a qual PIAGET (1988) escreveu:

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação.²⁷¹

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física se embasaram no Construtivismo, poderíamos destacar vários outros momentos em que foi possível a verificação desse pressuposto teórico. No entanto, isso só é possível quando há o domínio prévio da teoria adotada.

²⁷⁰ BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental, loc., cit.

²⁷¹ PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1988, p. 37.

Chamamos atenção para isso, porque a nosso ver se constitui em aspecto importante para assimilação de qualquer proposta. Por isso, para esse entendimento também é necessário conhecer as outras teorias sobre o desenvolvimento cognitivo humano, estabelecendo relações entre elas.

Estas teorias deveriam ser abordadas durante a preparação básica em curso de nível superior, que como já vimos no decorrer desse estudo não acontece majoritariamente na rede pública de ensino no Estado de São Paulo.

Conhecedor das várias abordagens, o professor não dependeria de modelos prontos, mas sobretudo das condições que fossem oferecidas para que, a partir dessa base de conhecimentos, pudesse adotar os procedimentos que avaliasse mais adequados, para as diversas clientela.

Este processo de formação depende de outros fatores que são igualmente necessários para a construção de conceitos importantes a respeito do que vêm a ser a escola, a educação, o professor e a sociedade, implicando definir uma visão de mundo, tomar uma posição política, como escreve Paulo FREIRE (1997).

Assim, pode-se educar para a vida, para o trabalho, para o lazer, para a escravização e para a liberdade. O conceito de desenvolvimento, então, hiperdimensiona-se e, justamente por isso, se de fato pretende-se avançar qualitativamente na educação, deve ser abordado com profundidade. Por isso, a idéia das relações não pode se perder, pois o contraponto é necessário para a emancipação intelectual.

Além disso, no caso das teorias sobre os meios humanos de desenvolvimento, as diferenças entre si precisam ser bem elucidadas. A origem e evolução do processo de desenvolvimento cognitivo precisam ser de fato captadas para a compreensão da perspectiva construtivista-interacionista.

No caso do Construtivismo vygotskiniano há influência marxista; por isso, VYGOTSKY (1988) defendia que o homem se fazia a partir das relações sociais ocorridas em sua cultura.

Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas

*relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio...*²⁷²

VYGOTSKY (1988), partia do princípio de que a maturação e os processos sociais mesclam-se para produzir as funções superiores, o que faz do homem um ser sócio-histórico.

Para VYGOTSKY (1988) mais uma vez influenciado por MARX, o homem se diferencia dos outros animais em razão do trabalho, pois era através deste que ele se tornava capaz de projetar e planejar coisas, e também pela linguagem.

*...Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro...*²⁷³

Para explicar esse processo, VYGOTSKY (1988) se utilizou de dois constructos hipotéticos-teóricos: um que se refere à “internalização” e o outro à “zona de desenvolvimento proximal”.

A “internalização”, para o autor, consistia em um processo que ocorreria via mediação, em que o indivíduo vai ganhando autonomia. Assim, ele atua sobre o objeto agindo de uma maneira refletida. Na “internalização”, há uma função consolidada que o indivíduo desempenha sem ajuda, e uma função emergente que necessita de ajuda para se consolidar.

O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” foi criado para designar o espaço existente entre o nível de desenvolvimento real (sem ajuda) e o nível potencial (com ajuda). Esse conceito permitiu um estreito relacionamento entre a aprendizagem e desenvolvimento.

²⁷² VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1988, p. 25.

²⁷³ VIGOTSKII, Lev. Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 26.

A transformação de uma função emergente em autônoma dependeria da qualidade da mediação então, torna-se fundamental o papel da escola que atua nesse processo cíclico, que está em constante transformação, abrindo sempre novos espaços, novas zonas proximais.

A partir deste ponto de vista é que VYGOTSKY (1988) afirma que o aprendizado e o desenvolvimento não são a mesma coisa, mas que, se bem elaborado, o aprendizado pode promover o desenvolvimento do sujeito.

No caso de PIAGET e VYGOTSKY, embora compartilhem a idéia da construção do conhecimento através da interação com o meio, esses autores possuem pontos de vista particulares, que por si só já demandaria empreendimento significativo junto aos professores que atuam com a Educação Física no Ciclo I da rede pública do Estado de São Paulo.

No entanto, a nosso ver, isso não seria suficiente para melhorar qualitativamente a educação pública oferecida, pois o professor, ao atuar, não deveria se restringir a uma ou a outra abordagem em sua prática docente.

Assim, não nos posicionamos contra a matriz teórica adotada para as propostas, porque esta favoreceu o rompimento com formas arcaicas de intervenção a partir da Educação Física. Porém, devemos considerar que a psicologização da educação, ao longo do tempo, tem sido apontada como fator a ser superado, tendo-se em vista os estudos sobre o fracasso escolar realizados por PATTO (1999).

Segundo COLL (1992)²⁷⁴, a partir da década de 1960, os meios educacionais já eram influenciados pelos estudos piagetianos.

*No contexto da luta pelo desenvolvimento científico e tecnológico dos anos 60, quando os olhares se dirigem uma vez mais de forma insistente para a psicologia a fim de assegurar a reforma científica do sistema educacional, a teoria genética representa um atrativo considerável...*²⁷⁵

²⁷⁴ COLL, César. **As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar.** In_: Piaget e a escola de Genebra. LEITE, Luci B. (org.) Cortez, 1992.

²⁷⁵ COLL, op. cit., p. 173.

De acordo com COLL (1992), no caso do Construtivismo, toda a história da sua aplicação em educação esteve diretamente ligada à utilização da própria psicologia aos meios educacionais. De acordo com COLL (1992), essa tendência se desencadeou durante a década de 1960, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa.

COLL (1992) e PATTO (1999) concordam em que nos últimos anos da década de 1950, até os primeiros da década de 1970, esteve presente a idéia de que seria possível solucionar os problemas educacionais por meio da psicologia.

Ainda segundo COLL (1992), essa idéia foi historicamente rejeitada, e atualmente ainda o é, sendo que a função da psicologia na educação não seria a de solucionadora dos problemas educacionais, mas sim a de ser um instrumento de análise desses problemas.

...Aprender algo exige uma competência intelectual de acordo com a complexidade do que se aprende, mas exige, sobretudo, que se saiba utilizar adequadamente tal competência, e é nesta utilização que se deve situar prioritariamente a problemática geral das atuações educacionais.
276

COLL (1992) mostrou as tentativas de relacionamento entre a educação e o Construtivismo piagetiano. Destacamos a noção de “erro” como um fator positivo da teoria para a educação. No ponto de vista piagetiano não existe “erro”, já que cada vez que a criança mostra uma forma de compreensão está demonstrando o seu atual modo de pensar. A noção de “erro” é importante porque promove mudanças na avaliação e também nas estratégias de ensino. Por isso, sob o enfoque da teoria piagetiana, o “erro” assume nova função, passando a se constituir em fator importante para a aprendizagem, pois aponta assimilações incompletas de conteúdos, permitindo a reelaboração ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, o ensino deveria favorecer múltiplas interações entre alunos-conteúdos, passando a atividade do aluno a ser o ponto central do processo ensino - aprendizagem.

²⁷⁶ COLL, op. cit., p. 182.

Concordamos com COLL (1992) quando este conclui que a teoria piagetiana não deveria ser utilizada em partes, ou seja, os estágios ou as provas operatórias sendo aplicadas neste ou noutro aspecto da aprendizagem, em termos de objetivos, conteúdos, metodologia ou avaliação. A ênfase não deveria ser dada nas aplicações ou implicações da teoria, e sim na sua utilidade como instrumento de análise de um fenômeno que é a aprendizagem escolar, com o objetivo de “...identificar os problemas mais significativos e formulá-los de modo a encontrar soluções adequadas”.²⁷⁷

Também concordamos com COLL (1992) quando afirma que, ao conhecer as teorias, é necessário saber trabalhar com elas. Enfim, as teorias deveriam servir para orientar os procedimentos educacionais, visando a uma atuação adequada, segura e sistematizada. Especialmente se não se perder de vista o fracasso escolar brasileiro, que em grande medida atrela-se a visões construídas socialmente. Por isso, a escola pública estadual paulista, ao lidar com a clientela desfavorecida economicamente, tem que estar preparada para oferecer uma educação qualitativamente superior.

Nesse sentido, a preparação do profissional assume um importante significado quando acompanhada de medidas que viabilizem a preparação básica e também aquela realizada em serviço, ao longo da trajetória profissional, para superação dos equívocos conceituais a respeito das diversas teorias, contribuindo para a superação do senso sobre as causas do fracasso escolar.

3.2- Sobre a Trajetória.

Ao desenvolvermos esta pesquisa, tentamos não perder de vista a trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, não abrindo mão do conjunto maior de medidas pertinentes ao Ensino

²⁷⁷ COLL, op. cit., p. 191.

Fundamental que decorreram de uma série de fatores de ordem política, econômica e social.

Por isso, abordamos as medidas mais pertinentes ao entendimento de nosso objeto de estudo, apoiando-nos teoricamente para explicar a realidade atual da Educação Física neste nível de ensino no Estado de São Paulo.

Assim, o trabalho de PATTO (1999) foi imprescindível para nós, pela magnitude que apresentou, mostrando-se bastante atual e sendo suficiente para explicar as visões preponderantes sobre o fracasso da escola pública, já que esta lida com uma clientela sobre a qual existem representações sociais fortemente demarcadas, que influenciaram as medidas adotadas, quer como políticas públicas, quer como interferências pedagógicas ou metodológicas no cotidiano escolar.

Dessa forma, esta visão sobre a escola pública e sua clientela define em grande medida o atendimento que será oferecido ou as políticas que serão desenvolvidas. Como PATTO (1999) evidenciou, o pensamento atual sobre o fracasso desses alunos de classe desfavorecida economicamente se constitui em um emaranhado de interpretações decorrentes dos vários momentos históricos, já que dependem do avanço científico e social. Evidentemente outros fatores interdependentes interferem no avanço desse entendimento, e não poderíamos aqui deixar de lado a preparação dos profissionais da educação como o principal deles, inclusive porque a massificação da qualificação profissional tende a alterar as suas visões de mundo, de homem e de educação, interferindo na sua organização política.

Para Paulo FREIRE (1997), este fator é decisivo quando.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a

*favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.*²⁷⁸

As raízes dos pensamentos predominantes sobre o fracasso escolar na atualidade foram bem analisadas por PATTO (1999), e seu entendimento teve neste estudo importante papel porque nos possibilitou entender melhor as medidas que interferiram na Educação Física nas primeiras séries do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

De acordo com PATTO (1999), o entendimento mais atual sobre o fracasso escolar é carregado de preconceitos sobre a clientela pobre que possuiria características que os impediriam de se desenvolverem a contento na vida escolar. A partir desse entendimento, muito pouco poderia ser feito pela escola; afinal, essa clientela possui problemas que lhe são particulares, sejam de ordem psicológica, cultural ou social. Sob este ponto de vista, a escola tem um funcionamento ao qual a clientela deve se ajustar, não cabendo à instituição escolar oferecer um ensino que atue incisivamente sobre a formação do aluno de classe popular. Esta visão de certa forma explica o funcionamento da escola e a organização de seu currículo mínimo na atualidade.

Com relação à clientela, esta representa uma classe que Paulo FREIRE (1997) denominou oprimida e sobre a qual expôs:

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, clinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam.

Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também.

*Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência.*²⁷⁹

²⁷⁸ FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo : Cortez, 1997, p. 46 – 47.

²⁷⁹ FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo : Cortez, 1997, p. 92.

O que quisemos então foi entender melhor o problema em estudo, sem contudo ignorar a complexidade que o envolve e que o próprio Paulo FREIRE (1997) retratou quando escreveu:

Por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, na luta de libertação, é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais.²⁸⁰

No caso do fracasso escolar, PATTO (1999) ressaltou que a função do professor ao longo do tempo submeteu-se em grande medida às representações sociais predominantes sobre a escola numa sociedade de classes. Nesse caso, a autora demonstrou que a escola mostrou-se discriminatória, apontando as teorias racistas que foram utilizadas para explicar, no plano das idéias, as desigualdades sociais.

PATTO (1999) também apontou a aptidão natural, que tornou-se ponto central na observação do fracasso escolar, interferindo na contextualização da prática educativa.

O mesmo ocorreu com a teoria da carência cultural, ou preconceito cultural, que tomou lugar do preconceito racial, continuando a reforçar visões do fracasso de “grupos de sujeitos” possuidores da mesma cultura.

A teoria do déficit baseada na tese da deficiência também foi apontada por PATTO (1999) neste estudo, configurando-se como mais uma explicação psicologizada que, de certa forma, impediu olhares críticos sobre problemas de ordem mais ampla.

Segundo PATTO (1999), esta redução psicológica sobre o entendimento do fracasso escolar torna ainda mais remota a possibilidade de sua superação, pois secundariza a dimensão pedagógica.

WEISZ (1990), no documento “Ciclo Básico em Jornada Única” que foi elaborado visando a subsidiar uma nova prática alicerçada sobre o Construtivismo para o Ciclo Básico, assumiu o fracasso da escola junto àqueles para os quais é

²⁸⁰ FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo : Cortez, 1997, p. 94-95.

imprescindível. No entanto, reduziu o entendimento do fracasso quando justificou a formação do professor, direcionando-a para um conhecimento particular que foi o domínio da Psicogênese da Língua Escrita.

Em relação ao fracasso escolar, PATTO (1999) revelou em seu estudo que o momento mais atual é de ruptura e repetição, sendo a teoria da carência cultural a que se mostra mais evidente, devido às condições de vida existentes. Este modo de interpretar o fracasso seria o momento de repetição do discurso.

PATTO (1999) e CASTELLANI (1999) demonstraram que as práticas assumidas na atualidade são reflexo do modelo de organização social vigente, que favorecem a exclusão da classe desfavorecida economicamente, perpetuando os valores e costumes da classe dominante. Acreditam também que interpretações que consideram o contexto sociopolítico, econômico e histórico ajudam no avanço do entendimento sobre o fracasso escolar, que ao concretizar-se representa o momento de ruptura com os pensamentos predominantes.

No sentido da ruptura, Paulo FREIRE (1997), SAVIANI (1997) e CASTELLANI (1999) apontam o neoliberalismo e o processo de globalização da economia como vertentes influenciadoras sobre as medidas educacionais tomadas no Brasil que impedem o avanço educacional, porque reforçam o modelo vigente, desfavorecendo a inclusão social.

No caso do Estado de São Paulo, pudemos observar ao estudar a L.D.B./96, que uma medida importante como a ampliação progressiva da jornada escolar no Ensino Fundamental (art. 34) não foi considerada quando houve o processo de reorganização escolar da rede pública estadual, que foi abordada neste estudo. A partir daquele momento, diminuiu-se o tempo de permanência dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, com decorrente empobrecimento curricular.

Já em relação ao art. 62 da L.D.B./96, que determinou que para a Educação Básica o professor deveria ter formação em nível superior em curso de licenciatura, sendo admitida para as quatro primeiras séries a oferecida em nível médio na modalidade normal, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo seguiu corretamente as determinações. Porém, ao estudar a Matriz Curricular do

Curso Normal, observamos que ela é inadequada para o atendimento a partir da Educação Física, pois apresenta carga horária insuficiente para tal.

Ao analisarmos o conjunto de medidas em relação à L.D.B./96 e à Educação Física, observamos que a Lei não ajudou a romper com o paradigma de sua secundarização na escola, porque as políticas públicas de um modo geral encontraram-se atreladas a fatores de ordem política e econômica, ficando secundarizados os aspectos educacionais e pedagógicos.

Assim, a Educação Física como componente curricular não se sustentou numa estrutura que visou ao “enxugamento” da máquina administrativa, que foi possível observar com a redução do tempo de permanência dos alunos na escola, por ocasião da implantação das medidas de reorganização escolar que proporcionaram a diminuição das aulas de História, Geografia, Educação Física e Educação Artística no Ensino Fundamental, e também por ocasião da demissão dos professores da Educação Básica II de Educação Física e Educação Artística que atuavam no Ciclo I.

A Educação Física que estudamos se encontrava na escola e possuía uma história muito significativa, reveladora de importantes elementos para o entendimento das medidas que foram tomadas e de outras que não foram.

Foi o caso do documento elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, com o objetivo de justificar a inclusão da Educação Física e Educação Artística no Ciclo Básico, perspectivando coesão teórica. Ao analisar o documento da “Jornada Única”, também observamos que não houve conexão teórica entre a proposta de alfabetização e a Educação Física, já que a introdução desse documento desenvolvida por LIMA (1990) sobre o jogo apresentou-se desconectada do estudo sobre essa temática, realizado por autor da área da Educação Física. Caso de TANI (1990) que, além de não ter apresentado proximidade teórica com a abordagem de LIMA (1990), tratou o assunto sem demonstrar convergência com o Construtivismo ou a Psicogênese da Língua Escrita.

Assim, o modo como a Educação Física foi abordada no documento “Jornada Única” num momento importante de profundas modificações estruturais e conceituais foi impróprio, acarretando confusões teóricas que puderam ser observadas quando nos detivemos em pesquisar a Educação Física do Ciclo Básico em nosso curso de Mestrado em Educação.

Neste trabalho, consideramos que a introdução do Ciclo Básico e da Jornada Única de trabalho discente e docente se constituíram em medidas de contenção do fracasso escolar do “primeiro momento”, e aquelas de correção de fluxo e da municipalização do ensino ocorridas no momento seguinte como as do “segundo momento”.

Pelo até agora exposto, as medidas do “primeiro momento” foram mais positivas; mesmo sem continuidade, apresentaram-se conectadas a uma base teórica que justificava um conjunto de medidas que foram tomadas. No entanto, observamos que a sua interrupção, quando foram introduzidas as medidas do “segundo momento”, foi negativa porque não se avaliou o seu alcance, aproveitando os avanços e ou retrocessos proporcionados, e também porque essa interrupção não permitiu assimilação da teoria construtivista, que poderia ter sido reforçada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, que adotaram a mesma base teórica. A construção de uma nova cultura sobre o desenvolvimento cognitivo, baseada na interação do sujeito com o meio, poderia favorecer o rompimento com posturas centralizadas e autoritárias, próprias do ensino tradicional, interferindo positivamente na capacitação profissional.

Sobre essas medidas adotadas para contenção do fracasso escolar, observamos que todas, em maior ou menor medida não favoreceram a inclusão efetiva da Educação Física, não oportunizando o enriquecimento curricular necessário para uma educação de qualidade aos alunos das escolas públicas estaduais de São Paulo.

Para PATTO (1990), a persistência e antiguidade do fracasso escolar revelam a sua gravidade, o que as políticas públicas educacionais não superaram ao lidar com esse problema complexo.

No caso da preparação profissional de educadores, medidas amparadas por visões mais amplas sobre a ação educativa não foram adotadas, não colaborando mais incisivamente para a superação do fracasso da escola pública paulista.

Por isso, uma formação incisiva a que nos referimos corresponde àquela que se prende à formação integral do sujeito, e não somente ou preponderantemente à sua alfabetização nas primeiras séries do Ensino Fundamental. A partir desta consideração, a Educação Física não seria vista apenas como complementar ou como componente curricular importante pelo apoio que dá ao processo de alfabetização, mas como disciplina favorecedora do desenvolvimento da criança em seus múltiplos aspectos, por isso merecedora de interferências em tempo suficiente, com profissionais mais bem qualificados, que pudessem interpretar e aplicar as diversas teorias educacionais e outras necessárias para o desempenho da tarefa educativa da Educação Física.

Nesse caso, é importante lembrar que autores brasileiros interessados pela Educação Física escolar desenvolveram estudos, contribuindo para a melhoria do entendimento do seu papel educacional.

Entre eles, como já citado neste estudo, está João Batista FREIRE (1989) que, assentado sobre referências teóricas construtivistas, escreveu "*Educação de Corpo Inteiro*", obra em que o autor justifica o movimento humano como importante elemento para a educação de crianças a partir de uma perspectiva interacionista. Sendo assim, ao ver a criança de maneira dicotomizada, a educação tradicional se equivocaria ao limitar a sua movimentação no ambiente escolar, tolhendo-as em seu desenvolvimento.

A contribuição desse autor para a educação deveu-se primordialmente ao fato de ter conseguido expor elementos importantes do Construtivismo de forma assimilável, já que pela complexidade que apresenta, e a superficialidade com que muitas vezes é tratado, a teoria é com frequência mal interpretada. Por isso, o trabalho de João Batista FREIRE (1989) alcançou, além dos professores de Educação Física, vários outros profissionais que lidavam com a educação infantil.

Sobre a utilização da teoria piagetiana, João Batista FREIRE (1989) escreveu:

...Daquilo com que Piaget pode contribuir para o ensino, retiram apenas aspectos relativos à alfabetização, o que geralmente é feito via Emilia Ferreiro, porém, dos demais aspectos do desenvolvimento, como o social e o motor, Piaget passa longe. Emilia Ferreiro possivelmente concordaria em que de nada vale esse enorme esforço para alfabetizar se a aprendizagem não for significativa.²⁸¹

A obra de João Batista FREIRE (1989) tornou-se referência nacional, tendo este autor participado da elaboração da Proposta de Educação Física para o Primeiro Grau da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação.

João Batista FREIRE (1989) atribuiu um papel à Educação Física na escola. Para ele,

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desintegrada dela. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida, mas deve estar claro quais serão as conseqüências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da Educação Física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente.²⁸²

O seu trabalho de cunho humanista priorizou o homem, adotando uma base psicológica e teve importante significado para a Educação Física escolar, devendo ser incluído, como o é em muitos casos, no processo de formação básica em Educação Física e também em programas de capacitação em serviço.

Também DAOLIO (1997), ao propor uma abordagem cultural para a Educação Física escolar – “Educação Física Plural”, colaborou para a superação do paradigma biológico que a influenciou por longo período.

²⁸¹ FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo : Scipione, 1989, p. 20.

²⁸² FREIRE, João Batista, op., cit., p. 24.

DAOLIO (1997) superou a visão de corpo biológico, perspectivando um entendimento mais abrangente, um corpo construído culturalmente, dependente da sociedade para se materializar.

*Quais os princípios e valores que levam os corpos a se manifestarem de determinada maneira? Quais os determinantes históricos que fazem um gesto se modificar ao longo dos anos? Ou o mesmo gesto adquirir conotação diferente?*²⁸³

Para DAOLIO (1997), atuar no corpo implica ação social, e por isso evidencia a importância cultural da Educação Física.

As intervenções educacionais a partir da Educação Física deveriam então partir da cultura de movimento do aluno, sendo ampliada à medida que fosse contextualizada.

Nesse ponto importante, João Batista FREIRE (1989) e DAOLIO (1997) concordam, já que o primeiro escreveu:

*...É por isso que, se olharmos à nossa volta, veremos que as pessoas cada vez se parecem mais com o mundo e que o mundo se parece cada vez mais com as pessoas. Ou seja, não apenas sofremos, mas também provocamos transformações no meio ambiente.*²⁸⁴

DAOLIO também participou da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física, ficando caracterizada a abordagem cultural que foi adotada conjuntamente à teoria construtivista.

Essas abordagens tiveram e têm um papel importante para a preparação profissional em Educação Física. No entanto, para lidar com o ensino, o processo de preparação profissional deve incluir várias abordagens ou perspectivas próprias a objetos complexos como a educação.

No caso da escola pública que atende predominantemente a classe desfavorecida economicamente, os fatores de ordem política e econômica não podem ser menosprezados.

²⁸³ DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol.** Campinas : Editora da UNICAMP, 1997, p. 32.

²⁸⁴ FREIRE, João Batista, op., cit., p. 30.

Por isso, concordamos com Paulo FREIRE (1997), que se dedicou à educação popular e acreditava que esse assunto precisava ser mais bem equacionado.

Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.

Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.

O esgotamento destas ingenuidades, ambas antidialéticas, terminaria por colocar a sua superação: nem a negação pura da educação, subordinada sempre à infra-estrutura produtiva nem tampouco o seu todo-poderosismo.²⁸⁵ (grifo nosso)

Nesse sentido, é importante considerar o COLETIVO DE AUTORES (1993), que publicou “*Metodologia do Ensino de Educação Física*” a partir de uma abordagem crítico-superadora de Educação Física.

Os autores se apoiaram na concepção histórico-crítica para justificar a Educação Física escolar, que teria como objeto de estudo os temas da cultura corporal: o esporte, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica e outros, destacando-se a sua função social.

Como SAVIANI (1997) e Paulo FREIRE (1997), o COLETIVO DE AUTORES (1993) considerou que o currículo deveria permitir “...a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”,²⁸⁶ através da lógica dialética.

Por esta perspectiva, teria a escola a finalidade de formar um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, podendo nela interferir de modo a defender os seus interesses de classe.

Como DAOLIO (1997) e João Batista FREIRE (1989), o COLETIVO DE AUTORES (1993) se sustentou sobre a cultura corporal sem, porém, perder de vista a abordagem histórico-crítica.

²⁸⁵ FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo : Cortez, 1997, p. 96-97.

²⁸⁶ COLETIVO DE AUTORES, op., cit., p. 28.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.²⁸⁷ (grifo nosso)

Os aspectos importantes que foram destacados por João Batista FREIRE (1989), DAOLIO (1997) E COLETIVO DE AUTORES (1993) demonstraram que a tarefa educativa é complexa, não podendo ser o seu entendimento reduzido a um único aspecto pois, ao assim ser tratada, reduzem-se as chances de superação dos problemas educacionais.

Esse, a nosso ver, foi o caso do documento “Ciclo Básico em Jornada Única”, desenvolvido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, que apresentou uma proposta de alfabetização dirigida preponderantemente à questão particular dos modos de apreensão da escrita, referindo-se minimamente a fatores estruturais ou conjunturais, perpetuando um quadro que já foi descrito por Paulo FREIRE (1997).

Do ponto de vista, porém, dos interesses dominantes, é fundamental defender uma prática educativa neutra, que se contente com o puro ensino, se é que isto existe, ou com a pura transmissão asséptica de conteúdos, como se fosse possível, por exemplo, falar da “inchação” dos centros urbanos brasileiros sem discutir a reforma agrária e a oposição a ela feita pelas forças retrógradas do país. Como se fosse possível ensinar não importa o quê, lavando as mãos, indiferentemente, diante do quadro de miséria e de aflição a que se acha submetida a maioria de nossa população.²⁸⁸

Para Paulo FREIRE (1999), em educação é possível fazer mais, é necessário fazer muito mais. Por isso, em se tratando de Educação Física, voltamos mais uma vez à questão da sua pertinência junto às crianças nessa fase da escolarização, pelo interesse e necessidade dessa clientela, já que é possuidora de características que os próprios documentos do Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo apontaram e que foram aqui descritos e analisados.

²⁸⁷ COLETIVO DE AUTORES, op., cit., p. 40.

²⁸⁸ FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo : Cortez, 1997, p. 102-103.

As abordagens desenvolvidas por João Batista FREIRE (1989), DAOLIO (1997) e COLETIVO DE AUTORES (1993), vistas conjuntamente, são importantes porque dão aos professores um entendimento mais abrangente sobre o ser humano, que é biológico, social, cultural e emocional.

Outros autores, como Paulo FREIRE (1997), SAVIANI (1997) e PATTO (1999), ajudaram na compreensão da escola como instituição social e histórica. Dessa forma, ajudaram-nos a compreender que a preparação de educadores possui uma dimensão que não é possível ser alcançada com uma preparação superficial, técnica, localizada ou polarizada.

Escrevemos isso porque a Educação Física escolar deveria ter objetivos educacionais e não instrumentais, fazendo parte de um projeto educacional maior que priorizasse a superação do fracasso da educação pública além dos números, ajudando na reconstrução das representações sociais a respeito das crianças de classe popular, que segundo PATTO (1999) foram alvos de diversos tipos de preconceitos que mascararam a ineficiência da escola pública ao longo da história, quando assentou-se preponderantemente sobre uma base psicológica para explicar o fracasso escolar.

Ao desenvolvermos este projeto de pesquisa, partimos de um ponto em que considerávamos que a Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental não se desenvolvia a contento, tendo uma ação aquém das suas potencialidades educacionais e, por isso, merecia ser estudada.

Esse pensamento não surgiu ao acaso; ao contrário, foi resultado de uma série de observações ocorridas durante a realização de nosso curso de Mestrado em Educação, em que estudamos a prática da Educação Física no Ciclo Básico após a implantação de uma Proposta Construtivista pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP.

Compreender melhor esse funcionamento inadequado foi objetivo perseguido ao longo deste estudo, em que sustentamos nosso entendimento a partir de uma visão contextualizada, já que o objeto se encontrava imerso em um emaranhado de relações sociais, políticas e econômicas.

A partir da idéia de caminho, com percurso a ser percorrido em busca do entendimento mais aprofundado sobre a prática inadequada da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental na rede pública estadual de ensino de São Paulo, construiu-se o projeto de redação, que foi modificado várias vezes até dar conta de explicitar os pontos mais determinantes da trajetória em questão.

Optamos, então, por analisar a trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental, identificando o conjunto de medidas que direta ou indiretamente a influenciaram.

Os documentos analisados criticamente permitiram-nos concluir que esse conjunto de medidas tomadas nesses quase vinte anos (1983 –2002) para as primeiras séries do Ensino Fundamental da rede pública estadual não favoreceu a efetivação da Educação Física junto a esse nível de ensino.

Essas medidas tiveram o propósito de conter o fracasso escolar, reconhecido pelos órgãos responsáveis. Porém, ao adotar políticas norteadas preponderantemente pelo paradigma econômico, empobreceu a educação oferecida, especialmente aquelas medidas adotadas no “segundo momento”.

A interrupção das políticas públicas adotadas se constituiu em um importante fator, já que as alterações daí decorrentes também desfavoreceram a incorporação mais efetiva da Educação Física junto ao Ciclo I do Ensino Fundamental.

O estudo mostrou-nos que é imprescindível a adoção de políticas públicas que estejam centradas preponderantemente nos aspectos educacionais e pedagógicos, para que os alunos das escolas públicas possam ter aumentado o tempo de permanência nas escolas, livrando-se do currículo mínimo.

Também deve ser oferecida a eles uma educação de qualidade, com profissionais adequadamente preparados para a complexa tarefa educativa, que inclui profundo conhecimento que os permitam, mais do que alfabetizar, educar crianças. Por isso, o processo de preparação profissional deveria ser menos polarizado e mais abrangente.

A viabilização dessas políticas, nos vários momentos, dependerá dos vários profissionais envolvidos, entre eles os docentes, que deverão ter condições de interferências educacionais a partir da Educação Física. É importante dar aos docentes que lidam com ela melhores chances de alcançar êxito junto ao Ciclo I do Ensino Fundamental, através da capacitação em serviço. Esses profissionais almejamos que sejam aqueles preparados em curso de licenciatura de nível superior, já que verificamos que a formação em nível médio foi insuficiente.

As causas do funcionamento inadequado da Educação Física deveram-se sobretudo à sua condição de componente “extracurricular”, que veladamente pode ser observada quando as medidas tomadas a desfavoreceu.

Assim, ao concluir a trajetória da Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, pudemos confirmar nossas suspeitas iniciais de que incidiam sobre uma intervenção educativa inadequada, decorrente de políticas públicas amparadas por representações sociais a respeito do fracasso escolar que impediam medidas educacionais e pedagógicas que melhorassem a educação pública oferecida para as crianças desfavorecidas economicamente. Também porque essa visão encontrou-se amparada, ao longo do tempo, pelo paradigma econômico próprio ao modelo de organização social vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. **Referências - elaboração - NBR 6023.** Rio de Janeiro : ABNT, 2000.

_____. **Apresentação de citações em documentos – NBR 10520.** Rio de Janeiro: ABNT, 1993.

ALVES MAZZOTTI, Alda J., GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais** : pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo : Pioneira, 1998.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência.** São Paulo : Ars Poética, 1996.

APEOESP. Web site disponível em: <http://www.apeoesp.org.br>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

BARRETO, Elba Siqueira (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** Campinas : Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998.

BERNARDES, Betina. **Maioria das escolas não tem biblioteca, diz pesquisa.** Folha de São Paulo. São Paulo, 26 de janeiro, 1998. Cotidiano, p.3.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20.12.96, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, in Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96. pp. 27.8333-27.841.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística**, 1996 : Brasil, regiões, unidades da federação. Brasília : O Instituto, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília : MEC/ SEF, 1998.

_____ **Parâmetros curriculares nacionais** : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____ **Parâmetros curriculares nacionais** : Educação Física. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo : Cortez, 2000.

CAMPOS, Neusa M. Victória. **Fracasso escolar e as classes de aceleração:** um estudo das representações de alunos multi-repetentes, seus pais e professores. Dissertação de Mestrado. Piracicaba : UNIMEP, 1998.

CARRAHER, T.N. **Sociedade e inteligência.** São Paulo : Cortez, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação física no sistema educacional brasileiro:** percurso, paradoxos e perspectivas. Tese de Doutorado. Campinas : UNICAMP, 1999.

CENTRO ESPORTIVO VIRTUAL. Web Site disponível em: <<http://www.cev.org.br>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo : Cortez, 1993.

COLL, César. **As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar.** In: Piaget e a escola de Genebra. LEITE, Luci B. (org.) Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: educação física e futebol.** Campinas : Editora da UNICAMP, 1997.

FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 4^a ed. São Paulo : Cortez, 1997.

FELINTO, M. **Professor do estado vive 10 minutos de choque.** Folha de São Paulo, São Paulo, 10 de fevereiro de 1998. Cotidiano, caderno 6, p. 03.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normatização de publicações técnico-científicas**. 3ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo : Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. São Paulo : Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In_: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis : Vozes, 1996, p. 77 – 108.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro : Graal, 1992.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira : problemas e movimentos de renovação**. Campinas : Autores Associados, 1997.

GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz T. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2ª ed. Petrópolis : Vozes, 1995.

HOUAISS, Antônio, VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA - IBGE. **Educação e condições de vida**. Web site disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/ibge/estatistica/população/condicaodevida/indicadores>.

Acesso em: 31 de outubro de 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica**. Brasília : O Instituto, 1999.

_____ **Censo Educacional.** Web site disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo>. Acesso em: 30 de outubro de 2001.

JORNAL DE PIRACICABA. **Governo vai demitir 20 mil professores.** Jornal de Piracicaba, Piracicaba, 07 de fevereiro de 1998. Cultura, p. 04.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, vygotsky e wallon.** São Paulo : Summus, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: notas para repensar o erro nas aprendizagens.** A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Tese de Doutorado. Campinas : UNICAMP, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e fracasso escolar.** São Paulo : Edicon, 1988.

LIMA, Elvira Souza. **O papel do jogo na construção do pensamento da criança.** In_: São Paulo (Estado) Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo : SE/CENP, 1990.

LIMA, Lauro de O. **Piaget para principiantes.** São Paulo : Summus, 1980.

LIMA, M. **Lugar marcado.** Projeto de lei propõe cotas nas faculdades do governo para alunos de rede pública. São Paulo, Revista Veja, julho 1999, p. 46-47.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** 9ª-ed. São Paulo : Cortez, 1993.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas.** São Paulo : Casa do psicólogo, 1994.

MATUS, Carlos. **Políticas, planejamento governo.** IPEA 143. Brasília, 1993.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Educação física no ensino médio – período noturno: um estudo participante.** Tese de Doutorado. Campinas : UNICAMP, 1999.

NOGUEIRA, Neide, ABREU, Ana Rosa. **A política do MEC para a formação continuada de professores.** In_: SOUZA MAIA, Almir de. (org.) **Perspectivas da educação fundamental.** Piracicaba : Editora UNIMEP, 2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky** (a relevância do social). São Paulo : Plexus, 1994.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo : Casa do psicólogo, 1999.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

_____ **A linguagem e o pensamento da criança.** Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1973.

_____ **A psicologia da criança.** São Paulo : Difusão Européia, 1968.

_____ **Epistemologia genética.** São Paulo : Martins Fontes, 1990.

_____ **O nascimento da inteligência na criança.** 2ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

_____ **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1988.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo : Ática, 1999.

PINO, Ivany. **A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional.** In_: Brzezinski, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2000.

RAPPAPORT, Clara Regina et. Al. **Teorias do desenvolvimento : conceitos fundamentais – v. 1.** EPU, 1981.

PEREIRA, Eva W., TEIXEIRA, Zuleide A. **A educação básica redimensionada.** In_: Brzezinski, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2000, p. 92.

PRADO JR, Bento (org.) **Filosofia e comportamento.** Papirus : 1991.

SABÓIA, J. **Trabalho infante –juvenil no brasil dos anos 90.** Rio de Janeiro : UNICEF, 1996.

SALOMÓN, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia** 2ª ed. rev. e atual. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A., SANTOS FILHO, José C. dos. **Investigación educativa cantidad - cualidad: un debate paradigmático.** Colombia : Cooperativa Editorial Magistério, 1997.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas : Praxis, 1996.

_____ **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador.** Santa Fé de Bogotá – Colômbia : Cooperativa Editorial Magistério, 1998.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Manual de organização de referências e citações bibliográficas para documentos impressos e eletrônicos.** Campinas : Autores Associados; Editora da UNICAMP, 2000.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Plano de carreira, vencimentos e salários dos integrantes do quadro do magistério da secretaria da educação.** –Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. São Paulo : SE, 1998.

_____ Web site disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/secretaria/secre.htm>. Acesso em: 22 de agosto de 2001.

_____ **Educação física no ciclo básico.** São Paulo : SE/CENP, 1989.

_____ **Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implantação.** São Paulo : SE/CENP, 1998, 583 p. v. I, v. II.

_____ **Legislação de ensino fundamental e médio; federal.** São Paulo : SE/CENP, 1998.

_____ **Legislação de ensino fundamental e médio; estadual.** São Paulo : SE/CENP, 1998.

_____ **Estatuto do magistério paulista: legislação regulamentadora e complementar.** 3ª ed. São Paulo : SE/CENP, 1998.

_____ **Ciclo básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico.** 2ª ed. São Paulo : SE/CENP, 1990, v.1.

_____ **Ciclo básico: legislação e normas básicas.** São Paulo : SE/CENP, 1998.

_____ **Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.** Diário Oficial do Estado de São Paulo, SP, 31 de dezembro de 1997.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas : Autores Associados, 1997.

_____ **Escola e democracia.** São Paulo : Cortez, 1996.

_____ **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações.** 6ª ed. Campinas : Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional.** In_: Brzezinski, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3ª ed. São Paulo : Cortez, 2000.

SILVA, Luciene F. **Educação física no ciclo básico da rede pública do estado de são paulo em piracicaba: construtivismo ou ecletismo?** Dissertação de Mestrado. Piracicaba : UNIMEP, 1996.

SILVA, Sônia C. **Censo aponta 46,3 milhões de alunos.** Jornal de Piracicaba, 01-02-1997, p. B-2, caderno cultura.

SOUZA, Solange J., KRAMER, Sônia. **O debate Piaget/Vigotsky e as políticas educacionais.** Caderno de Pesquisa, nº77, p. 69-80, maio/1991.

TANI, Go. **Educação Física no Ciclo Básico.** In_: São Paulo (Estado) Secretaria da educação. **Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico.** São Paulo : SE/CENP, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo : Atlas, 1987.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Trad. de Maria da Penha Villalobos. 2ª ed. São Paulo : Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Coleção educação crítica).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente : desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L. S. Vygotsky; organizadores Michael Cole.** Trad. de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. **As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização.** In_: São Paulo (Estado) Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo básico em jornada única; uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo : SE/CENP, 1990.

_____**Evasão e repetência: quem se responsabiliza pelas crianças das nossas escolas?** In_: SOUZA MAIA, Almir de. **Perspectivas da educação fundamental.** Piracicaba : Editora UNIMEP, 2001.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** São Paulo : Ática, 1997.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE