



ROBINSON LUIZ FRANCO DA ROCHA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO
CURRÍCULO DE SÃO PAULO

CAMPINAS
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ROBINSON LUIZ FRANCO DA ROCHA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO CURRÍCULO DE
SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração Educação Física e Sociedade.

Orientador: PROF. DR. JOCIMAR DAOLIO

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO
ALUNO ROBINSON LUIZ FRANCO DA ROCHA, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. JOCIMAR DAOLIO.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

R582p Rocha, Robinson Luiz Franco da, 1982-
A prática pedagógica de educação física a partir do currículo de São Paulo /
Robinson Luiz Franco da Rocha. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Jocimar Daolio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação Física.

1. Educação física escolar. 2. Prática pedagógica. 3. Currículos. 4. Saberes
docentes. I. Daolio, Jocimar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The pedagogical practice of physical education from the curriculum of
São Paulo

Palavras-chave em inglês:

Physical Education

Teaching Practice

Curriculum

Teaching Knowledge

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Jocimar Daolio [Orientador]

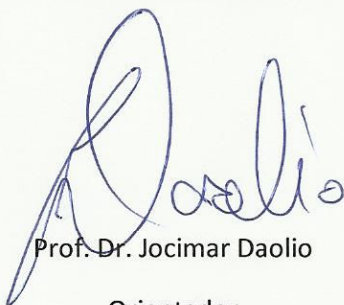
Eliana Ayoub

Elaine Prodócimo

Data de defesa: 25-03-2014

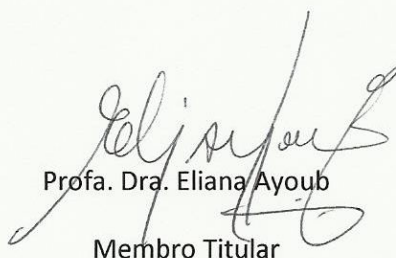
Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Daolio', with a large, stylized initial 'D'.

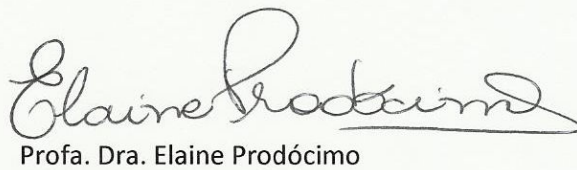
Prof. Dr. Jocimar Daolio

Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Eliana Ayoub', with a large, stylized initial 'E'.

Profa. Dra. Eliana Ayoub

Membro Titular

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Elaine Prodócimo', with a large, stylized initial 'E'.

Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Membro Titular

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema central o impacto que a implementação do Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina Educação Física (CEF-SP) tem tido na atuação diária dos professores desta disciplina. O objetivo foi compreender como uma professora desta rede de ensino constrói sua prática pedagógica a partir das orientações curriculares oficiais para a disciplina. Para isso, adotou-se a realização de um estudo de caso etnográfico, referenciado pela definição de “descrição densa” proposta por Clifford Geertz. O trabalho de campo se deu em uma escola do município de Rio Claro, no decorrer de 16 semanas, sendo realizados 25 dias de observação de aula e duas entrevistas semi-estruturadas com a professora. Ao longo das observações foi possível acompanhar na dinâmica desenvolvida em aula pela professora a maneira como esta integrou as orientações curriculares a sua prática docente. As entrevistas buscaram abordar aspectos relacionados à sua trajetória pessoal e profissional, seu entendimento dos documentos curriculares e suas justificativas para as ações tomadas nas aulas. O que se encontrou foi que a professora desenvolveu uma prática pedagógica a partir do currículo na qual ela não apenas “aplicou” as orientações sugeridas no Caderno do Professor (documento base para sua prática), mas promoveu, por meio de um processo de interação com o currículo, significativas modificações ao adotar, adaptar e excluir propostas presentes nele, além de desenvolver atividades e experiências não previstas nos documentos oficiais. A esse processo de interação com o currículo demos o nome de “alternativa curricular”. Com base na abordagem dos saberes docentes reconheceu-se que na construção de sua alternativa curricular a professora se apoia principalmente (embora não unicamente) em seus saberes experienciais, constituídos ao longo de sua socialização pré-profissional (relação familiar e escolaridade básica) e profissional, na prática do trabalho docente e relação com os pares. Esses saberes favorecem o surgimento de certezas experienciais e a avaliação dos outros saberes (como os curriculares do CEF-SP), o que faz com que a adoção do currículo pela professora Lolla se dê por um processo de “retomada crítica” em que as orientações curriculares são avaliadas e retraduzidas com base nas certezas construídas na experiência e na prática docente, dando origem à sua alternativa curricular. Diante do que foi visto no estudo, percebe-se que a implementação curricular tem causado modificações sensíveis à prática educacional da Educação Física nas escolas paulistas. Sugere-se que novos estudos, que levem em conta a dinâmica complexa do cotidiano escolar sejam realizados e que os saberes experienciais estejam contemplados em vista da centralidade que assumem na construção da prática pedagógica. Por fim, afirma-se a importância de os professores serem reconhecidos como produtores de um saber especializado e prático, o qual precisa ser reconhecido e valorizado.

Palavras-Chaves: Educação Física Escolar; Prática Pedagógica; Currículo; Saberes docentes.

ABSTRACT

This research had as its central theme the impact that the implementation of the Curriculum the State of São Paulo for Physical Education (CEF-SP) has had on daily activities of teachers of this discipline. The objective was to understand how a teacher of this school system builds their practice from the official curriculum guidelines for the discipline. For this, we adopted the execution of an ethnographic case study, referenced by the definition of "thick description" proposed by Clifford Geertz. The fieldwork took place in a school in Rio Claro, in the course of 16 weeks, being held 25 days of classroom observation and two semi-structured interviews with the teacher. Throughout the observations was possible to follow the dynamics developed in the classroom by the teacher how this integrated curriculum guidelines to their teaching practice. The interviews sought to address issues related to their personal and professional life, their understanding of the curriculum documents and their justifications for actions taken in class. What we found was that the teacher developed a pedagogical practice from the curriculum in which she not only "applied" the guidelines suggested in the Teacher's Notebook (base document for your practice), but promoted, through a process of interaction with the curriculum, significant changes to adopt, adapt and present proposals to delete it, and develop activities and experiences not covered in official documents. This process of interaction with the curriculum we have called "alternative curriculum". Based on the approach of teaching knowledge was recognized that in building their alternative curriculum the teacher relies primarily (though not exclusively) on their experiential knowledge, built up over their pre-professional socialization (family relationship and basic education) and professional in practice of teaching and peer relations. This knowledge favoring the emergence of experiential certainties and evaluation of other knowledge (such as curriculum EFC-SP), which makes the adoption of the curriculum for teacher Lolla be given by a process of "critical recovery" in the curriculum guidelines are evaluated and retranslated based on certainties built on experience and teaching practice, giving rise to its alternative curriculum. Given what was seen in the study, one realizes that the curriculum implementation has caused modifications sensitive to educational practice of Physical Education in São Paulo schools. It is suggested that further studies that take into account the complex dynamics of everyday school life are realized and that the experiential knowledge are contemplated in view of the centrality assume that the construction of pedagogic practice. Finally, affirmed the importance of teachers being recognized as producers of a specialized and practical, which needs to be recognized and valued.

Keywords: Physical Education; Teaching Practice; Curriculum; Teaching Knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – Sobre o currículo do Estado de São Paulo.....	13
1.1 Histórico da implementação curricular.....	13
1.1.1 O Pontapé Inicial: os primeiros 42 dias de 2008.....	14
1.1.2 As aulas de Educação Física no Jornal do Aluno e na Revista do Professor.....	16
1.1.3 Abril e 2008: a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor.....	19
1.1.4 Em 2009 surgem os Cadernos do Aluno (CA).....	22
1.1.5 A consolidação do currículo em 2010.....	23
1.2 A prática pedagógica da Educação Física e o currículo paulista.....	26
1.2.1 O movimento renovador da Educação Física.....	27
1.2.2 A prática escolar da Educação Física.....	31
1.2.3 O referencial curricular de São Paulo para a Educação Física.....	34
1.2.4 A prática docente na rede paulista a partir do CEF-SP.....	42
CAPÍTULO 2 – O caminho seguido: um estudo de caso etnográfico.....	49
2.1 A escolha da escola e da professora.....	50
2.1.1 A escola.....	55
2.1.2 A professora Lolla.....	61
2.2 O trabalho de campo.....	65
2.2.1 Algumas preocupações iniciais e as três classes envolvidas no estudo.....	68
2.2.2 Os conteúdos do 1º e 2º bimestre no Caderno do Professor (CP) para os 9º anos....	77
2.2.3 As aulas da professora Lolla.....	89
CAPÍTULO 3 – A prática pedagógica da professora Lolla: processo de “retomada crítica” do CEF-SP.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelo amor com que me criaram. Vocês (cada um do seu jeito) têm constantemente me ensinado a caminhar na vida. Sou eternamente grato!

Aos meus irmãos Pâmella (e meu sobrinho lindo Filipe), Junior e Lucas pela importância que têm em minha vida!

E em especial à minha querida esposa Michele, pelo amor, carinho e companheirismo dedicados a mim em todos esses anos juntos. Amo você!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à professora Lolla por ter aceitado que eu acompanhasse suas aulas e ter me recebido tão bem. Sempre disposta a ajudar, sua colaboração foi indispensável para que este estudo se concretizasse. Sua dedicação ao ensino é motivadora!

À Diretoria de Ensino de Limeira, na pessoa da PCNP de Educação Física Liliane R. Tank Gullo, à coordenação, direção, professores e funcionários da escola em que o estudo se desenvolveu, pela disponibilidade e a forma como fui recebido nestes espaços.

À SEESP, que por meio do Programa “Mestrado & Doutorado”, disponibilizou a bolsa de estudo que muito ajudou na realização desta pesquisa.

Aos amigos da Escola Estadual Luigino Burigotto de Limeira, escola na qual leciono, pelo apoio, atenção e ajuda dados nestes últimos anos.

Ao pessoal da secretaria de pós-graduação da FEF/UNICAMP, a Dora, o Frigo e a Simone, pela atenção, paciência e simpatia com que sempre fui atendido.

Aos professores e colegas das disciplinas cursadas, pelo enriquecimento proporcionado pelas leituras e discussões nas aulas.

Às professoras Nana e Elaine, tanto pelas contribuições ao texto, quanto pela forma atenciosa e carinhosa com que o fizeram. Suas palavras no exame de qualificação foram essenciais para a realização deste estudo.

Aos amigos do GEPEFIC que, nas reuniões realizadas nos sábados de 2011 (antes mesmo de ingressar no mestrado) e nos encontros de orientandos, proporcionaram-me o crescimento necessário para concretizar mais esta etapa na minha formação.

Ao Jocimar, que de professor em 2009 (quando cursei sua disciplina como aluno especial), tornou-se meu orientador no mestrado e hoje é um amigo. Seus exemplos de dedicação à Educação Física escolar, de compromisso com a educação e seriedade na realização de seu trabalho são tão formadores quanto o que ele ensina nas aulas. Obrigado pela paciência nas orientações, a confiança em mim depositada e a amizade!

Aos meus queridos avós, Onofra, Olinda, Anselmo e Lineu, o tempo passado com vocês foi muito menor do que eu gostaria, mas foi o suficiente para carregá-los junto de mim.

À minha mãe Sônia, que com seu amor e carinho tem sido minha eterna professora! Sua importância na minha vida não pode ser medida!

Ao meu pai Luiz, pelo apoio que sempre me deu. O senhor tem me ensinado mais do que posso dizer.

Aos meus irmãos (Pâmella, Junior e Lucas), cunhado(a) (Murilo e Tatiane), tios (Rubens, Lineu e Suzy, Bete e Cleo) e querido sobrinho e afilhado Filipe, pela presença em minha vida.

À minha querida esposa Michele, que dá cor à minha vida! Você tem sido uma companheira compreensiva (principalmente nestes dois anos de mestrado), carinhosa, atenciosa, amorosa e leitora assídua dos meus textos. Este trabalho tem um dedo seu. Obrigado!

Agradeço a DEUS, por estar constantemente me lembrando de sua presença em minha vida!

Um obrigado especial a todos os meus alunos de todos esses anos! O que aprendi com eles me trouxe até aqui!

Ser professor

Ser professor é, para mim, correr o risco de a cada dia ficar irritado, ansioso, intrigado ao tentar ensinar, às vezes, aquilo que os alunos nem querem aprender naquele momento.

Mas ser professor é escolher isso, ao invés de deixar passar um dia sem que se tenha feito o seu melhor para tentar mudar a vida deles.

Ser professor é lidar com a incerteza de se estar fazendo a coisa certa, mas tendo a certeza de se estar fazendo algo. Ser professor é ação, é agir com tudo aquilo que se é.

O Autor.

Lista de Ilustrações

Ilustração 1 -	Imagem aérea da escola.....	56
Ilustração 2 -	A quadra e a arquibancada.....	57
Ilustração 3 -	O pátio externo.....	58
Ilustração 4 -	O pátio interno (refeitório).....	59
Ilustração 5 -	Sala de vídeo.....	59
Ilustração 6 -	Constituição dos saberes docentes pelo processo de “retomada crítica”.....	142

Lista de Quadros

Quadro 1 -	Horário das aulas de Educação Física para os 9º anos.....	66
Quadro 2 -	Quantidade de aulas e horas de observação por sala.....	66
Quadro 3 -	Reprodução das informações constantes na SA1 – capoeira.....	80
Quadro 4 -	Reprodução das informações constantes na SA2 – capoeira.....	81
Quadro 5 -	Reprodução das informações constantes na SA3 – capoeira.....	82
Quadro 6 -	Reprodução das informações constantes na SA 4 – <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i>	83
Quadro 7 -	Reprodução das informações constantes na SA5 – <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i>	84
Quadro 8 -	Reprodução das informações constantes na SA6 – <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i>	85
Quadro 9 -	Reprodução das informações constantes na SA1 – Futebol de campo.....	86
Quadro 10 -	Reprodução das informações constantes na SA2 – Futebol de campo.....	87
Quadro 11 -	Reprodução das informações constantes na SA3 – Futebol de campo.....	87
Quadro 12 -	Reprodução das informações constantes na SA4 – <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i>	88
Quadro 13 -	Os saberes dos professores.....	139

Lista de Apêndices

Apêndice 1 -	Carta de apresentação à escola.....	179
Apêndice 2 -	Termo de Compromisso.....	180
Apêndice 3 -	Resumo da pesquisa.....	181
Apêndice 4 -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	182
Apêndice 5 -	Roteiros de Entrevistas.....	184

Lista de Abreviaturas e Siglas

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CA	Caderno do Aluno
CEF-SP	Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CP	Caderno do Professor
DEL	Diretoria de Ensino de Limeira
FEF-Unicamp	Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
JA	Jornal do Aluno
MLE	Momento de Livre Escolha de Jogos e Atividades
PC-SP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo
PCEF-SP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
RP	Revista do Professor
SA	Situação(ões) de Aprendizagem
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

No ano de 2008 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) adotou, por meio do programa “São Paulo Faz Escola”, a então Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PC-SP) para sua rede de escolas. A PC-SP se configura como uma série de documentos curriculares que se direciona a todas as disciplinas da grade curricular oferecidas para o período da escolarização básica que compreende desde o 6º ao 9º anos (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental até as três séries que compõem o Ensino Médio.

Assumida como uma intervenção central da SEESP, de forma que todas as escolas da rede paulista passassem a seguir um referencial curricular comum, ela se justificaria pela superação de uma suposta ineficácia do modelo descentralizado de organização curricular, que possibilitava, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96), uma maior autonomia para as escolas construírem seus próprios projetos pedagógicos (SÃO PAULO, 2008a). Segundo o texto de apresentação do documento geral, a SEESP procurou garantir com a adoção da PC-SP que todos os alunos da rede paulista tivessem acesso a uma base comum de conhecimentos em todas as disciplinas (idem).

Como professor de Educação Física desta rede de ensino, o interesse por esse tema se deu a partir de minha própria prática profissional. A partir especificamente da então “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física” (PCEF-SP), apresentada de maneira a nortear o desenvolvimento das aulas desta disciplina nas escolas estaduais, temos como tema central desta pesquisa o impacto que esta ação teve para a prática educativa dos docentes desta disciplina.

Na época, foi produzida e distribuída às escolas uma série de materiais didáticos dirigidos, num primeiro momento, especificamente aos professores¹ e corpo gestor. Tais documentos tinham por objetivo apresentar as bases gerais da proposição curricular para a disciplina e indicar situações de aprendizagem para subsidiar o trabalho diário em sala de aula. O que se pretende é analisar esta implementação curricular a partir do ponto de vista da prática produzida no âmbito das aulas. Dada a centralidade do papel do professor neste processo, nos

¹ Somente no ano seguinte, no início de 2009, é que materiais voltados também aos alunos foram criados.

deteremos mais precisamente a analisar a forma como uma professora desta rede de ensino desenvolve sua prática em aula a partir da sistematização e orientações curriculares adotadas para a disciplina Educação Física.

Formado em 2005 numa faculdade de minha cidade natal, no interior do Estado de São Paulo², vim a ingressar na rede estadual de São Paulo apenas no ano de 2007, na segunda chamada do concurso público realizado no segundo semestre de 2005. Na época, assumi um cargo efetivo numa pequena cidade ao norte do estado, onde lecionei por aquele ano numa escola que atendia apenas aos alunos dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Já em meu segundo ano na rede estadual, em 2008, transferi-me por remoção para uma escola localizada na cidade de Sumaré, vizinha a Campinas. Foi nesta escola que obtive pela primeira vez a oportunidade de lecionar para as 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (hoje 8º e 9º anos) e para as três séries do Ensino Médio. Ressalto que havia acabado de chegar a esta escola e era minha primeira experiência com as séries finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio. Não bastasse essas “novidades”, no início daquele mesmo ano, já bastante preocupado em como organizar minhas aulas e atento a algumas características do contexto em que a escola estava inserida³, ocorreu o processo de implementação da PC-SP.

Tais fatores reunidos contribuíram para que o início de 2008 se configurasse como uma época não muito tranquila para a minha prática profissional. Lembro que foi necessário assumir uma postura bastante rígida nas aulas, o que gerou por diversas vezes situações de atrito com os alunos. Para tentar desenvolver as aulas a partir do que era minha perspectiva de uma aula de Educação Física (nem sempre de acordo com a ideia que os alunos tinham da aula), agia de maneira firme e sentia necessidade de fazer certos “combinados” com os alunos, de forma a alcançar minimamente os objetivos a que me propunha.

Em meio às dificuldades, procurei estudar os materiais oficiais do referencial curricular e introduzir nas aulas as propostas previstas nestes. O “ineditismo” de alguns temas para mim, as frequentes cobranças por “aulas livres” (herança do modelo de aula dos anos anteriores) e também a minha pouca experiência como docente, muito contribuía para criação de um sentimento de “não saber” ao certo o que fazer. Para superar isso, me esforcei em estudar as

² Estudei entre os anos de 2002 e 2005 na Escola de Educação Física de Assis, mantida pelo Instituto Educacional de Assis – IEDA, na cidade de Assis/SP.

³ No começo fiquei um pouco apreensivo com algumas histórias que ouvi a respeito de situações de violência na escola e no seu entorno. O espanto demonstrado pela secretária ao me questionar o porquê de eu estar me removendo para aquela escola, uma vez que o “comum” era o contrário, também contribuiu para isso.

propostas presentes no referencial curricular e procurar uma forma de adequá-las à minha realidade de trabalho. A consulta a livros, vídeos e páginas da internet me ajudaram significativamente para que eu melhor lidasse com os problemas surgidos ao longo do ano e, ao mesmo tempo, “cumprisse” com o programa curricular recém adotado.

De maneira geral, acredito que o ano de 2008 foi o mais difícil⁴. O sentimento era de estar “puxando” os alunos para um lado e sendo quase “levado” para outro. Muita explicação foi necessária para justificar aos alunos as mudanças propostas para as aulas. A Educação Física que eles estavam acostumados era outra.

Ao longo dos anos que se seguiram, tenho procurado ampliar minha compreensão dos materiais curriculares. Ainda em 2008 realizei um curso oferecido à distância pela própria SEESP⁵ e com este mesmo pensamento, em 2009 me inscrevi e tive a oportunidade de cursar como Aluno Especial⁶, a disciplina “Seminários Avançados em Educação Física Escolar”, ministrada pelo Professor Doutor Jocimar Daolio, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas (FEF-Unicamp). Meu interesse nesta disciplina em particular, se deu, além da temática tratada, pelo fato de o professor Daolio ser um dos autores da PCEF-SP.

No decorrer da disciplina pude ter contato com diferentes leituras, e as discussões em aula ajudaram a amadurecer meus questionamentos. Embora as aulas não tenham tratado especificamente dos materiais curriculares (salvo no penúltimo encontro, no qual a discussão ocorreu a partir dos documentos curriculares paulistas), foi a partir destas aulas que amadureci consideravelmente minha compreensão, não apenas da PCEF-SP, mas acerca do próprio papel e dos objetivos da Educação Física escolar. Foi a partir desta disciplina também que visualizei a possibilidade de cursar o mestrado e desenvolver o presente tema de pesquisa. Importantes autores para este estudo me foram apresentados nesta época. Clifford Geertz, Claudia Fonseca e Roberto DaMatta alimentam uma perspectiva do trabalho etnográfico que aqui se optou por realizar.

⁴ Penso que no ano de 2009 e 2010 nesta mesma escola, consegui construir uma prática de aula mais tranquila, alguns problemas tidos em 2008 foram superados, como a resistência dos alunos às aulas. Acredito que a criação de vínculo com os alunos facilitou a interação durante as aulas, a minha forma de lecionar deixou de ser “novidade” e os estudos que fiz me deram maior base para as aulas.

⁵ O curso em questão foi “A Rede Aprende com a Rede – PEB II – Educação Física Ensino Médio”, curso realizado na modalidade EaD-Ensino à Distância, no período de 17/09/2008 a 15/01/2009.

⁶ A condição de aluno especial possibilita aos graduados cursar disciplinas do programa de Pós-Graduação da FEF-UNICAMP sem serem alunos regulares de mestrado ou doutorado.

Em 2011 removi-me novamente, agora para a cidade de Limeira, na qual leciono no presente momento para os 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental. Outra escola e cidade, outros alunos e novas condições para considerar em minha prática. Também ingressei no ano de 2012 no curso de mestrado pela FEF-Unicamp, sob a orientação do professor Jocimar Daolio. Desde então, tenho procurado conciliar minha atuação como professor desta rede de ensino com a de pesquisador na pós-graduação.

Considero que o fato de nunca ter trabalhado com o Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio antes da implementação da PCEF-SP possibilitou-me “aceitá-la” de maneira mais tranquila que meus colegas na época. Digo isso, pois, embora tenha pesquisado antes de começar as aulas, pouco havia encontrado de concreto para construir uma sistematização dos conteúdos para minha prática nos diferentes anos. A organização curricular adotada na PCEF-SP, por outro lado, oferecia um “norte” para minha prática.

Destaco isto pelo fato de ter ouvido de vários colegas opiniões contrárias à implementação curricular. Alguns, tanto professores de Educação Física quanto de outras disciplinas, não concordavam (totalmente ou em parte) com a adoção da PC-SP. Diferentes justificativas eram dadas em 2008, mas cito uma que era recorrente. Diziam não precisar que “doutores”, que não conheciam a realidade das escolas, lhe dissessem como “dar aula”. Afirmavam já ter estabelecido uma “forma de dar aula” própria, construída ao longo de sua carreira, que não tinham a intenção de abandonar para seguir mais uma “moda” da SEESP. Estas falas, de certa forma, foram importantes para a realização deste trabalho, pois me levaram a questionar mais profundamente a implementação curricular paulista e a considerar o quão relevante é a opinião, os saberes e o papel que os professores assumem neste processo.

Assim, entendo que a forma como eu tenho construído minha prática pedagógica a partir dos documentos oficiais nestes anos, como lido com a sistematização de conteúdos, com a perspectiva de Educação Física adotada, com as dificuldades e características específicas de meu contexto de trabalho, constitui-se numa maneira pessoal de “aplicação do currículo”. Por outro lado, Daolio (2001) aponta que é preciso perceber a prática escolar como um processo histórico e culturalmente situado. Segundo este, a prática escolar da Educação Física possui uma dinâmica altamente complexa e cheia de sutilezas que somente podem ser percebidas no nível do cotidiano escolar. Cada professor pode realizar uma prática que pode ser considerada singular, mas ao mesmo tempo, tal prática não escapa da influência histórica e social em que está

inserida. Após a proposição da PCEF-SP na rede estadual paulista, cabe agora compreender como essa dinâmica se dá na realidade das aulas atualmente.

Com base nestas observações e reflexões, pode-se perceber o quão importante é o papel que os professores desempenham no processo de implementação de um currículo e a extrema necessidade de analisar a atuação deste profissional. Apesar de a prática docente ser constituída de maneira pessoal, ela está, de qualquer forma, inserida numa determinada dinâmica histórica e cultural que a influencia profundamente (e que precisa ser considerada). Assume-se, desta forma, que a maneira como os professores têm conduzido suas aulas a partir dos materiais curriculares oficiais necessita ser melhor compreendida no momento e local em que estas ocorrem.

A atuação docente é influenciada por diferentes elementos, dentre os quais podemos destacar as condições específicas de trabalho (espaço físico, materiais etc.), a interação de professores e alunos, a formação acadêmica inicial e continuada e até a experiência pessoal do docente. Outro importante ponto a ser considerado é o fato de os professores serem cobrados a responderem diariamente a inúmeras situações imprevisíveis em sua prática, situações que não podem estar previstas em livros ou currículos. Isto favorece a construção pelo professor de um conhecimento sobre como atuar nas situações cotidianas de aula, o que se costuma chamar de experiência profissional e que está aparente nas falas dos colegas professores que citei logo acima. Este se transformará num ponto de discussão central deste estudo.

Nossa análise da implementação curricular paulista se dá no nível do cotidiano escolar e tem a atuação do professor desta disciplina como foco. A partir de uma observação atenta das práticas presentes nas aulas, já passados mais de cinco anos após a implementação do atual currículo oficial, pode-se chegar a uma melhor compreensão da forma como o referido currículo se encontra presente na realidade desta disciplina.

Algumas questões orientaram a realização deste trabalho desde a construção do projeto de pesquisa. Foram elas: De que maneira os professores de Educação Física da rede estadual têm construído sua prática educacional com base na PCEF-SP, atualmente denominado “Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo” (CEF-SP)? O CEF-SP tem sido realmente integrado à prática dos professores da rede? Se sim, de que forma eles têm se apropriado dos materiais oficiais e como fica a questão da autonomia destes? Que iniciativas têm

sido criadas e adotadas pelos professores frente à realidade na qual trabalham para colocar em prática o que é proposto no referencial curricular?

A partir destes questionamentos, o objetivo deste estudo se fixou em compreender como uma professora de Educação Física da rede estadual paulista constrói sua prática pedagógica a partir do que é proposto no atual CEF-SP. E foi tendo em vista este objetivo que se fez a opção por um método de pesquisa que possibilitasse olhar para a maneira como o(a) professor(a) desta disciplina conduz sua prática docente em meio à própria realidade escolar, e que, ao mesmo tempo, tornasse possível acessar as opiniões, objetivos, certezas e conhecimentos/saberes por detrás de seu comportamento. Percebeu-se a necessidade de olhar o cotidiano das aulas, conscientes de que esta se dá por um processo singular e complexo. Os professores desempenham suas ações de maneira única junto aos alunos e demais agentes escolares, diante da estrutura física e organizacional do contexto em que estão inseridos. Assim, optou-se nesta pesquisa pela realização de um estudo de caso etnográfico.

Segundo André (1995), este tipo de estudo é adotado sempre que se tem interesse numa instância em particular de forma a conhecê-la na sua complexidade e totalidade. É usado quando se busca conhecer o que está ocorrendo num determinado caso, quando se procura descobrir novas hipóteses, relações, conceitos para “retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural” (p.52). É justamente o que se pretendeu aqui.

A opção por uma orientação etnográfica se deu com base não apenas na utilização de técnicas de pesquisa comumente encontradas nestas, como a observação participante *in loco*, o uso de entrevistas semi-estruturadas e a análise de documentos (que também foram utilizadas aqui), mas principalmente pela compreensão que tem o antropólogo Clifford Geertz (1989) sobre a pesquisa etnográfica. Para esse autor, a etnografia não é definida apenas por uma seleção de técnicas ou certos procedimentos de campo. Essas coisas são importantes e devem ser realizadas de maneira correta e séria. Mas o que ele considera que realmente define a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa. A etnografia é, segundo Geertz (1989), uma “descrição densa” da realidade. Por uma descrição densa, o autor entende que realizá-la é tecer uma análise do comportamento dos sujeitos, de forma que não fique restrita a simples descrição superficial das suas ações, mas que se busque nela a interpretação dos atos e discursos como forma de entender o que está sendo “dito” por eles, não apenas em seus discursos, mas também nas suas ações mais rotineiras.

A etnografia para Geertz (1989) é interpretativa, e o que ela interpreta é o fluxo do discurso social, de modo que o pesquisador possa construir uma “leitura” do comportamento (ou ação) social dos sujeitos nos contextos investigados. O que se pretende, então, a partir desta compreensão do trabalho etnográfico, que transferimos para o estudo de caso aqui desenvolvido, é compreender a dinâmica contida na prática pedagógica da professora no momento de suas aulas, ou melhor, perceber nas suas ações, interpretar nos seus discursos, “ler nas entrelinhas”, o dito e o não dito com relação ao tema do estudo (OLIVEIRA & DAOLIO, 2007).

Acreditamos que o caso estudado venha a oferecer elementos importantes para se entender a maneira pela qual a dinâmica da prática educativa da Educação Física nas escolas paulistas, a partir do referencial curricular, tem se dado. Não se tratou de escolher um caso de excelência para então afirmar categoricamente que todos os professores de Educação Física da rede estadual agem da mesma maneira. A professora colaboradora com este estudo foi escolhida pelo simples fato de fazer parte do grupo de professores que lecionam nas escolas estaduais públicas paulistas. Esta docente leciona na rede paulista desde 2006 e pôde vivenciar o processo de implementação curricular paulista desde o seu início em 2008. Este ponto, mais a sua afirmação de que desenvolvia suas aulas com base nos materiais curriculares oficiais, foram cruciais para a sua participação nesta pesquisa, uma vez que ela poderia dar importantes contribuições para o tema pesquisado, a partir de sua experiência profissional, prática docente e opiniões. Sem que ela deixe de ser um indivíduo singular, ela representa um grupo social específico, o dos professores de Educação Física da rede estadual paulista. Ela está sujeita às mesmas influências históricas e sociais que têm marcado toda uma geração de professores desta rede, o que contribui para que seu discurso venha a alcançar similaridades com as experiências e realidades vivenciadas por muitos outros professores.

Além disso, conforme Fonseca (1999), a representatividade neste tipo de estudo se dá a *posteriori*. Primeiro o pesquisador escolhe seu “terreno” com base em algumas perguntas e hipóteses (o que foi feito aqui para a escolha da professora e da escola a partir das perguntas e objetivo a que nos propusemos), e só depois, durante a realização da pesquisa, momento em que provavelmente o “problema” venha a sofrer mudanças, a partir do que o pesquisador “vê” no campo, é que se pode definir realmente qual a representatividade do caso estudado. Como já dito, esta representatividade não é “mecânica”, do tipo que ilustra ou testa alguma afirmação geral, mas, segundo essa autora, seguindo-se os cuidados necessários a esse tipo de estudo, é possível

que o dado particular abra caminho para generalizações, interpretações abrangentes, para a elaboração de modelos que nos ajudem a fazer sentido daquilo que os “outros” fazem.

Um último ponto nesta introdução relacionado ao método, diz respeito à minha proximidade com o tema de pesquisa. Como posso eu, professor desta mesma rede escolar, desenvolver o distanciamento necessário para a realização desta pesquisa, de modo que essa minha familiaridade com o tema não embote os resultados alcançados?

DaMatta (1978) contribui para a resposta, quando aponta para a realização de uma dupla tarefa pelo pesquisador, a de transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico. Com base nas ideias deste autor, Daolio (1995, p.26) explica que na primeira tarefa, “[...] o pesquisador deve buscar decifrar o que se lhe apresenta como incompreensível [...]”, enquanto que na segunda, ele deve “[...] procurar estranhar aquilo que à primeira vista é conhecido, a fim de manter um distanciamento necessário à pesquisa”.

Embora familiarizado com o ambiente escolar, como pesquisador, precisei me distanciar daquilo que conhecia para abrir espaço ao necessário estranhamento que permitiria descobrir a presença do “exótico” no que tendia a me ser familiar na realidade pesquisada. Embora DaMatta (1978) nos alerte de que as duas tarefas estão sujeitas a resíduos, ou seja, não são realmente perfeitas, o exótico nunca vem a ser totalmente familiar e o familiar não chega a ser totalmente exótico, tal distanciamento apontado pelos autores precisou ser o ponto de partida para o estudo. Então a resposta está neste processo de transformação do exótico em familiar e do familiar em exótico.

Na sequência do texto, o capítulo 1, “Sobre o currículo do Estado de São Paulo”, visa expor informações importantes sobre o referencial curricular paulista como seu processo de implementação, discussões sobre a prática escolar da Educação Física, o texto base do referencial para a disciplina e a prática de seus docentes após a implementação curricular.

O primeiro subtítulo, “Histórico da implementação curricular”, traz o processo de implementação do referencial curricular paulista ocorrido a partir de 2008, destacando alguns pontos importantes à compreensão do leitor sobre a forma como o referencial curricular paulista foi adotado nesta rede de ensino. É feita também uma apresentação dos materiais oficiais que compõem o referencial pela sequência com que foram sendo elaborados pela SEESP e implementados na rede escolar. É pretendida uma visão geral sobre os documentos curriculares

para a Educação Física, destacando alguns pontos relevantes ao estudo e a maneira como foram introduzidas no cotidiano das escolas.

No segundo, “A prática pedagógica da Educação Física e o currículo paulista”, é desenvolvida uma leitura do movimento renovador da Educação Física, construído principalmente a partir da década de 1980, como forma a subsidiar a discussão acerca da prática escolar desta disciplina, feita na sequência. Algumas pesquisas e textos são apresentados de maneira a discutir como a prática dos professores de Educação Física tem se desenvolvido na realidade escolar e a fontes de conhecimentos/saberes que os informam na construção de sua atuação docente.

Após isso, parte-se do questionamento da importância e influência que implementações curriculares, como a de São Paulo, podem ter na prática pedagógica dos professores de Educação Física, para fazer uma apresentação do referencial curricular paulista, com a exposição de pontos chave presentes no texto base do material curricular adotado, como seus conceitos teóricos, visão de área adotada, subsídios necessários à implementação do currículo etc.

Ao final do capítulo, reúnem-se alguns trabalhos que têm tratado sobre o referencial curricular paulista a partir da compreensão e prática que os professores desta rede escolar têm construído na sua atuação profissional. A leitura e compreensão destes estudos contribuíram para nossa melhor compreensão da temática aqui tratada.

No capítulo 2, “O caminho seguido: um estudo de caso etnográfico”, primeiro são apresentados os passos gerais realizados na preparação e desenvolvimento do trabalho de campo. Expõe-se a forma como se deu o processo de escolha da escola e da professora em que foi realizada a pesquisa, partindo-se dos critérios utilizados, passando pela descrição das visitas realizadas às três escolas em que chegamos a ir, os motivos para a escolha feita, os primeiros contatos na escola e com a professora Lolla⁷ que veio a colaborar com o estudo e a entrega e assinatura dos documentos de autorização.

Em seguida é feita uma descrição das características da escola pesquisada e a demonstração, por meio de fotos, dos espaços utilizados nas aulas de Educação Física, que tem como objetivo apresentar as condições de trabalho da professora, de forma a facilitar o entendimento das descrições das aulas acompanhadas. Faz-se também uma apresentação da

⁷ Nome fictício.

professora Lolla, sua trajetória de vida e sua experiência na rede estadual paulista. A apresentação destas informações iniciais sobre a professora pretende fornecer detalhes mínimos sobre seu lugar sociológico e histórico (FONSECA, 1999).

O subtítulo seguinte, “O trabalho de campo”, passa a descrever o trabalho desenvolvido ao longo de 16 semanas e 25 dias de observações, explicando-se a escolha das classes acompanhadas e a realização das entrevistas ao final das observações. Dá-se especial atenção às preocupações sentidas no início do acompanhamento das aulas, às expectativas iniciais, o primeiro contato com a professora e alunos e a apresentação das três classes de 9º anos que foram acompanhadas a partir da perspectiva da professora.

No tópico “Os conteúdos do 1º e 2º bimestre no Caderno do Professor (CP) para os 9º anos”, buscou-se apresentar resumidamente a sistematização dos conteúdos sugerida para o 1º semestre dos 9º anos do Ensino Fundamental no Caderno do Professor com a intenção de subsidiar a análise da prática pedagógica da professora.

Por último neste capítulo, é feita a descrição das aulas acompanhadas ao longo do trabalho de campo. Foca-se na forma como a professora sistematizou o trato dos conteúdos sugeridos no CP e o modo como o concretizou nas aulas, além da organização adotada por ela para a realização de atividades não previstas neste documento. O objetivo em apresentar tais descrições se dá por querermos trazer ao leitor a dinâmica desenvolvida na prática pela professora como forma de facilitar o entendimento da análise desenvolvida na sequência do texto.

No capítulo 3, “A prática pedagógica da professora Lolla como “retomada crítica” do CEF-SP”, é apresentada a análise realizada sobre a atuação da professora nas aulas. Inicia-se pela exposição de seus relatos acerca do processo de implementação do referencial curricular na rede paulista em 2008, das dificuldades encontradas por ela nas aulas no desenvolvimento das orientações curriculares, das suas críticas e opiniões sobre o currículo e o trabalho com ele. A seguir, parte-se de uma compreensão ampliada de currículo, para apontar a construção por parte da professora, do que Macedo *et al* (2000) chamam de alternativa curricular. Conceito que passou a ser usado para compreender a prática pedagógica da professora Lolla, por reconhecermos que a mesma não aplicava meramente as propostas curriculares, mas construía sua alternativa ao currículo promovendo modificações significativas a ele (adotando, adaptando e/ou excluindo algumas das orientações), além de incluir situações de ensino não sugeridas no currículo a partir de sua experiência.

Diante desta compreensão, tendo como base a ideia de que as escolhas tomadas por ela (que configuravam sua alternativa curricular) se davam a partir de seus próprios saberes, passamos a analisar a prática da professora a partir da compreensão dos saberes docentes, fundamentados pelos trabalhos do canadense Maurice Tardif e colaboradores. O que fizemos, então, foi lançar mão da abordagem dos saberes docentes para constituir nosso olhar sobre a prática pedagógica da professora Lolla e interpretarmos suas ações e discursos ao longo do estudo.

O texto segue com as “Considerações Finais” em que é demonstrada a importância que os saberes experienciais da professora Lolla, provenientes das experiências vividas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, assumem na construção de sua alternativa curricular. Aponta-se também que estes saberes favorecem o desenvolvimento de certezas experienciais pela professora, certezas que acabam por constituir a base de sua retomada crítica (leitura) das orientações curriculares e configuram sua atuação profissional.

Encerra-se propondo que os saberes experienciais sejam objeto de reflexão tanto pelos próprios professores que os produzem, quanto pela área acadêmica, para que sejam melhor compreendidos na sua relação com as práticas docentes. Afirma-se ainda, que os professores devem ser reconhecidos não como meros reprodutores de saberes produzidos por outros, mas como produtores de um saber prático e especializado que precisa passar a ser reconhecido e valorizado.

CAPÍTULO 1 – Sobre o currículo do Estado de São Paulo

Antes de abordar diretamente o problema da prática educacional da Educação Física nas escolas públicas paulistas, torna-se importante apresentar a forma como se deu o processo de implementação curricular ocorrido a partir de 2008. A organização adotada para este capítulo remete a uma linha do tempo dos acontecimentos que marcaram esta implementação curricular.

A apresentação das informações, sem a pretensão de expor todos os acontecimentos ocorridos nesse processo, buscará trazer, com base nos dados oficiais (informações coletadas no site da SEESP⁸ e nos documentos curriculares), a forma como os materiais oficiais que compõem a proposição curricular paulista chegaram à rede escolar paulista. Ater-me-ei aos materiais curriculares que mais diretamente se fizeram e ainda se fazem presentes na prática educativa dos professores desde o ano de 2008 até o presente momento.

Também tomo a liberdade de incluir algumas passagens ocorridas diretamente comigo. Considero que minha experiência como professor desta rede de ensino pode contribuir para a compreensão deste processo.

1.1 Histórico da implementação curricular

Como já citado, sendo integrante desta rede de ensino desde 2007, pude vivenciar todo o processo inicial ocorrido daquele ano para cá. Lembro de todo um ar de expectativa gerado pelas notícias de mudanças que seriam implantadas na rede paulista durante conversas com colegas professores e nas reuniões de planejamento que antecederam o início das aulas daquele ano.

Um pensamento de incredulidade sobre a manutenção de tais propostas rondava as conversas, já que, para alguns colegas mais experientes, era só mais uma “moda” da SEESP,

⁸ O endereço do site da SEESP é <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Neste site pode-se acessar o link da página específica do programa São Paulo Faz Escola, onde se encontram as informações referentes ao currículo paulista, ou se pode ir diretamente ao endereço <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>.

que logo seria substituída por outra, da mesma forma que já havia ocorrido outras vezes ao longo do tempo nesta rede. Este é um dado interessante para nossa temática e, embora se pautar apenas na minha experiência docente, merece pelo menos ser mencionado aqui.

O ano letivo de 2008 iniciou-se de maneira diferente dos anos anteriores para a rede de escolas públicas do estado de São Paulo. Nos primeiros 42 dias daquele ano, um novo projeto da SEESP foi adotado. O “pontapé inicial”⁹ foi dado.

1.1.1 O Pontapé Inicial: os primeiros 42 dias de 2008

A todas as escolas desta rede foi enviado um material pedagógico voltado especificamente para o período inicial de aulas, que compreendeu o período de 18 de fevereiro até 30 de março de 2008. Tratou-se de um projeto interdisciplinar de recuperação intensiva das habilidades instrumentais de leitura/produção de textos e de matemática, de forma a consolidar e retomar “[...] aprendizagens necessárias para a implantação do novo currículo” (SÃO PAULO, 2008a, p.4).

Esse período de “recuperação” caracterizou-se pela utilização de um material didático composto por uma impressão específica para utilização pelos alunos, o chamado Jornal do Aluno (JA), e um material voltado aos professores, nas diferentes disciplinas, constituído por vídeos tutoriais e pela Revista do Professor (RP).

O JA consistia numa publicação em formato de jornal, no qual o aluno encontrava todas as disciplinas da grade curricular, separadas na forma de cadernos com atividades correspondentes ao longo do texto e que deveriam ser desenvolvidas nos primeiros 42 dias de aula. Tal material foi confeccionado de forma que os alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental (hoje 6º e 7º anos) utilizassem um mesmo material, com os mesmos conteúdos e atividades propostas. Da mesma forma ocorreu com os alunos das 7ª e 8ª séries (8º e 9º anos) e os da 2ª e 3ª série do Ensino Médio (hoje 2º e 3º anos). Apenas os alunos da 1ª série do Ensino Médio possuíam um material específico.

⁹ A expressão “Pontapé inicial” aparece no material curricular específico para os alunos, o “Jornal do Aluno”, num texto de apresentação do projeto de recuperação intensiva que seria desenvolvido no período inicial daquele ano.

Aos professores foram destinados vídeos tutoriais que visavam à explicitação dos objetivos do projeto colocado em prática para os primeiros 42 dias de aula daquele ano. Também havia a RP, uma publicação voltada a apresentar os fundamentos da proposta, assim como orientações específicas para o trabalho em sala de aula com o JA. As mesmas atividades contidas no JA eram apresentadas aos professores na RP com indicações claras sobre a forma de desenvolver tais situações em aula.

Em linhas gerais, este material didático visava a subsidiar um trabalho interdisciplinar nas escolas estaduais nesse período inicial. O objetivo é que fossem desenvolvidas em todas as disciplinas da grade curricular, no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries, hoje 6º aos 9º anos) e no Ensino Médio (1ª a 3ª séries ou 1º ao 3º ano atualmente), atividades ou situações-problemas em que se privilegiava o desenvolvimento de habilidades de leitura/produção de textos e matemática. De acordo com o texto de apresentação da RP, utilizaram-se os resultados alcançados no SARESP¹⁰ de 2005 na elaboração tanto do JA quanto da RP. A partir do “[...] desempenho dos alunos em leitura e matemática no SARESP 2005, foram constituídas matrizes de referência para todas as disciplinas do currículo” (SÃO PAULO, 2008a, p.8).

Com base nisso, foi adotada a seguinte organização para as disciplinas: no Ensino Fundamental, as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e História deveriam desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos, enquanto que as disciplinas de Geografia, Ciências e Matemática priorizariam o desenvolvimento de habilidades matemáticas nas aulas; para o Ensino Médio, a organização adotada foi similar, ficando o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos ao par das mesmas disciplinas mais a disciplina de Filosofia (específica deste ciclo escolar), e o desenvolvimento das habilidades de matemática para as disciplinas de Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática.

Desta forma, nos materiais voltados à Educação Física, o foco recaía em atividades de leitura e escrita. Essa chamada “recuperação intensiva” antecedeu a implantação da PC-SP, ocorrida efetivamente nas escolas somente a partir do mês de abril. A ideia pareceu ter

¹⁰ O SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo é uma avaliação externa aplicada desde 1996 pela SEESP com a finalidade de diagnosticar a situação da escolaridade básica na rede pública estadual de São Paulo. Mais informações podem ser acessadas em <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/saresp-2011>.

sido a de preparação dos alunos da rede estadual, por meio da retomada e consolidação das aprendizagens necessárias para a implementação do novo currículo (SÃO PAULO, 2008a), uma vez que, pelo menos até este ano de 2013, tal ação não voltou a se repetir na rede pública de São Paulo. Outro ponto de fundamental interesse é o fato de que a equipe de autores responsáveis pelos conteúdos de Educação Física no JA e na RP¹¹ é diferente da equipe de trabalho responsável pela produção dos demais materiais da proposta curricular paulista para a disciplina, o que nos incita a considerar certa descontinuidade no processo de elaboração das ações educacionais da própria SEESP¹².

1.1.2 As aulas de Educação Física no Jornal do Aluno e na Revista do Professor

Tanto o JA quanto a RP, seguiam uma organização por fichas, com atividades previstas e distribuídas ao longo dos 42 dias de aula. Para a Educação Física era previsto um total de 12 aulas, nas quais eram propostas: a leitura em aula de textos presentes no JA; a vivência de práticas em forma de jogos, movimentações livres, exercícios de alongamento etc.; momentos de reflexão das atividades realizadas com base na discussão de perguntas presentes no JA; e registros das atividades por meio da produção, revisão e correção de textos pelos alunos.

Como exemplo, o texto de orientação para a Educação Física para as 5ª e 6ª séries inicia-se da seguinte forma:

A leitura e a produção de textos orais e escritos são instrumentos necessários para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Isso porque o aluno estuda Educação Física, não apenas faz Educação Física. O aluno não só se movimenta, mas reflete sobre o movimentar-se, à luz de temáticas significativas que possibilitam o aprendizado de conceitos e noções da área.

[...]

Para isso, além de vivenciar atividades físicas, os alunos vão ler, discutir e produzir textos em diferentes gêneros e em diferentes linguagens: verbal (escrita e falada) e não verbal (corporal/gestual, musical, cênica, visual etc.) (SÃO PAULO, 2008b, p.51).

¹¹ Para título de informação, os autores destes materiais foram: Adriano Vieira, Ivone do Canto Almeida e Zoraide Faustinoni da Silva.

¹² Uma alusão a isso é feita na introdução, quando cito a fala de alguns de meus colegas professores logo quando foi adotada a PC-SP em 2008.

Este trecho ajuda a entender melhor a forma como as aulas de Educação Física deste período foram pensadas e propostas. Mesmo abordando temas próprios à Educação Física, os objetivos pretendidos eram claramente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, como é explicitado no próprio material, na leitura do “Quadro resumo da Ficha 1” para as 5ª e 6ª séries. Nele encontramos o tema “Ninguém nasce sabendo: movimento se aprende – brincando, dançando, jogando...”. Aos professores são explicitadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas nas aulas:

Localizar informações explícitas no texto; concordar ou discordar de uma opinião explícita no texto; produzir um texto expositivo com clareza, coerência e coesão; elaborar este texto utilizando conhecimentos linguísticos da norma-padrão para texto escrito; grafar corretamente palavras usuais da língua; identificar e corrigir, num texto dado, inadequações em relação a um padrão linguístico estabelecido (SÃO PAULO, 2008a, p.53).

Apesar de ser proposta a realização de uma atividade prática para o tema (ficha) citado, a maior parte do tempo das duas ou três aulas previstas em determinada ficha, era para a realização de atividades de leitura e escrita de textos. Ao relembrear meu próprio trabalho docente neste período, me recordo das constantes reclamações dos alunos quanto à realização das atividades de escrita e leitura. Também me recordo das seguidas cobranças do corpo gestor da escola (direção e coordenadores) para que nós professores seguissemos, passo a passo, as atividades propostas nas fichas. Devo confessar que, pelo menos nas aulas por mim conduzidas, tais propostas sofreram algumas modificações no sentido de ampliar a realização de vivências na quadra.

Ao anteceder a implementação da proposta curricular paulista, este período implantou um “modelo” de aula para a Educação Física que a modificou sensivelmente em benefício de um projeto multidisciplinar implantado pela SEESP. Este projeto se pautava num acompanhamento rígido dos materiais adotados para as aulas (JA e RP), sendo exigido que os professores realizassem passo a passo as atividades previstas nas fichas.

Tal projeto envolvendo todas as disciplinas do currículo foi concebido com a intenção específica do desenvolvimento da leitura e escrita a partir do que apontava os resultados do SARESP/2005. Não havia relação direta entre estes materiais do período inicial do ano e os materiais propostos posteriormente na implementação curricular (visto que os próprios autores deste não participaram da produção dos materiais seguintes). Para a Educação Física, o objetivo

era desenvolver as habilidades de leitura e escrita nas aulas, a partir dos diferentes gêneros e linguagens (verbal e não verbal), uma vez que essa disciplina encontra-se junto a outras disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte, na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”.

Considero interessante pensar o quanto esse período inicial de 2008 possa ter influenciado a implementação da proposição curricular paulista específica para a Educação Física. A organização das situações de aula presentes na RP de Educação Física, a ser seguida “passo a passo” pelos professores nas aulas, priorizava claramente, com um objetivo multidisciplinar, a promoção de recuperação das habilidades de escrita e leitura dos alunos e negligenciava objetivos específicos da própria Educação Física.

Numa análise entre estes dois momentos do processo de implementação curricular, pensando apenas na Educação Física, podemos considerar que não houve continuidade na orientação teórica presente nos documentos. Tendo se restringido ao período dos primeiros 42 dias de 2008, a primeira proposta não encontra continuação na PCEF-SP. Além de terem sido diferentes equipes que trabalharam na formulação destes documentos, pode-se perceber significativa diferença também entre as orientações para a aula presentes na RP e nos materiais que compõem a PCEF-SP. Efetivamente são dois períodos bem distintos. Um exemplo é a orientação teórica das duas propostas. Enquanto a primeira prioriza o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, colocando em segundo plano objetivos e conteúdos específicos da disciplina, a PCEF-SP sinaliza para objetivos pedagógicos próprios da Educação Física no meio escolar, posicionando-a frente aos objetivos mais amplos do ensino escolar.

Mas esta é uma compreensão que fui obter apenas depois de algum tempo. Para quem estava nas escolas na época (como eu), a mensagem passada era de continuidade, o que pode ter transmitido aos professores uma ideia de que as aulas de Educação Física deveriam dar ênfase à leitura de textos, registros das atividades e produção textual no decorrer de todo o ano. O que chama a atenção não é a realização destas atividades nas aulas, já que elas são importantes em qualquer disciplina, mas a ênfase dada a elas no período inicial de 2008 não aparece nos próximos documentos.

Para ilustrar a atenção que está sendo dada a este ponto, destaco um fato ocorrido comigo no início de 2009. O diretor recém-chegado à escola, no momento em que me atribuía as aulas para aquele ano, virou-se para mim e afirmou categoricamente, que a partir do

currículo “também” proposto para a Educação Física, as duas aulas semanais da disciplina “deveriam” ocorrer de forma que uma fosse na quadra e a outra na sala de aula. A partir de uma leitura, a meu ver, “equivocada” não apenas dos materiais curriculares, mas também do próprio papel da Educação Física (favorecida talvez por uma falta de conhecimento sobre a disciplina) o diretor decidiu a forma como eu deveria conduzir as aulas. Outros fatores também podem ter contribuído para tal determinação, como a crescente cobrança em relação aos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações externas¹³.

Passado então esse período inicial de 2008, nos vimos em abril daquele ano de posse da proposição curricular para a disciplina e dos primeiros cadernos destinados aos professores.

1.1.3 Abril de 2008: a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor

Apenas em abril de 2008 é que se deu, no nível das escolas paulistas, a implementação propriamente dita da proposição curricular estadual. Lembro-me que na época recebi da coordenadora da escola os seguintes materiais: um caderno de capa na cor preta e branca, que era a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física” (PCEF-SP) e o “Caderno do Professor” (CP), sendo sete cadernos na cor roxa, em diferentes tons, referentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio. Era apenas o primeiro volume de cada série, de um total de quatro volumes (um para cada bimestre) que foram chegando aos poucos ao longo do ano, totalizando, em dezembro, 28 encadernações.

Sobre esse período tenho a clara lembrança das seguidas discussões na sala dos professores e nas reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)¹⁴ a respeito dos materiais recebidos. Parte de meus colegas se colocava duramente contrária ao material, expondo

¹³ Como exemplo, cito a avaliação SARESP que influencia diretamente no IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, que é um indicador da qualidade de cada escola, que sinaliza a evolução da qualidade da escola e sobre o qual são apontadas melhorias para os anos seguintes. Tal cobrança do diretor poderia estar atrelada à ideia de que um maior tempo destinado às atividades em sala de aula viria a contribuir para um melhor resultado dos alunos neste tipo de avaliação.

¹⁴ As reuniões de HTPC, hoje denominadas ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), são reuniões dirigidas, mais comumente, pelos coordenadores pedagógicos e visam, como o nome indica, ao estudo coletivo dos docentes.

e justificando suas opiniões acerca da perda de autonomia na escolha dos conteúdos e condução das aulas. Outros se posicionavam favoráveis ao material e apontavam aspectos positivos para as aulas de suas disciplinas. Como já mencionado, um grupo de docentes considerava a implementação curricular apenas mais uma “moda” da SEESP e criticavam duramente a política educacional do governo paulista. Quanto a mim, adotei uma postura de observação e análise dos argumentos de cada grupo de colegas. Uma colega, da disciplina de Geografia me perguntou certa vez, até de uma maneira ríspida, se eu precisava que “outros” viessem me dizer “como dar aula”. Dizer que eu avaliava o material de Educação Física de maneira positiva e que acreditava ser necessário estudá-lo melhor antes de criticá-lo não a deixou muito satisfeita.

O fato era que havíamos recebido novas orientações curriculares para uma implementação imediata nas aulas, sem tempo hábil para a realização de um estudo prévio e/ou discussão mais aprofundada do material. Foi preciso fazer isso já com as aulas em andamento. Outro aspecto que destaco era o tom de cobrança que pairava na escola para que contemplássemos nas aulas as propostas feitas nos materiais curriculares. No caso da Educação Física, a PCEF-SP e o volume 1 do CP de cada série.

A PCEF-SP consiste num documento base para a Educação Física nas escolas estaduais que fundamenta conceitualmente a prática educacional desta disciplina. Nela se encontra uma apresentação geral da proposta curricular estadual, voltada a todos os professores de todas as disciplinas, onde encontramos os princípios pedagógicos que regem a proposição paulista no geral e especificamente em cada área de conhecimento. Na sequência do documento é apresentado um texto específico para a Educação Física, no qual são explicitados a concepção teórica adotada para a disciplina (a partir de uma perspectiva cultural) e os princípios orientadores da organização curricular. Também são propostos os conteúdos e temas específicos da disciplina, divididos ao longo dos bimestres e séries/anos. Em outro momento abordaremos com maiores detalhes a PCEF-SP de forma a subsidiar a discussão sobre a prática educativa da professora colaboradora com este estudo.

Os CPs se organizam em 28 encadernações, sendo um volume por bimestre de cada ano escolar, desde o 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e os três anos que compõem o Ensino Médio. Destinados especialmente aos professores, propõem diversas “Situações de Aprendizagem” (SA) para os temas/conteúdos previstos na PCEF-SP. Confeccionados na forma de material complementar a esta, os CP surgem para facilitar a condução das situações de aula,

pela exposição e proposição de atividades ou situações de ensino e aprendizagem com o objetivo de apoiar os professores em suas práticas de aula. Nos CPs estão presentes “[...] orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação, e também de sugestões bimestrais de projetos para a recuperação das aprendizagens” (SÃO PAULO, 2008c, p.6).

Em 2009, esses cadernos sofreram algumas modificações, sendo apresentada e distribuída às escolas uma nova versão revista dos CPs, em que, de acordo com o texto de apresentação destes, buscou-se incluir sugestões e críticas apresentadas durante o primeiro ano de implantação da proposta curricular (SÃO PAULO, 2009).

Talvez por apresentarem propostas concretas de atividades didáticas, os CPs obtiveram maior apreciação por parte dos professores do que o próprio referencial curricular base (PCEF-SP). Têm-se percebido que o “[...] acesso às instruções nele contidas instrumentaliza e norteia as ações didáticas no cotidiano [...]” o que torna, para alguns professores, “[...] desnecessário o entendimento do referencial que lhe dá sustentação [...]” (NEIRA, 2011, p.23). Este é um ponto que precisa ser melhor compreendido, uma vez que o estudo e a compreensão dos CPs não deveriam desobrigar os professores de empreender esforços para conhecer e compreender também o texto base da PCEF-SP. Em outro momento realizaremos uma análise mais pormenorizada dos CPs da 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental, de modo a conduzir a discussão acerca das práticas desenvolvidas pela professora colaboradora no período em que observamos suas aulas.

A autoria da PCEF-SP e dos 28 CPs é de uma equipe formada por seis especialistas da área, sendo quatro contratados em 2007, especificamente para o desenvolvimento dos materiais do programa curricular paulista (Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto e Mauro Betti), e dois funcionários da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEESP (Adalberto dos Santos Souza e Sérgio Roberto Silveira). Tal equipe permaneceu à frente dos trabalhos com os documentos curriculares na SEESP apenas até o ano de 2008, somente até as modificações produzidas na versão inicial dos CPs. Essa parece ter sido a última tarefa desta equipe, uma vez que já em 2009, novos materiais, os Cadernos do Aluno (CA) saem com uma equipe diferente de autores, sendo mantidos os dois autores ligados à CENP.

1.1.4 Em 2009 surgem os Cadernos do Aluno (CA)

O Caderno do Aluno (CA) não aparece na organização curricular proposta em 2008. Tal material foi confeccionado e introduzido na proposta curricular paulista a partir do ano de 2009 e, como o próprio nome indica, foi criado para ser utilizado pelos alunos durante e após as aulas, onde eles podem anotar informações e responder aos exercícios propostos. Sendo um caderno para cada disciplina, bimestre e ano escolar, os CA de Educação Física possuem uma organização semelhante aos CPs, estando também organizados em 28 volumes, sendo 16 das séries do Ensino Fundamental e 12 dos anos do Ensino Médio.

Tais cadernos foram confeccionados para o acompanhamento e realização das atividades desenvolvidas durante as aulas, com a apresentação de textos, fotos, gráficos e questões dissertativas e de múltipla escolha sobre os diferentes temas desenvolvidos. Temas estes que seguem a organização dos conteúdos proposta na PCEF-SP e nos CPs para cada bimestre e ano escolar. Para serem realizadas após as aulas, são previstas atividades como pesquisas, lições de casa, entre outros. Fora isso, cada CA apresenta um tópico chamado “Aprendendo a aprender”, com questões e dicas diretamente relacionadas à saúde. Estes tópicos possuem textos e assuntos que não trazem relação direta com os temas previstos no cronograma de conteúdos e temas, e sequer estão presentes nos CPs.

Por conta de terem sido desenvolvidos um ano após a implementação curricular e não fazerem parte do momento inicial da elaboração da PCEF-SP e dos CPs indica que a sua confecção se deu após a idealização destes dois primeiros materiais. Isto se confirma quando se observa em 2009, que a equipe que os desenvolveu foi diferente daquela responsável pela produção dos primeiros materiais curriculares. Por ocasião da produção e distribuição dos CA, uma nova equipe de autores assina a produção deste material, sendo eles: Adalberto dos Santos Souza, Sérgio Roberto Silveira, Carla de Meira Leite e Renata Elsa Stark. Apenas os dois primeiros faziam parte da equipe de trabalho anterior, aquela responsável pela produção dos materiais curriculares da PCEF-SP e os CPs. A este fato podem ser atribuídas diferenças conceituais encontradas entre os CAs e a PCEF-SP e os CPs.

Amusquivar (2010) realiza análise desses materiais e afirma que os CAs expressam uma compreensão de Educação Física conflitante com aquela defendida nos outros

dois documentos (PCEF-SP e nos CPs). Entre outros pontos, ela identifica até mesmo diferenças conceituais entre estes documentos, como, por exemplo, a compreensão dada ao movimento. Este é entendido na PCEF-SP e nos CPs por uma perspectiva dialógica, pautada principalmente no conceito de “Se-Movimentar” desenvolvido pelo autor Elenor Kunz. Já nos CAs, o sentido dado ao movimento é por uma perspectiva de atividade física com finalidade ao desenvolvimento da saúde do indivíduo. A mesma alerta ainda para a preocupação presente nos CAs por uma modificação do comportamento dos alunos sem serem levadas em conta questões socioculturais. Isto fica mais aparente na presença em todos os CAs do tópico “Aprendendo a aprender”, que não guarda relação direta com os temas do bimestre, previstos na PCEF-SP e tratados pelo CP.

Apesar destas e outras contradições presentes entre estes materiais didáticos, a PCEF-SP, os CPs e os CAs compõem a proposição curricular da SEESP para a disciplina Educação Física. Veremos a seguir que no ano de 2010 tal proposição acabou por se consolidar como currículo oficial desta rede de ensino.

1.1.5 A consolidação do currículo em 2010

Tendo se passado dois anos desde a implementação em 2008, a SEESP consolidou no ano de 2010 o seu referencial curricular para a rede, como pode ser lido na página do programa “São Paulo Faz Escola”¹⁵. Para a Educação Física, o principal documento orientador para a disciplina passou a se chamar “Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo” (CEF-SP), estando incluído no caderno “Currículo do Estado de São Paulo, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ensino Fundamental II e Ensino Médio”, junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte. Destaca-se neste texto que a Educação Física é percebida como disciplina que não tem a função apenas de melhorar o condicionamento físico e esportivo dos alunos, mas sim a de levar os alunos a perceberem e compreenderem os sentidos e significados das diversas manifestações da cultura de movimento, por meio da vivência,

¹⁵ A página inicial do programa é <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Quanto aos textos, estes passaram a ser organizados por áreas e podem ser acessados no endereço eletrônico <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/apoiocurriculo/Curriculos/tabid/1435/Default.aspx>.

experimentação, valorização e apreciação dos benefícios destes elementos culturais (SÃO PAULO, 2010, p. 26).

Pelo texto de apresentação da versão definitiva dos textos-base do currículo, podemos perceber a importância e a centralidade que o referencial curricular paulista possui na política educacional adotada pela SEESP. Além de servirem de base para a formulação dos CPs, CAs e Cadernos do Gestor, esses também são apresentados como:

[...] referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Formação de Professores (SÃO PAULO, 2010, s/n).

O texto do CEF-SP encontra-se levemente modificado em comparação com o texto da PCEF-SP. É percebida uma organização em tópicos pouco diferente da inicial, com a inclusão de alguns trechos não existentes no texto de 2008. No entanto, de maneira geral, encontra-se em ambos os documentos a mesma fundamentação teórica da concepção de disciplina adotada. Da mesma forma que na PCEF-SP, o CEF-SP termina com a apresentação do “Quadro de conteúdos” previstos, mas, diferentemente do primeiro texto, este quadro apresenta mudanças na sistematização de alguns conteúdos ao longo do Ensino Médio, as mesmas realizadas quando da reformulação dos CPs em 2009. Foram acrescentadas no quadro do CEF-SP as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer de cada bimestre com cada tema sugerido. São as mesmas habilidades encontradas na introdução de cada Situação de Aprendizagem de todos os CPs de todas as séries.

Sendo assim, não são encontradas diferenças significativas nos dois textos específicos para a Educação Física. A importância de tal publicação parece ter sido a de reforçar a proposição curricular de 2008, agora como currículo oficial. Cabe ainda ressaltar que neste “novo” documento foram reunidas na lista de autores responsáveis pelo currículo, as duas equipes que trabalharam na confecção da PCEF-SP, dos CPs e dos CAs. Figuram no quadro de autores do CEF-SP agora oito nomes, os seis que já assinavam os dois primeiros documentos, mais as duas autoras que aparecem apenas na autoria dos CAs. O mesmo acontece nas novas versões dos CPs e CAs que foram entregues às escolas no ano de 2013, bem como na 2ª edição do CEF-SP apenas disponibilizada no site da SEESP.

No início de 2013, a SEESP promoveu a distribuição para a rede da 1ª edição revista dos CPs e CAs bem como o acesso em seu site, aos textos da 2ª edição do currículo datada do ano de 2011 das diferentes disciplinas. O acesso ao texto de Educação Física é feito no *link* Linguagens e Códigos¹⁶. O CEF-SP (assim como os demais) é o único destes documentos que está disponível na internet, podendo ser lido na íntegra tanto no próprio *site* ou por meio de *download*. Já os CPs têm chegado às escolas por meio da entrega de *kits* aos professores contendo sete CPs de um determinado volume (o primeiro a chegar a minha escola foi o volume 2), um para cada ano/série dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio e os CAs são entregues bimestralmente para sua utilização pelos alunos.

Em vista disso, buscou-se analisar se as versões atuais dos documentos curriculares apresentavam modificações em relação aos documentos anteriores. No caso do documento base, não foram percebidas quaisquer modificações entre o texto de 2010 do CEF-SP e a 2ª Edição de 2011, disponibilizada no *site* da SEESP. O mesmo se deu quando comparamos as duas impressões (a de 2009 e de 2013) do CP para as quatro séries do Ensino Fundamental em relação ao conteúdo proposto no bimestre, os textos iniciais de cada tema, as Situações de Aprendizagem (SA), atividades avaliadoras, propostas de recuperação e a lista de recursos para facilitar a compreensão de cada tema. Todos se mantiveram os mesmos de 2009. Em relação aos CAs entregues em 2013, só são percebidas modificações estéticas em comparação com os volumes de 2010, sendo que os exercícios e textos continuam sendo os mesmos. Em vista do que foi visto, o CEF-SP e seus materiais de apoio às aulas (o CP e o CA) têm-se mantido praticamente os mesmos desde sua adoção na rede.

Este panorama geral do processo de implementação curricular de São Paulo pôde demonstrar, pelo menos com relação à Educação Física, alguns aspectos interessantes sobre a maneira como os materiais curriculares alcançaram o cotidiano das aulas. Destacam-se, por exemplo, o fato de não ter havido um momento de apresentação e discussão da PCEF-SP com os professores desta rede e certa “descontinuidade” do trabalho de elaboração dos materiais curriculares. Como vimos, em 2008, a análise, estudo e adoção das novas diretrizes curriculares adotadas na rede estadual pelos professores só pôde se dar no decorrer do ano letivo, o que possivelmente influenciou a forma como estes lidaram com a implementação curricular em curso.

¹⁶ O endereço para acesso a estes textos é <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/curriculo-do-estado-de-sao-paulo>.

Outro aspecto importante foi a falta de uma maior continuidade nos trabalhos de elaboração e reelaboração dos materiais curriculares, percebida tanto pelas mudanças das equipes de autores quanto na orientação teórica que tais documentos apresentam¹⁷ (num primeiro momento a RP e o JA, a PCEF-SP, mais tarde CEF-SP, e os CP na sequência e os CA por último).

Após esta apresentação do histórico da implementação curricular paulista, na sequência do texto buscaremos tratar a prática pedagógica da Educação Física no contexto escolar de maneira mais geral, a partir do movimento renovador da área conduzido principalmente a partir dos anos de 1980, e, num segundo momento, sobre o contexto específico desta disciplina na rede estadual paulista após o referencial curricular de São Paulo ser adotado.

1.2 A prática pedagógica da Educação Física e o currículo paulista

Para Bracht (2010), o quadro atual desta disciplina no contexto escolar é resultante de diferentes fatores, dentre os quais ele destaca as políticas educacionais e esportivas brasileiras, a conjuntura política nacional e o movimento renovador da Educação Física¹⁸ que teve início no final da década de 1970, estendendo-se por toda a década de 1980 e parte da década de 1990 (BRACHT, 2010; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DAOLIO, 1998).

Para tratar a prática pedagógica em Educação Física nas escolas públicas paulistas, julgo importante citar, mesmo que de maneira resumida, o processo histórico mais recente da Educação Física brasileira. De certa forma, as proposições teórico-metodológicas criadas a partir da década de 1980 podem ser percebidas na formulação dos referenciais curriculares produzidos para grandes redes escolares estaduais (BETTI *et al*, 2010).

O referencial curricular paulista não foge a esta regra e se pauta nas recentes transformações pelas quais a área passou nos últimos anos, principalmente após a década de

¹⁷ Já comentamos a diferença existente entre a orientação teórica presente no JA e na RP para a orientação da PCEF-SP e CP. Na sequência do texto discutiremos a diferença entre os dois últimos, de 2008, e o CA, implementado em 2009.

¹⁸ Para melhor se conhecer o movimento renovador da Educação Física podem ser acessadas diversas publicações da área, dentre as quais eu aponto o livro “Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980” (DAOLIO, 1998), os textos “A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física” (BRACHT, 1999) e “A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez” (BRACHT, 2010) e a leitura do verbete “Educação Física Escolar” (BRACHT & GONZÁLEZ, 2005) no livro “Dicionário crítico de Educação Física” (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2005).

1980. Isto justifica trazer algumas informações sobre essas transformações com o objetivo de fundamentar futuras discussões acerca da realidade das aulas observada no trabalho de campo.

Este período é apontado por vários autores como momento de grandes mudanças para a área. Por isso o tomo como ponto de partida para apresentar alguns pontos que têm influenciado a atual configuração da prática pedagógica em Educação Física nas escolas.

1.2.1 O movimento renovador da Educação Física

Mesmo considerando-se a importância de todo o processo histórico anterior a este período para a área (DAOLIO, 1998), é no início dos anos 1980 que se percebe um maior questionamento do sentido e função educacional da Educação Física no sistema escolar nacional (BRACHT, 2010). O movimento renovador da Educação Física não ocorreu de maneira isolada no contexto brasileiro, possuindo profundos laços com o momento social mais amplo da “redemocratização” nacional (CAPARROZ, 1997; BRACHT & GONZÁLEZ, 2005).

Segundo Daolio (1998), é nesse período histórico em que a Educação Física vê acontecer a proliferação dos discursos científicos produzidos pela área, maior qualificação acadêmica de seus profissionais (com a realização de cursos de pós-graduação fora do país), a criação de cursos de pós-graduação nacionais e aumento quantitativo e qualitativo da produção acadêmica, influenciando profundamente a maneira de se entender o objeto de estudo da Educação Física e a sua consequente aplicação escolar (idem).

Para Kunz (2006), tal momento pode ser percebido como o de maior revolução e transformação da Educação Física brasileira, havendo importante crescimento da produção científica com foco na Educação Física escolar e em questões epistemológicas da área por meio de referenciais das ciências humanas e sociais. Segundo este autor, grandes mudanças foram postas em ação no ideário científico e pedagógico da Educação Física, o que gerou certa esperança em relação ao fato da Educação Física escolar passar a ser percebida não mais submetida às influências do esporte institucionalizado e de rendimento e aos saberes das ciências biológicas, mas sim como “[...] recorte do conhecimento do ser humano a ser constituído pelas ciências humanas e sociais, em especial pelas ciências da educação” (idem, p.11-12).

Destaca-se o fato de as publicações acadêmicas anteriores a esse período ocorrerem principalmente a partir de referenciais próprios das ciências biológicas (DAOLIO, 1998). Isto se modificou após esse período, de forma que a Educação Física brasileira passou a construir uma discussão científica também a partir de referenciais provindos das ciências humanas e sociais e com uma visão interdisciplinar, em que ciências como a Psicologia, a História, a Sociologia e a Pedagogia (mais tarde também a Antropologia) passaram a servir de base para as novas discussões da área.

Em relação à prática pedagógica em Educação Física anterior a este período, observava-se uma prática fortemente focada no desenvolvimento da aptidão física (que era corroborada pela própria legislação da época¹⁹) e/ou no desenvolvimento esportivo, a partir de sua expressão hegemônica, o esporte de rendimento. Esse fenômeno ficou conhecido como “esportivização da educação Física” (BRACHT, 2010). Para Bracht (2010), “[...] o núcleo gerador de sentido e orientador da prática pedagógica em Educação Física naquele momento era o ‘fenômeno esportivo’, embora os objetivos oficiais ainda insistissem no desenvolvimento da ‘aptidão física’” (p.100), facilmente alcançada pelo desenvolvimento dos esportes nas aulas.

Contrários a este modelo de Educação Física “tradicional”, a partir das críticas ou denúncias feitas no primeiro momento do movimento renovador, começaram a surgir na década de 1980 e 1990 diversas proposições teórico-metodológicas para a área, voltadas principalmente à prática desta disciplina no contexto escolar. Apresentadas por diversos autores sob a luz de diferentes referenciais teóricos, boa parte dessas proposições tinham, apesar de algumas divergências conceituais, pontos de aproximação como a orientação pelas ciências humanas e sociais (DAOLIO, 1998) e a crítica ao modelo tradicional das aulas, ao apontarem para a ruptura “[...] com o ‘paradigma da aptidão física’, com a perspectiva da promoção da saúde e a esportivista (ensino das destrezas esportivas que visa à preparação para o sistema esportivo)” (BRACHT, 2010, p.107).

O movimento renovador da Educação Física brasileira entendeu que uma de suas ações necessárias era “elevar” a Educação Física à condição de disciplina curricular (e não mera atividade), para o que seria necessário demonstrar e afirmar que ela possui, assim

¹⁹ Faço referência ao Decreto n.69.450, de 01/11/1971, o qual apresentava claramente a ideia da Educação Física como atividade orientada para o desenvolvimento da aptidão física (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005), o que pode ser percebido pela leitura do parágrafo primeiro do artigo 3º: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971).

como os outros componentes curriculares, um conhecimento, um saber (inclusive conceitual) necessário à formação plena do cidadão (BRACHT & GONZÁLEZ, 2005).

Tais proposições passaram a compor um quadro bastante diversificado de propostas pedagógicas, podendo ser encontradas na sua análise tanto convergências quanto divergências entre elas. O fato é que algumas obras influenciaram profundamente a compreensão da intervenção pedagógica desta disciplina no meio escolar, constituindo-se como bases para toda a discussão acerca da atuação pedagógica nesse espaço de atuação.

Desde o período mencionado tem havido é possível perceber o desenvolvimento de uma perspectiva teórica que tem por característica a compreensão da Educação Física como prática pedagógica e que consiste numa prática social de intervenção com o objetivo de abordar nas aulas diferentes conhecimentos culturais ligados às práticas corporais (muito embora haja outras tendências com enfoques diferentes coexistindo na área). Diversas obras propositivas desse período procuraram balizar a prática desta disciplina no contexto escolar a partir da compreensão da Educação Física sob uma perspectiva cultural, a partir da qual o seu objeto de estudo seria a “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) ou “cultura do movimento” (KUNZ, 1991, 1994) ou ainda “cultura corporal de movimento” (BETTI, 1996; BRACHT, 1996; BRASIL, 1998).

De todos estes conceitos apresentados, talvez o que tenha maior consenso na área atualmente seja o de cultura corporal de movimento, que de certa forma procurou estabelecer uma “ponte” entre os conceitos de cultura corporal e cultura de movimento (PICH, 2005). De qualquer forma, pode-se perceber pelo uso dos referidos conceitos, nas diferentes proposições teórico-metodológicas de onde eles provêm, certa aproximação da Educação Física, ao menos na sua perspectiva pedagógica, com as ciências humanas e sociais.

Daolio (2004) aponta o termo “cultura”²⁰ como o principal conceito para se discutir a Educação Física e em outra publicação afirma:

Se antes a educação física era definida como uma disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, hoje é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais. De uma área que priorizava a aptidão física e o rendimento atlético, é reconhecida atualmente como área que aborda os conhecimentos corporais culturais. De uma área que buscava justificativa científica para

²⁰ O autor enfatiza que este termo tem aparecido na Educação Física, acompanhado pelos termos (já citados) “física”, “corporal”, “de movimento” e “corporal de movimento”.

sua atuação apenas nas ciências naturais, recebe hoje grande aporte de subsídios teóricos das ciências humanas [...] (DAOLIO, 2010, p.6).

Assim, nos últimos anos é percebida crescente organização da área em torno da perspectiva cultural da Educação Física, que a reconhece como disciplina que desenvolve o trato pedagógico na escola de manifestações culturais ligadas às diferentes práticas corporais. Para Betti e Zuliani (2002), com base nesta compreensão, torna-se necessário repensar as finalidades desta disciplina na escola. Segundo eles, a tarefa da Educação Física na educação básica é:

[...] introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI & ZULIANI, 2002, p.75).

Ao assumir esse papel, a Educação Física passaria a contribuir para a formação integral dos alunos (crianças e jovens) de forma a promover a aprendizagem de conhecimentos ligados às práticas corporais. Assim, entre outras coisas, “[...] a Educação Física deve levar o aluno a descobrir *motivos* e *sentidos* nas práticas corporais, favorecer o desenvolvimento de *atitudes* positivas para com elas, levar à aprendizagem de *comportamentos* adequados à sua prática [...]” (BETTI & ZULIANI, 2002, p.75, grifos dos autores).

Embora uma evidente organização em torno da perspectiva cultural seja sentida, ainda não se pode afirmar que haja consenso de que a Educação Física trate da cultura corporal de movimento, uma vez que outras perspectivas coexistem na área²¹ (DAOLIO, 2010). Mesmo assim, a produção teórica em torno das concepções teórico-metodológicas sob a perspectiva cultural tem alcançado grande desenvolvimento nos últimos anos e apontado para importantes modificações na prática pedagógica desta disciplina, principalmente no contexto escolar.

No entanto, têm-se visto que, mesmo com toda a transformação teórico-metodológica promovida ao longo do movimento renovador da área, a prática pedagógica desta disciplina na escola tem ocorrido de maneira alijada dos conhecimentos e proposições teórico-metodológicas produzidas a partir deste período (BRACHT, 2010; DAOLIO, 2001; KUNZ, 2006).

²¹ Daolio (2010) cita ainda a presença de outros discursos na área, que a reconhecem como disciplina que trata da saúde (exemplo da perspectiva da saúde renovada) ou ainda como área que lida com o movimento humano.

1.2.2 A prática escolar da Educação Física

De maneira geral, têm-se afirmado que as transformações propostas pelo movimento renovador da Educação Física têm ficado restritas apenas às discussões acadêmicas e produções teóricas da área, nas quais têm alcançado considerável espaço e relevância. Assim, esse avanço teórico não tem sido revertido em melhorias na prática pedagógica desta disciplina na realidade escolar (BETTI, 2005; KUNZ, 2006). Ao que parece, a Educação Física brasileira viu surgir uma “enorme lacuna” entre essa evolução teórica, quase que restrita apenas à formação inicial e aos cursos de pós-graduação da área, e a Educação Física no seu “estar sendo”, na sua prática pedagógica (KUNZ, 2006, p.12).

Essa “lacuna”, como nos fala Kunz, é percebida quando se observa nas aulas desta disciplina algumas situações já criticadas pelo movimento renovador da Educação Física. Mesmo com o surgimento de diferentes pressupostos teórico-metodológicos que objetivavam a modificação da prática escolar da Educação Física, ainda se verifica uma prática docente próxima ao modelo de aula hegemônico encontrado nas escolas brasileiras até aquele momento (década de 1980).

Ainda na década de 1990, Oliveira (1999) aponta que as aulas desta disciplina ocorriam muitas vezes de forma desprovida de sequência pedagógica ou organização curricular, que viesse a ser seguida ao longo dos anos escolares. O autor afirma que tais características favoreciam atitudes como a de repetição pelo professor dos mesmos conteúdos (quase sempre esportivos) em todos os anos da escolaridade básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A falta de organização e sistematização dos conteúdos da Educação Física escolar contribuía, portanto, para a compreensão desta aula como ação com fim em si mesma.

Veloza (2004) propôs-se a observar a forma como três professoras de Educação Física do município de Irati/PR processavam o conhecimento produzido pela área no momento de suas aulas. A partir das observações das aulas destas professoras, ele pôde perceber que quando se defrontavam com problemas surgidos no momento da aula, as professoras buscavam solucionar tais situações com base na sua própria experiência, sendo que as discussões teóricas

produzidas pela área acadêmica da Educação Física viam-se afastadas do cotidiano destas professoras tendo pouca influência na ação docente das mesmas. Com base nisso, o autor cita a existência de uma “tradição da prática” que orientava as ações cotidianas das professoras.

Kunz (2006) afirma que a prática educacional dos professores tem sido permeada por um “saber fazer” construído principalmente no dia-a-dia das aulas, a partir da experiência dos próprios professores. Ele também fala que a falta de um programa específico para a Educação Física nos diferentes graus de escolaridade têm levado o(a) professor(a) a construir seu próprio programa de conteúdos, muitas vezes a partir apenas de “sua qualificação no esporte, suas preferências e gostos e, até mesmo, com seu humor do dia” (idem, p.15).

Com um enfoque cultural, Daolio (2001) reconhece que “um imaginário social da área”, mesmo de forma inconsciente, tem dado sentido e orientado as ações dos professores nas aulas (p.34) e qualquer mudança proposta para as aulas, inclusive mudanças curriculares, deverão considerar a eficácia simbólica que envolve esta disciplina (idem).

Em outra publicação, esse autor afirma que a Educação Física (e sua prática escolar), tomada como prática cultural, “apresenta certa tradição e certos procedimentos, consolidados ao longo do tempo e dotados de eficácia simbólica²²” (DAOLIO, 2010, p.9). Assim, ele conclui que a mesma prática da Educação Física, que tem sido ao longo do tempo criticada pelo meio acadêmico, bem ou mal, de uma forma ou outra, tem correspondido às demandas da comunidade escolar de uma maneira tradicional e eficaz. Assim, as aulas se desenvolveriam de modo “tradicional” pautadas nessa eficácia simbólica produzida histórica e culturalmente pelos diferentes atores que compõem este espaço²³. Essa eficácia simbólica pode ser percebida na opinião dos alunos, nos relatos e práticas dos professores, nas expectativas de pais, diretores e outros agentes da comunidade escolar. É o que confere tradição à disciplina, confirmando-a no espaço escolar e validando sua prática (DAOLIO, 2010).

Outro ponto a ser considerado refere-se à própria maneira como os professores lidam com os conhecimentos/saberes mobilizados nas aulas e constroem sua prática docente. Pelas próprias características das situações vividas nas aulas, marcadas pela variabilidade e especificidade do contexto de trabalho, limitações de material, urgência na resolução dos

²² O conceito de “eficácia simbólica” é trazido pelo autor da Antropologia, sendo definido pelo autor como os “significados tradicionais que orientam e fornecem sentidos a certas ações coletivas” (p.9).

²³ É preciso ter em mente que nem só dos professores depende essa eficácia simbólica. Daolio (2001) aponta que esta dinâmica simbólica é gerada e constantemente atualizada pela ação dos próprios professores na interação com os alunos, a direção da escola, a comunidade escolar num todo e a comunidade de entorno da escola.

problemas etc., os professores não se fundamentam apenas e exclusivamente nos conhecimentos científicos para a realização de sua prática docente (nem mesmo nos referenciais curriculares). Eles a constroem com base num conhecimento gestado na própria prática, que ora valida (e se aproxima), ora nega (e se distancia) aqueles conhecimentos de origem teórico-acadêmica (BETTI, 1996).

Dentre as várias fontes que informam esta prática, ganham destaque a formação acadêmico/universitária, os cursos de extensão e aperfeiçoamento realizados, a literatura acadêmica consultada, a história de vida, a vivência esportiva e a experiência profissional (ações e acontecimentos da prática, relação com colegas de profissão etc.), sendo que aquela que parece alcançar maior influência na atuação dos professores é a prática profissional (BETTI, 1996; VELOZO & DAOLIO, 2009).

O professor tende a construir seu próprio “conhecimento útil” para sua prática, pela seleção, adaptação e, até mesmo, o abandono de conteúdos e estratégias de ensino aprendidas na sua formação acadêmica. É um processo que resulta da socialização no interior da profissão, na interação com os colegas, por tentativa e erro nas ações do dia a dia, pela adaptação às demandas institucionais e aspirações da comunidade na qual está inserido (BETTI, 1996). Os professores constituem sua prática docente a partir de diferentes conhecimentos/saberes além daqueles provenientes das formulações acadêmicas.

Os três pontos citados se relacionam e compõem aspectos a serem considerados para se compreender a maneira como a prática educativa da Educação Física tem se dado nas escolas paulistas. A existência de uma “lacuna” entre aqueles conhecimentos teórico-acadêmicos produzidos pela área e a sua prática nas escolas, a presença de um modo “tradicional” de as aulas se darem, dotado de eficácia simbólica que a confirma no contexto escolar e o fato de os professores construírem sua prática não apenas com base nos conhecimentos acadêmicos aprendidos na formação inicial e/ou continuada, mas sim com base em diferentes fontes de conhecimento/saberes, nos permitem entender o quão complexa se torna a modificação desta prática.

A partir destas considerações, podemos questionar até que ponto o referencial curricular paulista têm alcançado a prática dos professores de Educação Física desta rede e que ações concretas têm ocorrido na realidade das aulas, a partir do que é proposto nele.

1.2.3 O referencial curricular de São Paulo para a Educação Física

Seu caráter oficial e sua ampla distribuição a todas as escolas do estado contribuem para que o atual CEF-SP ganhe relevância para as aulas de Educação Física nesta rede. Dificilmente encontraremos professores que atuem nas escolas públicas estaduais que desconheçam este material (NEIRA, 2011). No entanto, isto não significa afirmar que tenhamos reais modificações na prática desta disciplina, nem que aquilo que é pretendido pelo currículo esteja realmente ocorrendo nas escolas.

Implementações curriculares como esta têm sofrido algumas críticas tanto no espaço escolar, quanto na área acadêmica (BETTI *et al*, 2010; NEIRA, 2011). Dentre tais críticas, destacam-se a de que as proposições curriculares ferem a autonomia de professores e escolas ao padronizarem os conteúdos ministrados nas aulas e a de que desconsideram o contexto sociocultural em que cada escola se situa (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; NEIRA, 2011).

Por outro lado, têm-se apontado que as mesmas causam um impacto positivo à área “ao definirem claramente para a comunidade o papel da Educação Física escolar, estabelecendo um novo patamar de referência para o debate pedagógico da área” (BETTI *et al*, 2010).

A respeito disto, Bracht (2010) esclarece ter havido na década de 1980 e 1990, no plano da gestão pública da Educação e da Educação Física no Brasil, forte apelo à maior autonomia de escolas e professores. Proveniente de críticas à racionalidade técnica e à falta de democracia na decisão das matérias de ensino e da gestão das escolas, na Educação Física, optou-se pela elaboração de diretrizes gerais, evitando-se o detalhamento de objetivos, conteúdos e procedimentos para esta disciplina.

Aos professores caberia a responsabilidade pela definição de objetivos, conteúdos e procedimentos nas aulas. No entanto, a falta de sistematização mais detalhada para a disciplina e a dificuldade dos professores em intervir na construção de uma nova prática, a partir das teorias de referência da área, favoreceu um movimento de recuo desta orientação (idem).

Segundo este autor, isto pode ser percebido na elaboração e implementação nas grandes redes escolares de diretrizes curriculares contendo “propostas detalhadas de objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação” (BRACHT, 2010, p.109). No trecho abaixo, o mesmo aponta o quão difícil é discutir as implementações curriculares ocorridas nos últimos anos e a interação entre estes referenciais curriculares e a prática docente.

Essa é uma questão de difícil equação: recuo ou auxílio e socorro dos professores imersos no cotidiano escolar? Parece-nos que apostar nos professores e nas escolas como agentes da elaboração de seus currículos de educação física é razoável e coerente com uma perspectiva que valoriza os professores como sujeitos de sua ação, que pretende que estes assumam a autoria de suas práticas. Para tanto, porém, as políticas e práticas de formação continuada precisariam mudar radicalmente, pois, na sua maioria, elas ainda trabalham com a ideia de que os professores precisam “receber” formação, normalmente oriunda de especialistas universitários. Além disso, as políticas educacionais precisariam considerar estudos e elaboração de planejamento como parte da ação docente. Como isso não se concretiza, parece que não resta alternativa voltada a provocar avanços senão a de fazer um esforço de sistematização e oferecer essas propostas detalhadas aos professores. Mais uma vez, bastante crucial para as apropriações que serão feitas dessas propostas será a forma pela qual elas serão levadas aos professores e integradas às suas práticas (BRACHT, 2010, p.109).

Pode-se perceber no trecho citado que Bracht defende a autonomia dos professores para a construção de sua prática docente, mas faz críticas à falta de condições para que isto ocorra com qualidade. Apenas delegar autonomia aos professores não parece ser o suficiente. Afirmar que é preciso que esta prática esteja subsidiada por uma formação inicial e continuada que favoreça essa autonomia e por políticas educacionais que permitam aos professores o desenvolvimento de estudos e a elaboração de suas aulas, o que não ocorre atualmente. Então, o autor parece concordar com as implementações curriculares em curso no país, mas não deixa de fazer ressalvas quanto a elas. O que se pode perceber na sua fala é a preocupação em não se produzir novos manuais ou “receitas” aos professores que desconsiderem as realidades locais e o trabalho dos próprios professores como “sujeitos da ação” (o que seria um retrocesso). Por outro lado, a não definição dos conteúdos e a ausência de sistematização curricular parece também não ser interessante. A construção de uma estrutura colaborativa é apontada como o caminho mais promissor. Quanto às implementações curriculares em curso, o mesmo aponta que se é imprescindível à área compreender a forma como estes referenciais curriculares se concretizam na prática.

O fato é que tais ações político educacionais, ao envolverem grandes redes de ensino de nosso país, têm causado significativo impacto na prática educacional desta disciplina ao propor referenciais curriculares únicos para suas redes escolares. E isto ainda necessita ser melhor compreendido pelas pesquisas em Educação Física escolar (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011). É preciso “[...] investigar como os professores, em suas aulas, lidam com propostas de mudança curricular, como seus saberes profissionais intervêm nesse processo, que adaptações, inclusões e exclusões efetuam no dia-a-dia [...]” (BETTI *et al*, 2010, p.126).

Neste contexto atual da Educação Física, o papel dos referenciais curriculares implementados nos últimos anos, parece estar em apontar e justificar ao professor o que se espera de sua atuação docente, dando subsídios para que a prática educativa da disciplina se modifique em prol de uma ação mais próxima das discussões geradas no campo científico. Busca-se garantir certa “unidade” para as aulas desta disciplina nas grandes redes e uma aproximação com as proposições teórico-metodológicas surgidas na área nas últimas décadas. Ao propor objetivos, estratégias de ensino e de avaliação aos professores, as proposições curriculares indicam aos professores de sua rede um “caminho” a ser seguido, como apontam Betti *et al* (2010):

Algumas propostas curriculares oficiais são mais detalhadas e diretivas, outras mais flexíveis, umas ousam mais que outras no plano da indicação de objetivos específicos, estratégias de ensino e avaliação. Mas a preocupação comum é a sistematização dos conhecimentos da Educação Física ao longo dos anos escolares, procurando garantir aos alunos a apropriação crítica desses conhecimentos (BETTI *et al*, 2010, p.111).

Diante disto, torna-se importante para o objetivo do presente trabalho a discussão sobre a base teórica adotada no CEF-SP. O conhecimento da visão de área que fundamenta o referencial curricular paulista subsidiará discussões futuras acerca da prática docente nesta rede de ensino.

Adotada na rede paulista, o CEF-SP ampara-se na construção teórica mais recente da área (originada no movimento renovador da Educação Física) e sinaliza para modificações significativas na prática docente de seus professores. A perspectiva teórico-metodológica adotada para a Educação Física paulista reconhece a importância de se repensar a finalidade desta disciplina na escola com uma correspondente transformação em sua ação educativa (SÃO PAULO, 2011).

Mesmo ao reconhecer a tradição construída pela área ao longo do tempo, o CEF-SP aponta que é necessário modificar a forma como as aulas de Educação Física vinham sendo realizadas nas escolas paulistas: “A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação” (SÃO PAULO, 2011, p.223).

Grandes mudanças socioculturais no tocante aos elementos da cultura de movimento são apontadas como indicadores da importância de modificação da prática escolar da Educação Física, como o crescente destaque dado às práticas corporais nos meios de comunicação, a maior influência na vida da população (esportes, danças, lutas, ginásticas e exercícios físicos são “consumidos” na prática ou em forma de espetáculo) e de um jeito especial na vida dos jovens e adolescentes, o aumento do sedentarismo favorecido pelas condições socioeconômicas atuais, etc.

Os esportes, as danças, as artes marciais/lutas, as ginásticas e os exercícios físicos tornam-se cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de informações amplamente divulgadas ao grande público. Jornais, revistas, rádio, televisão e internet difundem informações sobre atividades físicas e esportivas, relações destas com a saúde etc., vinculando-as a determinados significados/sentidos. Particularmente os adolescentes e jovens são atingidos por um bombardeio de imagens e enunciados que propõem um padrão de beleza corporal a ser alcançado por todos (SÃO PAULO, 2011, p.223).

O fato de jovens e adolescentes manterem afinidades com certas manifestações da cultura de movimento tradicionalmente excluídas das aulas de Educação Física também é lembrado no sentido de que a área deveria estar atenta a isto e passar a valorizar tais manifestações da cultura juvenil. A ideia desenvolvida no texto aponta para uma Educação Física atenta às mudanças e características da sociedade atual e que possa promover mudanças significativas na maneira como as aulas são conduzidas nas escolas paulistas (idem).

Para isso, o CEF-SP²⁴ se pauta numa concepção de disciplina claramente marcada pela perspectiva cultural:

²⁴ Faço questão de lembrar que já foi citado no capítulo 1 que os textos da PCEF-SP (de 2008) e do CEF-SP (1ª Edição de 2010 e 2ª Edição de 2011) têm praticamente a mesma redação inicial, sendo que no texto do CEF-SP (nas duas edições) há apenas algumas inserções no final do texto. Para efeito de escrita desta parte do texto farei a opção pelo texto de 2011 por ser o mais atual.

O enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma. Assim, entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano [...] (SÃO PAULO, 2011, p.223-24).

Ao assumir os conteúdos da Educação Física escolar como sendo conteúdos culturais, expressos nos jogos, na ginástica, nas danças e atividades rítmicas, nas lutas e nos esportes, o CEF-SP enfatiza a importância dos processos de significação nas ações corporais: “[...] o que dá sentido ao movimentar-se humano é o contexto onde ele ocorre, bem como as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na ação” (SÃO PAULO, 2011, p.224).

A expectativa explicitada no CEF-SP é que com as aulas de Educação Física, o aluno possa melhor participar das práticas corporais, intervindo e transformando-as, de forma que venham a ampliar, aprofundar e qualificar o conhecimento que ele tem destas práticas. Para isso, o CEF-SP orienta-se teoricamente por dois conceitos: “Se-Movimentar” e “cultura de movimento”.

O primeiro visa a destacar o aluno como autor dos seus movimentos, carregados por suas intencionalidades, emoções, desejos e possibilidades. Um mesmo aluno pode gostar de se movimentar num contexto e noutro não, embora os gestos/movimentos possam ser os mesmos. A subjetividade do aluno é enfatizada. O CEF-SP define o Se-Movimentar como sendo:

[...] a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos (SÃO PAULO, 2011, p.225).

E por cultura de movimento define-se:

[...] o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros (SÃO PAULO, 2011, p.225).

Este segundo conceito refere-se a todas as formas de manifestação do Se-Movimentar no mundo, produzidas ou criadas e transformadas ao longo da história pelo próprio

homem e que aparecem expressas de diferentes formas, dentre as quais são destacadas os jogos, os esportes, as danças e atividades rítmicas, as lutas e as ginásticas, entre outros. Esse patrimônio humano relacionado ao movimentar-se humano constitui a base com que o sujeito ou os sujeitos, no seu Se-Movimentar, estabelecem uma relação de diálogo com o mundo e com os outros na construção de suas ações corporais (SÃO PAULO, 2011).

Com base nestes dois conceitos, o CEF-SP, a partir do enfoque cultural, prega a pluralidade de ações no desenvolvimento dos conteúdos da disciplina, ao considerar as diferenças manifestas pelos alunos em diferentes contextos, enfatiza os processos de significação que dão sentido às ações corporais, pela consideração do contexto em que ocorrem e as intencionalidades assumidas pelos sujeitos na sua realização e valoriza o repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre as manifestações corporais (idem).

Afirma-se no texto que ao frequentar as aulas de Educação Física ao longo da escolaridade básica os alunos deveriam apreender criticamente as manifestações, os significados/sentidos, os fundamentos e critérios da cultura de movimento. Desta forma, é defendido o trato de diferentes expressões da cultura de movimento ao longo dos anos, organizadas por grandes eixos de conteúdos, expressos no jogo, no esporte, na ginástica, na luta, e na atividade rítmica. Estes conteúdos têm sido considerados tradicionais na área e foram sistematizados e organizados no CEF-SP para serem abordados pedagogicamente nas aulas (SÃO PAULO, 2011).

Enquanto que nas primeiras séries do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º anos) espera-se que os alunos experimentem diferentes experiências de Se-Movimentar e construam um amplo repertório de informações/conhecimentos sobre as expressões da cultura de movimento, tanto na escola quanto fora dela, nas quatro séries finais deste nível de ensino (as quais são compreendidas pelo CEF-SP) o objetivo é “[...] evidenciar os significados/sentidos e intencionalidades presentes em tais experiências [...]” (SÃO PAULO, 2011, p.226). Como exemplo, nos 6º e 7º anos, propõe-se que jogos com regras simples se aproximem gradativamente dos códigos esportivos exigindo dos alunos uma organização técnica-tática maior. Nos 8º e 9º anos pretende-se que os alunos avancem nos conteúdos contextualizando e fundamentando-os nas dimensões biológicas, sociais, históricas etc.

Já no Ensino Médio, o CEF-SP propõe a inter-relação do eixo de conteúdos com o chamado eixo temático. Compõem este eixo os temas: corpo, saúde e beleza;

contemporaneidade; mídias; lazer e trabalho. A ideia é fazer a inter-relação entre estes temas e os conteúdos considerados no eixo de conteúdos, de forma que novas formas de tratar os conteúdos e temas da Educação Física possam surgir, proporcionando que as aulas se aproximem dos alunos e ganhem maior relevância nas suas vidas. Assim, por exemplo, ao serem cruzados o conteúdo esporte com o tema contemporaneidade, podem ser tratados nas aulas a questão do preconceito racial nos esportes, a prática esportiva por pessoas deficientes etc.

A rede de inter-relações assim gerada possibilita a pluralidade e a simultaneidade no desenvolvimento dos conteúdos. O eixo de conteúdo “ginástica”, por exemplo, poderá aparecer em vários momentos ao longo das três séries do Ensino Médio, porém com enfoques diferentes propiciados pelos eixos temáticos e com níveis de complexidade diversos (SÃO PAULO, 2011, p.229).

Com estas características, o CEF-SP apresenta aos seus professores a visão de área proposta para a disciplina. Também são apresentadas apenas nos textos de 2010 e 2011 mais três tópicos que foram incluídos posteriormente. Estes versam sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos, sobre os subsídios para a implantação do currículo e da organização da grade curricular.

Ao discorrer sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física, parte-se da constatação de que o currículo paulista, tendo competências e habilidades como referência, tem como desafio a promoção do conhecimento de cada disciplina (e atividades escolares) de forma articulada com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo da escolarização. No caso da Educação Física, aponta-se que ela deve ampliar seu tradicional papel como disciplina motivadora para os alunos, para assumir seu papel como disciplina no desenvolvimento do conhecimento referente ao Se-Movimentar, relacionado ativamente com os outros componentes curriculares. Pretende-se que a Educação Física contribua para a construção da autonomia crítica e autocrítica do aluno por meio do desenvolvimento de competências e habilidades no trato dos diferentes elementos da cultura de movimento:

No que se refere a este componente curricular, as habilidades identificar e reconhecer, desenvolvidas por meio dos eixos de conteúdo, são ampliadas ao longo da escolarização, para habilidades como relacionar e analisar. No Ensino Médio, pretende-se que habilidades como apreciar, elaborar e intervir, desenvolvidas na inter-relação entre os eixos de conteúdo e os eixos temáticos, contribuam para a construção da autonomia crítica e autocrítica do aluno (SÃO PAULO, 2011, p.229).

No tópico “Sobre os subsídios para implantação do currículo”, disserta-se sobre a necessidade de ampliação dos espaços e atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Uma vez que a mesma, como esta é definida no currículo, caminha para a apropriação crítica da cultura de movimento, a sua aprendizagem pode ultrapassar o tradicional espaço da quadra, para se desenvolver na sala de aula, pátio, biblioteca, sala de informática e de vídeo etc., e passar a realizar atividades extra-aula como pesquisas, produções de texto etc. A partir disso, a sistematização proposta nos CP e CA é indicada como importante recurso didático que subsidia o professor da disciplina no desenvolvimento de uma prática contextualizada à proposta curricular, de forma a contribuir para a formação da autonomia do aluno na sua intervenção na cultura de movimento. Autonomia que deve ser promovida pela “[...] interação entre as vivências e a compreensão e atribuição de sentidos/significados às manifestações corporais, obtidas pela inserção de outras linguagens [...]” (SÃO PAULO, 2011, p.230).

Na sequência, finalizando este documento, são apresentados os quadros de conteúdos por série/ano e bimestres para os quatro anos finais do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio. Nestes quadros, os conteúdos/temas de cada bimestre aparecem acompanhados de uma relação das habilidades previstas no seu desenvolvimento.

De maneira geral, o documento cumpre o papel de apresentar ao professor da rede estadual qual a base teórica em que a concepção de Educação Física adotada para a rede nos materiais curriculares se baseia. A sua leitura e compreensão tende a auxiliar no entendimento e desenvolvimento dos conteúdos previstos para a Educação Física, bem como no trato com os demais documentos curriculares.

Até aqui temos visto como as transformações ocorridas na área da Educação Física têm alcançado maior relevância no campo acadêmico-científico do que na prática escolar desta disciplina. Viu-se também que a prática escolar é marcada por uma alta complexidade que precisa ser considerada quando da adoção de um referencial curricular. Em seguida, buscou-se apresentar como o CEF-SP define e justifica a prática da Educação Física nas escolas paulistas.

Por último neste capítulo, observaremos o que algumas pesquisas têm apontado sobre esse tema, ou seja, o que tem sido percebido em outros estudos acerca da adoção do CEF-SP pela rede paulista.

1.2.4 A prática docente na rede paulista a partir do CEF-SP

Segundo Daolio (2001), como fenômeno social, histórico e cultural, a prática escolar da Educação Física tende a ser constantemente atualizada e ressignificada por professores, alunos e demais agentes da comunidade escolar (DAOLIO, 2001). A partir do momento em que a PCEF-SP (atual CEF-SP) foi implantada na rede em 2008, esta se tornou parte da realidade escolar desta disciplina desta rede escolar, passando a fazer parte do conjunto de conhecimentos que o(a) professor(a) desta disciplina “deve”²⁵ mobilizar em sua prática. Sendo pelo reconhecimento, estudo e aceitação do referido material pelos professores ou pela imposição da sua utilização como material oficial na rede estadual, ou mesmo pela inter-relação destas duas situações, a inclusão do CEF-SP nas práticas de seus professores tende a ocorrer no cotidiano das escolas paulistas. É o que nos mostra os trabalhos que começam a tratar desta temática.

Passados mais de cinco anos da implementação curricular de São Paulo, alguns estudos têm sido publicados sobre o tema e têm-se buscado compreender qual a influência do referencial curricular sobre a prática educativa desta disciplina nas escolas paulistas.

Neira (2011), por exemplo, afirma que os professores da rede paulista têm reconhecido o CEF-SP como ação de grande impacto em suas práticas educacionais, principalmente por conta do amplo “rol de conteúdos” previsto pelo CEF-SP. Segundo ele, alguns destes conteúdos sequer figuravam entre aqueles tratados antes pelos professores nas suas práticas²⁶ e, diante da dificuldade em lidar com a grande diversidade de conteúdos, alguns professores têm dado um tratamento “superficial” a alguns conteúdos previstos no CEF-SP, se limitando a utilizar os CP (material exclusivo do professor) para passar as informações contidas neles para os alunos copiarem em sala de aula.

Cabe ressaltar que o CEF-SP não prevê a cópia dos textos introdutórios dos temas pelos alunos, mesmo porque, estes textos são voltados aos professores. O que o autor chama de “choque” entre os saberes que os professores possuem e aqueles necessários para colocar em ação o currículo proposto estaria contribuindo para a concretização do currículo

²⁵ A colocação das aspas se deve à compreensão de que mesmo revestido de um caráter obrigatório e oficial, não é possível afirmar que o trabalho com o CEF-SP esteja sendo desenvolvido por todos os professores da rede estadual.

²⁶ O autor cita, inclusive, o fato de a maioria dos cursos de formação em Educação Física sequer reconhecerem o trato de alguns dos conteúdos previstos no CEF-SP no espaço escolar.

distanciada da prática prevista no CEF-SP. Esta prática “possível”, caracterizada pela mera transmissão escrita das informações contidas no CP, é indicativa de que somente a adoção de um currículo não garante as modificações intencionadas nos referenciais curriculares.

Neira (2011) aponta a importância de os professores desenvolverem o que Shulman²⁷ denomina de “conhecimento pedagógico de conteúdo”, que é construído durante o exercício profissional e requer um amplo repertório conceitual sobre os conteúdos ensinados. Segundo ele, apesar de alguns conteúdos previstos no CEF-SP serem já há algum tempo discutidos na área acadêmica, eles ainda são incipientes na Educação Básica, o que leva alguns professores a se apoiarem equivocadamente nos CP, o que não possibilitaria o desenvolvimento da criticidade necessária ao papel docente e reforçaria atitudes como a descrita acima.

Sem adentrar em discussões do tipo certo e errado sobre as práticas dos professores, evidencia-se que os professores aos quais o autor se refere desenvolveram uma prática docente peculiar no desenvolvimento das atividades e conteúdos propostos no CEF-SP. A partir daquilo que conheciam, da sua experiência docente anterior, suas condições de trabalho, entre outros aspectos, o trato pedagógico que construíram se deu da forma que lhes pareceu “possível” diante do pouco conhecimento pedagógico de que dispunham dos conteúdos sugeridos no currículo.

Já Jardim e Betti (2010) desenvolveram um estudo que buscou compreender como uma professora de Educação Física da rede estadual de São Paulo lidava com a mudança curricular promovida na rede e a forma como seus saberes profissionais intervinham nesse processo. Foram observadas quatro aulas de uma turma de 8ª série/9º ano, além de terem sido realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora.

Os autores partem em seu texto da afirmação presente na literatura de que a autonomia dos professores (e da própria escola) tende a ser suprimida frente às orientações curriculares de reformas curriculares produzidas no âmbito das secretarias estaduais de educação, o que se daria, por haver pouca ou nenhuma participação dos mesmos na sua constituição. Diante disso, aos professores restaria apenas o papel de implantar tais orientações.

No entanto, ao acompanhar a prática pedagógica da professora, os autores puderam perceber que a autonomia da mesma não veio a ser eliminada com a adoção do CEF-SP.

²⁷ SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 1986. p. 4-14.

A análise que estes realizaram demonstrou que a autonomia da professora é alcançada, mesmo com a adoção do CEF-SP, a partir do momento em que a mesma, em sua prática, realiza a inclusão e exclusão de vários elementos nas aulas, conforme considera necessário, além de também compatibilizar temas, conteúdos e atividades com valores e saberes próprios. Tal estudo demonstrou que a professora construía sua prática educativa própria, a partir não apenas do que o referencial teórico oficial apresentava (CEF-SP, CP e CA), como também com base em seus saberes profissionais.

Amusquivar (2010) realizou entrevistas com 16 professores da rede estadual da cidade de Campinas com o objetivo de analisar a compreensão que estes tinham dos materiais que compunham o referencial curricular paulista, principalmente com relação às finalidades e funções da disciplina no currículo escolar. Na análise das entrevistas, ela pode dividir os professores em dois grupos: o primeiro com orientação teórica referenciada pela Biologia e Psicologia (14 docentes) e o segundo com orientação numa perspectiva sociocultural (2 docentes).

Em relação à adoção do CEF-SP na rede paulista, observou-se que os professores viam como positiva a sistematização dos conteúdos e a fundamentação da disciplina, uma vez que vários professores que antes desenvolviam sua prática docente com base apenas nos conteúdos com os quais tinham maior experiência, se viram na tarefa de ampliar a relação de conteúdos tratados nas aulas.

No primeiro grupo, foram elencadas diferentes finalidades e funções para a Educação Física escolar, como o desenvolvimento integral da criança (físico, emocional, social e da saúde), o desenvolvimento de valores e o respeito às regras, o aprendizado de atividades físicas e esportivas e o melhor rendimento físico e esportivo. Foi verificada também maior ênfase às questões relacionadas à saúde e à qualidade de vida. Já o segundo grupo, formado por uma professora e um professor, possui uma definição de área orientada por uma perspectiva sociocultural, pela qual atribuem à Educação Física o papel de ensinar os conteúdos construídos pela sociedade.

Quanto ao objetivo da Educação Física explicitado no CEF-SP, para o primeiro grupo seria o de desenvolver uma noção geral dos conteúdos e temas relacionados à saúde, mostrando certo distanciamento com o que é afirmado no CEF-SP, o que, segundo Amusquivar

(2010), se dá pelo fato de os professores se basearem nos CA e não no CEF-SP e/ou nos CP²⁸. Já o segundo grupo demonstrou maior familiaridade com o CEF-SP, tendo apontado como objetivo a ampliação dos conhecimentos dos alunos nas várias manifestações da cultura de movimento ou cultura corporal. Também demonstraram pautarem-se mais no CP na formulação das aulas. Embora com algumas críticas relacionadas a alguns conteúdos ou a forma como são tratados no CEF-SP, este grupo pareceu ter sentido menores dificuldades com a adoção do CEF-SP.

Com base no maior número de professores do primeiro grupo, a autora destaca a “[...] predominância na concepção de Educação Física influenciada pela Biologia e Psicologia” e a pequena adesão no nível das escolas de Ensino Fundamental e Médio da perspectiva sociocultural (AMUSQUIVAR, 2010, p.59)²⁹. A autora também aponta que foi verificada a compreensão por parte dos professores de que com o CEF-SP as aulas desta disciplina se tornaram mais “teóricas”, sendo motivo de reclamações de alguns, enquanto que outros diziam já desenvolver suas aulas com “partes teóricas” e que por isso não sentiam muita diferença.

Silva (2009) propôs-se a investigar a opinião dos professores de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual paulista sobre a (na época) PCEF-SP. Para isso, realizou entrevista com 9 docentes desta disciplina, lançando mão de entrevistas “dirigidas” com perguntas pré-formuladas, precisas, numa ordem pré-estabelecida em que buscou acessar as opiniões e atitudes dos professores em relação ao material curricular produzido em 2008. Dos nove entrevistados, dois se posicionaram negativamente à adoção da PCEF-SP considerando-a ruim, dois consideraram uma iniciativa razoável, dois disseram ter sido uma boa iniciativa e três destes docentes classificaram como ótima.

Segundo a autora, os professores apontam como falha a ampliação dos conteúdos sugeridos a esse nível de ensino, sendo preferível, de acordo com o que percebe Silva (2009), o trato maior de esportes coletivos tradicionais (futsal, basquetebol, voleibol e handebol), desconsiderando o trato de conteúdos como lutas, ginásticas, atividades rítmicas e outros esportes. A falta de estrutura e apoio à implementação dos “novos” conteúdos é lembrada por não haver materiais e espaços adequados às novas práticas nas escolas. É apresentado que a maioria

²⁸ No capítulo 1, ao falarmos da chegada dos CA (Cadernos do Aluno) à rede, já citamos as diferenças teóricas entre este material e os demais que compõem o referencial curricular paulista.

²⁹ Os dados deste estudo ajudam a evidenciar o distanciamento a que temos nos referido no texto entre a prática pedagógica no contexto escolar e a área acadêmica. Enquanto é possível perceber o crescimento da produção teórico-acadêmica pautada na cultura (DAOLIO, 2004), a orientação predominante na prática se dá por uma concepção de disciplina influenciada pela Biologia e Psicologia.

dos entrevistados acredita que a PCEF-SP contribuiu para as melhorias de suas práticas pedagógicas, com destaque ao “apoio teórico” que tal referencial lhes passou a dar. Outra opinião surgida foi que a partir deste referencial a disciplina passou a ser mais valorizada na escola.

Concluiu-se nesta pesquisa que a adoção da PCEF-SP agradou os professores desta rede (ao menos os entrevistados), apesar de serem feitas críticas à falta de estrutura e materiais adequados à sua implementação na realidade das aulas. Também se apontou que a proposta auxiliou na melhora da prática pedagógica dos professores, mesmo que alguns dos conteúdos sugeridos tenham sido considerados inadequados por parte dos professores entrevistados.

O estudo de Pieroni e Corrêa (2011) teve como objetivo compreender o desenvolvimento das aulas de Educação Física com a implementação do CEF-SP na perspectiva de seis educando(as) de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com foco na forma como é percebida e que significados são atribuídos por estes à perspectiva de trabalho nas aulas a partir do referencial curricular. O estudo se desenvolveu numa escola do município de Bauru, tendo sido observadas quatro aulas de Educação Física de uma turma de 9º ano e realizada entrevistas semi-estruturadas com seis alunos da turma, três meninos e três meninas. Duas categorias foram utilizadas pelas pesquisadoras para agrupar os resultados: a. Aprendendo mais nas aulas de Educação Física; e b. Participando mais nas aulas de Educação Física.

Na primeira categoria, as autoras apontam que quatro dos seis educandos(as) disseram ter passado a aprender mais sobre outros conteúdos, ampliaram seus conhecimentos pela diversificação dos conteúdos tratados em aula, além das modalidades esportivas comumente desenvolvidas nas aulas. Pieroni e Corrêa (2011) apontam que tal diversificação possibilitou a valorização de práticas presentes na vida dos alunos no seu contexto cultural e universo de interesse, antes não abordadas nas aulas, dotando essa vivência de diferentes conteúdos com maior significância. Ainda nesta categoria, os alunos apontaram que ampliaram seus conhecimentos sobre os conteúdos da Educação Física ao tratá-lo também a partir dos Cadernos do Aluno (CA).

Na segunda categoria, foram reunidos os relatos de uma das entrevistas em que se destaca a maior participação nas aulas a partir da adoção do referencial curricular, com consequente mudança de postura da aluna que passou a ter uma atuação mais participativa nas aulas. As autoras encerram, levando em consideração os resultados encontrados, sinalizando para

a importância de se repensar a prática pedagógica da Educação Física para além da “prática pela prática”.

A leitura destes estudos acerca da implementação curricular paulista têm indicado que a proposição dos referenciais curriculares paulistas para a disciplina Educação Física têm possibilitado algumas mudanças na prática pedagógica dos professores que atuam nesta rede de ensino. Mudanças estas nem sempre as almejadas nos próprios documentos ou desejadas pela área. Maiores estudos e discussões precisam se dar no âmbito das realizações que têm sido possíveis na realidade concreta das aulas desta disciplina, na atuação dos professores a partir das orientações oficiais, nas dificuldades encontradas no ambiente escolar, como a falta de estrutura de algumas escolas e a ausência de materiais pedagógicos para os professores. Nesta lógica, o estudo das práticas dos professores merece atenção, pois, pela compreensão da dinâmica complexa que envolve o acontecer diário da disciplina será possível contribuir substancialmente para os avanços necessários à prática escolar da Educação Física. Este estudo pretende a contribuir com isso.

Na sequência, é apresentado no capítulo 2 o caminho que foi percorrido na sua realização. Serão expostos os primeiros contatos com as escolas, os critérios para a escolha da professora colaboradora, o trajeto até o início do trabalho de campo e todo o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 2 - O caminho seguido: um estudo de caso etnográfico

(...) as respostas a nossas indagações mais gerais – porque, como, o que, onde – devem ser buscadas, se é que existem, nos pequenos detalhes da vida vivida.

Clifford Geertz (2001, p.9)

Segundo Bracht (2010), têm-se observado nas pesquisas educacionais nos últimos anos “[...] uma inflexão em direção ao cotidiano, ao sujeito da prática; o professor entendido como pessoa, que é também um profissional, e sua história de vida [...] As pesquisas reconhecem a necessidade de entrar na escola, de envolver-se *no* e *com* o cotidiano [...]” (p.105, grifo do autor). O mesmo autor ainda afirma que em busca da melhor compreensão da realidade escolar, conceitos como “[...] saberes docentes, epistemologia da prática; professor crítico-reflexivo; professor pesquisador; cotidiano e cultura escolar etc.” (idem) tem ganhado espaço na teorização educacional.

Esta necessária aproximação ao cotidiano escolar representa, de certa forma, o reconhecimento da complexidade que envolve as práticas diárias conduzidas neste ambiente. Os diferentes sujeitos envolvidos (professores, alunos, diretores, funcionários etc.) desenvolvem suas ações a partir de uma dinâmica sociocultural na qual estão inseridos e, tal dinâmica, precisa ser considerada ao se pretender entender o impacto que uma mudança curricular possa ter a este contexto (DAOLIO, 2001), bem como a forma como tais propostas são integradas pelos professores às suas práticas cotidianas (BETTI *et al*, 2010; BRACHT, 2010). Desta forma, os professores assumem papel de destaque, pois qualquer currículo que venha a ser implementado numa escola ou rede de ensino só pode vir a ser concretizado na realidade das aulas pela ação deles.

Tendo adotado o estudo de caso etnográfico como método de pesquisa, me propus a compreender a forma como a implementação curricular paulista tem ocorrido nas aulas de Educação Física, a partir de um “olhar” para as situações particulares da realidade vivida por uma professora desta rede. A partir dos fatos observados no campo, no ato de se envolver *no* e *com* o cotidiano das aulas de Educação Física, buscou-se interpretar a “teia de significados” que

dá sentido às ações e discursos desta professora (GEERTZ, 1989). Certamente influenciada por esferas mais gerais, a análise da realidade escolar sob uma perspectiva microscópica tem suscitado cada vez mais a atenção dos pesquisadores por possibilitar maior aproximação das pesquisas acadêmicas com a “vida viva da Educação Física” (BETTI, 2005).

Para Kunz (2006, p.14), a Educação Física precisa “[...] cada vez mais investigar a própria prática e refletir mais sobre ela” como forma de favorecer o desenvolvimento de valores, compromissos e interesses pedagógicos que possibilitem uma renovação também da prática cotidiana dos professores.

Em busca de respostas às perguntas desta pesquisa, fomos levados ao cotidiano de uma escola estadual da rede pública de São Paulo, mais precisamente às aulas de Educação Física ministradas por uma professora desta rede. A seguir, relato minha trajetória na pesquisa de campo, a começar pela escolha da escola e da professora colaboradora com o estudo no início do ano letivo de 2013.

2.1 A escolha da escola e da professora

A partir do entendimento de que em qualquer unidade educacional da rede pública paulista o presente estudo pudesse vir a ocorrer, optou-se pela realização da pesquisa numa escola estadual do município de Rio Claro. A escolha deu-se considerando a maior facilidade em empreender o trabalho de campo, uma vez que resido nesta mesma cidade. Tomada essa decisão, dirigi-me à Diretoria de Ensino de Limeira (DEL)³⁰, para conversar com a Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (PCNP) da disciplina de Educação Física a respeito de minhas intenções em realizar a pesquisa de campo com um(a) professor(a) desta disciplina na cidade de Rio Claro.

Por ser professor efetivo desta mesma diretoria de ensino, meu contato foi facilitado por já conhecer a PCNP da área em orientações técnicas da disciplina ocorridas na própria DEL. Fui recebido prontamente por esta e obtive autorização para realizar a pesquisa em qualquer escola daquele município, desde que o(a) professor(a) e a direção da escola aceitassem

³⁰ As escolas estaduais da cidade de Rio Claro fazem parte da Diretoria de Ensino de Limeira, da qual também fazem parte as cidades de Arthur Nogueira, Cosmópolis, Cordeirópolis, Iracemápolis, Santa Gertrudes, Engenheiro Coelho, Ipeúna e Limeira.

minha presença. Durante a conversa, aproveitei para fazer algumas perguntas sobre a existência de professores que fossem efetivos nesta rede de ensino desde antes de 2008, quando a PCEF-SP foi adotada na rede. Esta delimitação justificou-se pelo fato de querer realizar a pesquisa com um(a) professor(a) que houvesse vivenciado a implementação do referencial curricular em 2008 e também tivesse dado aulas nesta rede antes da implementação. A partir do meu pedido, foram-me passados oito nomes de escolas em Rio Claro nas quais eu encontraria professores que correspondiam a este critério. A PCNP não fez nenhuma pesquisa em um banco de dados ou coisa do tipo, tendo se baseado apenas em sua “memória”, o que não me permite dizer se nesta cidade havia mais escolas com professores que correspondessem ao critério estipulado.

De posse da lista de escolas, pude dar início à visitação, de maneira a escolher aquela na qual o trabalho de campo seria realizado. Além do critério citado acima, outros três ainda foram considerados para a escolha da escola e do(a) professor(a) para a realização da pesquisa. A ideia não era encontrar condições perfeitas para a realização do estudo, mas tentar garantir aspectos mínimos para que não nos afastássemos da temática escolhida.

Os outros três critérios utilizados para a escolha do(a) professor(a) e da escola em que seria realizada a pesquisa no momento da visita às escolas foram os seguintes: (1) a preferência por um(a) professor(a) efetivo desta rede de ensino, por esta condição conferir maior estabilidade ao professor na rede, proporcionando que o(a) professor(a) lecionasse sem períodos de interrupção (que poderiam ocorrer caso o professor fosse eventual); (2) a escolha por um(a) professor(a) que estivesse há mais de um ano na mesma escola, por acreditarmos que este fator influencia consideravelmente a prática pedagógica, uma vez que, estando já há algum tempo na escola, o professor possui melhores condições de conhecer a realidade escolar na qual está inserido; e, (3) deu-se preferência por um(a) professor(a) que manifestasse desenvolver suas aulas com base no referencial curricular³¹, uma vez que realizar a pesquisa com um professor que afirmasse não pautar suas aulas no referido material seria se afastar do objetivo proposto para a mesma;

Desde o momento em que iniciou-se a visitação, não era pretendido ir a todas as escolas apontadas. Chegando-se a uma escola em que fosse encontrado um(a) professor(a) que

³¹ É preciso destacar que o fato de manifestar pautar suas aulas no referido currículo não é o mesmo que dizer que o professor concorda com o currículo ou que o siga de maneira acrítica.

aceitasse participar da pesquisa e houvesse autorização da direção escolar (desde que atendidos os critérios acima descritos), daríamos a procura por encerrada.

Desta forma me dirigi à primeira escola, que se localizava numa área central da cidade de Rio Claro, pensando na maior facilidade de acesso. Era uma quarta-feira à tarde e fui atendido pela coordenadora pedagógica da escola, para quem fui encaminhado assim que expus o porquê de minha presença ali. Expliquei minhas intenções e fui avisado pela coordenadora de que a professora da escola estava em processo de aposentadoria e que não sabia se ela aceitaria a pesquisa. Ela também me disse que a escola era bastante procurada por estagiários de uma faculdade de Educação Física da cidade e que provavelmente isto ocorreria naquele início de ano. Por conta destes aspectos, preferi não realizar a pesquisa nesta primeira escola.

No dia seguinte, quinta-feira à tarde, fui à segunda escola no outro lado da cidade, mas ainda localizada em um bairro centralizado. Fui muito bem recebido pela coordenação e avisado de que o professor de Educação Física do Ensino Médio e dos 9º anos do Ensino Fundamental poderia me atender no dia seguinte, no período da manhã. Retornei então no dia seguinte, por volta do horário do intervalo da manhã. Outra coordenadora da escola me pediu que esperasse terminar o horário de intervalo para que eu conversasse com o professor. Como naquele dia havia muito poucos alunos, o professor pôde me atender mesmo estando em aula, pois não havia alunos na sala em que ele estaria. Muito solícito, o professor escutou minha explicação sobre a pesquisa e levou-me para conhecer as dependências da escola. Enquanto isso, conversávamos sobre as dificuldades e mudanças que ele vinha percebendo ao longo de sua carreira como professor da rede estadual. Também fomos ao local em que ele dava aulas no ano anterior, em uma escola municipal ao lado, uma vez que a quadra de sua escola ainda não havia sido terminada. Apesar da atenção prestada, não foi nesta escola que a pesquisa se deu. Mesmo com a disposição do professor em participar da pesquisa, não consegui conversar no dia com a direção da escola a respeito da autorização para frequentar as aulas pelo período da pesquisa. Fiquei de retornar outro dia para tentar este contato, o que não veio a ocorrer por ter entrado em contato com uma terceira escola, que acabou por se definir como o campo de estudo desta pesquisa.

Meu primeiro contato com a terceira escola deu-se de maneira rápida logo em seguida à primeira visita à segunda escola. Ao sair da segunda escola, dirigi-me a esta escola, mas não encontrei nenhum professor de Educação Física e apenas combinei com a coordenadora

da escola de passar em outro horário, no qual a professora responsável pelas aulas da manhã estivesse presente. Tendo saído da segunda escola na sexta-feira de manhã, após conversar com o professor já citado, resolvi ir à Escola Estadual Rio Claro³², onde fui recebido novamente pela coordenadora, que desta vez me indicou onde a professora estava. Enquanto me acompanhava pelo corredor, ela avisou que já havia comentado com a diretora da escola sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa ali, ao que a diretora disse não haver problema, desde que a professora concordasse e eu levasse os documentos necessários para a autorização. Fiquei contente em saber isso e me dirigi à professora com certo entusiasmo.

Havia poucos alunos na quadra (apenas seis) e a professora Lolla³³ estava em pé sobre a arquibancada gritando alguma coisa aos alunos. Apresentei-me perguntando se poderia conversar com ela, ao que ela assentiu. Sentados na arquibancada, pude explicar de maneira geral a pesquisa que gostaria de desenvolver com ela ali na escola. Ela me ouviu atentamente e quase não fez nenhuma pergunta. Disse-me que não via problema para eu acompanhar as aulas e que se a direção da escola autorizasse, por ela estaria tudo bem. Frente à sua disponibilidade, enfatizei alguns aspectos da pesquisa, como a possibilidade de acompanhar as aulas por um longo período (já que a princípio não havia uma data para encerrar as observações), a necessidade de realização de entrevistas, o comprometimento em não revelar a sua identidade, nem da escola e a possibilidade de ela se recusar a continuar participando a qualquer momento da pesquisa, se assim desejasse. Expliquei que essas e outras informações lhes seriam prestadas em um documento próprio, que lhe seria entregue antes da pesquisa se iniciar. Ela disse compreender estes pontos e mais uma vez afirmou não haver problemas. Questionei os dias e as classes para as quais ela dava aulas no período da manhã, ao que ela me passou seu horário na semana. Agradei a atenção e marquei de retornar na escola na próxima semana, já com o intuito de iniciar o trabalho de campo.

Diante da afirmativa da professora e da anuência da direção, optei por realizar a pesquisa nesta escola tendo a professora Lolla como minha colaboradora. O passo seguinte foi o preenchimento dos documentos que deveriam ser entregues à escola e à professora. Em virtude de minha disponibilidade nas manhãs de terça-feira e sexta-feira e a partir da análise do horário fornecido pela professora, verificou-se a possibilidade de acompanhar as três classes de 9º anos

³² Nome fictício escolhido com base no nome da cidade para resguardar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

³³ Nome fictício escolhido pela própria professora.

da escola. Além disso, durante a conversa com a professora, a mesma comentou que havia grande diferença no desenvolvimento das aulas dependendo da classe em questão. A partir deste comentário, considerei interessante a observação de mais de uma classe de um mesmo ano, como forma de observar mais esse dado presente na realidade desta professora.

Com este pensamento, dirigi-me na terça-feira da semana seguinte para a escola, de posse dos documentos que seriam entregues tanto para a escola quanto para a professora. À escola foi entregue o Termo de Compromisso, a Carta de Apresentação e o Resumo da Pesquisa (em apêndice), os quais, depois de analisados e assinados pela direção, foram devolvidos uma segunda via de cada para arquivo, na sexta-feira daquela mesma semana. Já à professora Lolla, foi entregue o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (também em apêndice), o qual foi lido juntamente com ela no primeiro dia de observação (5 de março de 2013). Após ela assinar, recebi uma segunda via para arquivo e pude finalmente iniciar o trabalho de campo.

Mas antes de tratar mais especificamente da descrição de como se desenvolveu o trabalho de campo, considero importante fazer uma apresentação inicial da escola na qual o estudo se desenvolveu e da própria professora colaboradora. A intenção é a de melhor contextualizar as descrições e discussões que serão desenvolvidas a seguir. Para isso, algumas informações básicas sobre a Escola Estadual Rio Claro serão dadas, inclusive com algumas fotos tiradas durante as observações. Foi tomado o cuidado para que as fotos apresentassem apenas os ambientes, sem a presença de alunos, funcionários e professores. Também se cuidou para não aparecerem o nome ou outras informações que viessem a ferir o compromisso de manter o anonimato das pessoas envolvidas e da própria instituição.

Quanto às informações referentes à professora Lolla, o mesmo cuidado foi tomado na apresentação de alguns dados sobre ela. A ideia é apresentar a professora participante desta pesquisa, uma vez que não se trata da “Professora”, com letra maiúscula, mas sim de uma “professora”, filha, esposa, mãe, moradora de uma determinada cidade etc. Esse cuidado surge a partir de Fonseca (1999, p.61), que alerta para a necessidade de fornecermos “[...] um mínimo de detalhes sobre o ‘lugar’ sociológico/histórico [...]” de nossos sujeitos, para que não pareça que estejamos lidando com “O Homem” ou “A Mulher”, no caso com “A Professora”. Para essa autora, é importante que tais detalhes sejam dados como forma de posicionarmos histórica e

socialmente os próprios resultados a que chegamos na pesquisa, o que ajuda a determinar a sua representatividade.

2.1.1 A Escola

Como já informado, a Escola Estadual Rio Claro localiza-se em um bairro periférico na cidade de Rio Claro, distante cerca de cinco quilômetros do centro. Conforme informações encontradas no documento “Plano de Gestão – quadriênio 2012-2015”, a escola foi inaugurada no ano de 1988 com a intenção de atender a crescente população do bairro em que se localiza e atualmente atende à aproximadamente 1000 alunos, com idade entre 11 e 18 anos, todos estudantes do Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. São 28 classes em funcionamento nos três períodos (manhã, tarde e noite).

Segundo esse documento, os estudantes atendidos são provenientes, em sua maioria, do próprio bairro em que a escola se situa e de bairros adjacentes. Destaca-se que há um número expressivo de alunos oriundos de outros estados brasileiros, principalmente de estados do Nordeste. Dentre as poucas informações fornecidas por esse documento, dá-se atenção ao fato de que considerável parcela dos alunos reside com avós e tios e que aproximadamente 60% dos pais e responsáveis estudaram apenas até o Ensino Fundamental, 30% concluíram o Ensino Médio e somente 4% possuem diploma do Ensino Superior. Entre os 6% restantes, 1% são analfabetos e 5% não concluíram o Ensino Fundamental.

Em relação à estrutura física do prédio da escola, tem-se uma construção em dois pisos. No piso inferior, a partir do portão de entrada, há a Secretaria com uma janela para o atendimento ao público, a sala da direção e a da coordenação diretamente ligadas, dois banheiros de uso dos funcionários, uma sala de informática, a sala de vídeo³⁴ e o pátio interno com uma escada que dá acesso ao piso superior. Atravessando o pátio vê-se uma cantina e a cozinha onde são preparadas e servidas as refeições. Seguindo por um corredor entre estas duas, passa-se pela

³⁴ Apesar de ser usado para esse fim, inclusive em algumas das aulas observadas, este espaço abrigava também o acervo de livros da escola e materiais curriculares recebidos da DEL.

sala de materiais de Educação Física³⁵, o banheiro masculino e feminino, a sala dos professores, uma sala de despensa e mais duas salas de aula ao final do corredor. No piso superior são encontradas oito salas de aula e uma sala de almoxarifado. À direita da escada, no sentido de quem a sobe, encontram-se as três salas de aula utilizadas pelos três 9º anos que foram acompanhados no estudo. As demais salas de aula e o almoxarifado ficam no lado oposto da escada. Posicionada ao lado do prédio há a quadra descoberta, um pátio descoberto e uma área destinada ao estacionamento dos professores e funcionários. A ilustração a seguir apresenta imagem aérea da escola³⁶.



Ilustração 1 – Imagem aérea da escola

No que diz respeito aos espaços utilizados para as aulas de Educação Física, destaco que durante as aulas observadas, além da quadra (ilustração 2), outros espaços também serviram à realização das mesmas. Foram esses a própria sala de aula, o pátio externo (ilustração 3) localizado ao fundo da quadra, separado desta por uma grade com o portão de acesso à quadra, o pátio interno da escola (ilustração 4) onde uma mesa de tênis de mesa ficava sempre armada e

³⁵ Esta sala não deve ter mais do que 12 m² e além dos materiais de Educação Física, que ficam acondicionados em armários e prateleiras, também ficavam guardados outros materiais não relativos à disciplina, o que por vezes motivou críticas por parte da professora.

³⁶ Os números na imagem se referem a 1.prédio principal com as salas de aula, direção etc; 2.quadra; 3.pátio externo; 4.entrada e estacionamento dos professores.

vários bancos e mesas de merenda, e a sala de vídeo (ilustração 5). Esses espaços são mostrados nas ilustrações abaixo junto com algumas informações adicionais.



Ilustração 2 – A quadra e a arquibancada

Como é possível ver nas imagens acima, a quadra (ilustração 2) não possuía cobertura e seu piso apresentava várias irregularidades, além de uma aspereza que causava várias quedas e arranhões aos alunos, segundo a professora. O calor em determinados horários do dia também foi apontado como motivador de várias reclamações por parte dos alunos para a participação nas aulas, inclusive tendo sido visto isso durante as observações. Ao lado da quadra, a arquibancada se constituía como espaço importante nas aulas. Nela, os alunos ouviam as explicações da professora ou esperavam para participar da atividade desenvolvida e também era o local onde um ou outro aluno ficava, no caso de não querer participar das atividades das aulas. Por estar sempre com sombra, mesmo nas últimas aulas da manhã, professora e alunos ficavam nele durante as explicações. No mês de abril ainda foram fixados algumas mesas e bancos de concreto entre as árvores, que foram bem aceitos pelos alunos. Esse espaço é todo cercado por grades, embora em várias partes existam “passagens” nos locais onde o arame foi cortado. Pelo que percebi, essas passagens cumprem facilitar a recuperação da bola quando esta cai para além do alambrado dentro ainda dos muros da escola. Lembro ainda que este espaço era restrito às aulas de Educação Física e os alunos não tinham acesso em outros momentos da rotina escolar.

Apesar do pátio externo (ilustração 3) não ser, a princípio, um “espaço” para as aulas de Educação Física, por se destinar à circulação dos alunos nos momentos de entrada, intervalos e saída, em alguns momentos das aulas era utilizado por alguns alunos. Normalmente

este espaço era utilizado para a prática de jogos de voleibol (na maior parte das vezes, os alunos jogavam em círculo e em apenas duas ocasiões a rede de voleibol foi fixada neste local). Após a construção de algumas mesas de concreto próximas às árvores, esse espaço também passou a receber alguns alunos para jogarem Damas. Em apenas um dia esse espaço foi ocupado pelos garotos para jogarem futebol.

O pátio interno (ilustração 4) também era costumeiramente usado para as aulas. Nos dias de chuva, esse era o único espaço que a professora podia usar para as vivências corporais. Em uma das aulas ele foi usado para a prática da roda de capoeira e em outro os alunos realizaram alguns movimentos do *hip-hop*. Mas o uso mais comum para esse espaço era no final das aulas quando os alunos jogavam Damas nas mesas de refeição e podiam jogar tênis de mesa na mesa que estava sempre armada no pátio, já que somente durante as aulas a professora fornecia bolinhas, raquetes e redes³⁷.



Ilustração 3 – O pátio externo

³⁷ A princípio somente os alunos que estavam em aula de Educação Física podiam jogar nessa mesa, mas no mês de maio, em virtude do grande número de alunos no pátio sem aula por conta da falta de professores, a inspetora da escola passou a fornecer esses materiais para os alunos jogarem mesmo não estando em aula.



Ilustração 4 – O pátio interno (refeitório)

A sala de vídeo foi utilizada em várias ocasiões para as aulas, como nas aulas em que foram passados filmes de *hip-hop*, propagandas e regras sobre o futebol de campo e para as apresentações realizadas pelos próprios alunos sobre seus times de Futebol. O espaço consistia em uma sala adaptada para esta finalidade, pois num primeiro momento ela era usada como sala de realização dos ATPCs, para guardar os materiais curriculares que eram enviados pela Diretoria de Ensino até que fossem utilizados no bimestre e local onde o acervo de livros da biblioteca podia ser acessado.



Ilustração 5 – Sala de vídeo

Por cerca de uma semana seu uso foi proibido, sendo que os professores deveriam montar os equipamentos de áudio e vídeo nas salas de aula, caso precisassem usá-los. Mas depois de um tempo, após reunião entre professores e gestores, esse espaço voltou a ser

disponibilizado, com uma organização que facilitou seu uso, inclusive com o agendamento dos horários.

A demonstração dos espaços em que as aulas ocorreram ao longo das observações visa a facilitar o entendimento das descrições que serão feitas na sequência do trabalho. Além disso, como bem aponta Dayrell (1996), a arquitetura escolar não é neutra.

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local (DAYRELL, 1996, p.12).

As condições dos espaços onde as aulas se deram influenciaram a realização das mesmas. A reclamação dos alunos sobre excesso de calor e luz do sol não ocorreria se as condições da quadra fossem melhores. A chuva foi determinante para o desenvolvimento das aulas, impedindo sua realização como previsto e forçando adaptações. O isolamento da quadra por meio de grades e a proibição do uso pelos alunos durante outros momentos que não fossem os da aula de Educação Física (o intervalo por exemplo) delimitava o “lugar” onde as aulas deveriam ocorrer.

A professora relatou em entrevista que por algumas vezes precisou encerrar a realização de alguma atividade por conta de uma bola que caiu no estacionamento, bateu na janela da cozinha etc. O uso dos pátios interno e externo também não ocorria sem certa “tensão”. De acordo com a professora, havia certo desconforto com o uso destes espaços durante as aulas, pois extrapolava a função definida para eles. Conforme suas palavras, havia certo entendimento de que as aulas deveriam se dar apenas na quadra e na sala de aula, pois esses eram os lugares “reservados” para elas. Além disso, os alunos em aula se misturavam com alunos que estavam sem aula, o que tornava difícil para a professora controlar a sua participação.

A ampliação e a limitação das possibilidades de realização das aulas por conta das condições físicas e de materiais é uma questão latente que precisa ser considerada. Há um limite para a capacidade e possibilidade de adaptações por parte dos professores e, por mais boa vontade que se tenha, a dimensão educativa acaba sendo restringida pela estrutura escolar (DAYRELL, 1996).

Assim, tendo descrito e mostrado por meio de algumas fotos a escola onde o trabalho de campo ocorreu, passamos à apresentação de algumas informações sobre a professora Lolla.

2.1.2 A Professora Lolla

A professora Lolla é nascida na cidade de Rio Claro, tem atualmente 47 anos de idade, é casada e mãe de duas filhas. Lolla formou-se em Educação Física por uma universidade pública desta mesma cidade em 1987. Mesmo não tendo sido sua primeira opção (sua primeira opção era arquitetura), o curso de Educação Física lhe parecia bastante interessante pela compreensão que a mesma tinha do curso na época: “[...] eu gostava da Educação Física, ... não da parte da competição, mas gostava muito da área de mexer com o corpo, ... me dava bem com as atividades”.

Sempre morou nesta mesma cidade e sobre sua infância ela destaca as brincadeiras de rua na companhia de seus dois irmãos. Ela relata uma infância bastante feliz e com maior liberdade numa época sem “muita violência”. As brincadeiras de “escolinha” eram frequentes nessa época. Seus pais possuíam uma loja de roupas, sendo que seu pai passava longos períodos viajando, enquanto que sua mãe estava sempre trabalhando na loja. A mãe era bastante severa com as questões escolares e não a deixava faltar.

Da pré-escola até a 4ª série, a professora cursou numa mesma escola, da qual ela se lembra que gostava das brincadeiras da escola, embora as melhores lembranças sejam das brincadeiras de rua. Da 5ª a 8ª séries, a professora destaca nas aulas de Educação Física, que eram no período inverso das demais aulas, as situações de “exclusão”. Segundo ela, por não saber jogar nada específico (alguma modalidade esportiva), ou ela era dispensada das aulas nos dias em que havia treinos para alguma competição, ou fazia “ginástica” junto com outras colegas, como, por exemplo, a realização de voltas no quarteirão da escola.

[...] quando precisou de gente, porque tinha alguns doentes, assim, vamos supor, alguém tá doente, então chamava alguém para jogar, perguntava quem quer? Ah, então é você! Então você treinava uma semana, a pessoa que estava doente se recuperava e você ia pro banco de novo, porque você ia jogar? Claro que não, né, tem o oficial (professora Lolla).

Assim, a professora Lolla fala com certa negatividade da Educação Física vivenciada nos quatro últimos anos Ensino Fundamental pelos momentos em que se sentia excluída das aulas. No Ensino Médio ela aponta que não houve muitas mudanças, apesar de não reconhecer tanta ênfase na participação em campeonatos, como no Ensino Fundamental. A divisão no Ensino Médio se dava a partir do gênero e não mais pela aptidão esportiva. Nos três anos deste nível escolar, ela se recorda de ter havido uma professora para as meninas e um professor para os meninos. Algumas aulas incluíam a prática de modalidades esportivas, mas na maior parte do tempo havia para as meninas a prática de ginásticas como a localizada e as corridas, sendo que para os meninos a prática se restringia ao futebol.

Sobre sua formação na graduação, a mesma guarda boas recordações das aulas e dos professores. Cita o nome de vários professores e avalia que o curso lhe ofereceu boa formação para a sua prática profissional. No ano seguinte à sua formatura, em 1988, ela iniciou sua carreira docente como professora eventual em algumas escolas da rede pública estadual de São Paulo, no próprio município de Rio Claro. Neste mesmo ano ela também ingressou num curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar, em uma universidade pública de Campinas/SP. Curso este que ela veio a finalizar em 1989. Enquanto atuava como professora eventual, foi aprovada em um concurso público para se efetivar como professora de Educação Física na rede municipal de Rio Claro. Na época, chegou a assumir o cargo, mas logo em seguida se exonerou para poder inaugurar juntamente com sua irmã uma escola de Educação Infantil. Foi proprietária desta escola infantil por quase 18 anos, período no qual ela se dedicou integralmente às funções de proprietária e professora neste nível de ensino, o qual ela afirma gostar muito.

Em 2005 a professora realizou novo concurso público, agora promovido pela rede estadual paulista para o provimento de cargos de professores efetivos em todo o estado. Tendo sido aprovada, a professora Lolla fez sua escolha por uma escola estadual no município de Limeira/SP, cidade próxima de Rio Claro. Com seu ingresso na rede estadual no início de 2006, a professora Lolla optou por vender sua escola infantil, passando a se dedicar exclusivamente ao cargo assumido na rede estadual.

Então, no início do ano de 2006, já como professora efetiva da rede estadual paulista, a professora Lolla descobriu que estava doente e que precisava realizar uma cirurgia que a afastou das aulas por três meses. Voltou a trabalhar ainda naquele ano e lecionou pelos sete meses restantes. A respeito desse período ela relata muitas dúvidas sobre continuar ou não na

rede pública paulista. Alguns aspectos pesavam muito para que ela pensasse em não se manter como professora da rede estadual paulista, como a quantidade de alunos por classe (na sua experiência com ensino infantil as salas tinham bem menos alunos), a falta de materiais e uma inadequada estrutura física para as aulas (as condições da quadra e o fato de ela não ter cobertura) e a indisciplina dos alunos (ela citou a ocorrência de agressões verbais por parte de alguns alunos que não queriam seguir as orientações dadas durante as aulas). Estes pontos, somados à ocorrência de sua doença, contribuíram para um profundo questionamento sobre sua continuação ou não no magistério paulista.

Já em 2007, a professora precisou realizar outra cirurgia e o período de afastamento para o tratamento se estendeu por praticamente todo aquele ano. Em 2008, já restabelecida de sua doença, a professora retornou às aulas desde o início do ano. Neste ano, ela pôde acompanhar desde o começo a entrega dos materiais curriculares da PC-SP à escola e as discussões e ações tomadas para a implementação da PC-SP em todo o Estado de São Paulo. Sobre esse período, a professora relatou durante a primeira entrevista uma conversa que teve com sua coordenadora acerca dos materiais curriculares naquele início de 2008: “[...] *quando chegou o currículo, a minha coordenadora falou ‘Não era o que você queria?’*, eu falei *‘exatamente, era isso que eu queria’* [...]”. Tal comentário da coordenadora, segundo a própria professora, se dava em virtude de sua cobrança junto à coordenação acerca de parâmetros ou orientações sobre como desenvolver as aulas de Educação Física nas diferentes séries para as quais lecionava. É preciso lembrar que a professora esteve afastada por um longo período do trabalho com as séries do Ensino Fundamental e Médio no período em que foi proprietária de escola infantil, o que, segundo ela mesma, lhe causava preocupação por não saber ao certo como “sistematizar” suas aulas quando ingressou na rede estadual em 2006.

Ainda nesta escola, em Limeira, a professora Lolla lecionou nos anos de 2009 e 2010. Em 2010, ela pôde ingressar em outro curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar, agora oferecido pela própria SEESP para os professores da rede estadual, o curso REDEFOR³⁸, que ela veio a terminar em dezembro de 2011. O que mais a motivou para se inscrever e concorrer a uma vaga nesse curso foi a dificuldade sentida na sua própria prática docente a partir da implementação da PCEF-SP em 2008. Embora tenha avaliado de maneira

³⁸ O REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente é um programa criado pela SEESP em parceria com o governo estadual e universidades públicas paulistas para oferecer cursos gratuitos de pós-graduação aos docentes da rede estadual. Maiores informações podem ser conseguidas no site da SEESP: <http://www.educacao.sp.gov.br/>

positiva a implementação do referido currículo, ela faz críticas ao fato de não terem sido oferecidas capacitações aos professores para subsidiar o trabalho com os materiais curriculares. Ela relata a dificuldade em realizar pesquisas sobre os temas propostos na proposta curricular que realmente a ajudassem nas aulas. Com o curso REDEFOR, a mesma afirmou ter conseguido dirimir várias das dúvidas que a acompanhavam nas aulas, principalmente a partir da troca de experiência com outros professores da rede estadual por meio de fóruns realizados no curso. Segundo ela, durante a realização do curso, os fóruns permitiam à professora, aos demais colegas e a tutora da turma, a discussão dos temas estudados e a troca de informações sobre as práticas desenvolvidas em situações reais de aula. Assim ela ficava sabendo de outros colegas que haviam passado por situações parecidas em suas práticas e que haviam encontrado soluções para os problemas enfrentados.

Também em 2010, a partir do meio do ano, ela iniciou uma segunda graduação, agora em Pedagogia, oferecida para docentes da educação básica na mesma instituição na qual ela se formou em Educação Física. A professora Lolla viu na realização do curso de Pedagogia a possibilidade de conhecer melhor a organização escolar, o trabalho de coordenação, a produção curricular etc. Apesar de gostar de dar aulas, ela tem o interesse de atuar de outras formas na escola. Para isso ela visa a realização de concursos para cargos administrativos, tendo como principal meta o cargo de supervisão.

Em 2011 removeu-se para a sua atual sede, no município de Rio Claro, a Escola Estadual Rio Claro, onde está atualmente em seu terceiro ano como docente. Ainda em 2011 ela precisou complementar sua carga em outra escola da rede estadual, atuando portanto naquele ano em duas escolas. Em 2012 ela atuou apenas na sua sede. E no presente ano (2013), ela optou, no início das aulas, por apenas 20 horas no período da manhã, lecionando para os 9º anos do Ensino Fundamental e os anos do Ensino Médio. A escolha por uma carga menor que nos outros anos deu-se pela expectativa de ser chamada para assumir como professora de Educação Física na rede municipal de Rio Claro. Embora tenha iniciado as aulas somente com a carga horária da rede estadual, logo em seguida ela foi convocada para assumir aulas na rede municipal para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Na primeira conversa tida com a professora, na sexta-feira anterior ao início da pesquisa, ela me disse que estava estudando a possibilidade de “acumular” os dois cargos, de manhã pela rede estadual e no período da tarde pela rede municipal, o que veio a se concretizar durante a realização do estudo.

Assim, na época em que as observações da pesquisa de campo ocorreram, a professora Lolla atuava como docente efetiva da rede estadual de São Paulo na Escola Estadual Rio Claro no período da manhã (há pouco mais de sete anos na rede estadual e em seu terceiro ano nesta mesma escola), docente recém contratada da rede municipal de Rio Claro no período da tarde e cursava o último semestre de Pedagogia (ela veio a terminar em agosto de 2013, logo após o término das observações).

Como já indicado, o objetivo tido com a apresentação destas informações sobre a professora Lolla emergem da necessidade em conhecermos seu ‘lugar’ sociológico/histórico (FONSECA, 1999). O conhecimento sobre a trajetória traçada pela professora Lolla, nos possibilita uma melhor compreensão de sua prática docente no cotidiano das suas aulas.

Feita esta apresentação inicial da escola em que a pesquisa se deu e da professora colaboradora com este estudo, daremos continuação à descrição do caminho percorrido na realização do trabalho de campo. As observações realizadas no trabalho de campo ocorreram entre 5 de março e 18 de junho de 2013, e foram complementadas pelas duas entrevistas ocorridas nos dias 25 e 26 de junho, na própria escola, logo após o final das observações.

2.2 O trabalho de campo

O trabalho de campo teve início no dia 5 de março de 2013, uma terça-feira. A escolha pelos dias e salas a serem acompanhadas na pesquisa se deu após um primeiro contato com a professora. Ao levar em conta o seu horário de aulas e minha disponibilidade em acompanhar as aulas no período da manhã em alguns dias específicos da semana, definiu-se por se observar as aulas ministradas pela professora Lolla para os três 9º anos (9º1, 9º2 e 9º3) do Ensino Fundamental. A ideia em acompanhar três salas de um mesmo ano pareceu-nos interessante por ampliar o tempo de observação (do que se fosse acompanhada apenas uma das salas) e verificar o desenvolvimento dos mesmos conteúdos com classes diferentes.

Para os registro da pesquisa de campo adotou-se um diário de campo, o qual era preenchido no momento das aulas. Nele, não apenas eram anotadas as situações observadas, como também um ou outro questionamento surgido e originado a partir daquilo que era visto.

Posteriormente, essas informações do diário de campo eram digitadas, dando origem a um diário digital, no qual buscava-se com maior calma, complementar as informações anotadas durante as aulas com algumas reflexões que iam surgindo no decorrer do estudo. Este trabalho de digitação dos dados de campo era realizado, sempre que possível, no mesmo dia da observação, quando não, no máximo no dia seguinte, de maneira a potencializar o registro das informações.

Conforme demonstra o quadro abaixo, as aulas de Educação Física com a professora Lolla para os 9º anos ocorriam sempre às terças e sextas-feiras, nos seguintes horários:

Quadro 1 – Horário das aulas de Educação Física para os 9º anos

HORÁRIO/DIAS DA SEMANA	TERÇA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1ª aula (7:00 – 7:50)		
2ª aula (7:50 – 8:40)		
3ª aula (8:40 – 9:30)		9º3
Intervalo (9:30 – 9:50)	-----	-----
4ª aula (9:50 – 10:40)		9º3
5ª aula (10:40 – 11:30)	9º1	9º2
6ª aula (11:30 – 12:20)	9º1	9º2

Fonte: Próprio autor

Em virtude das aulas dos 9º anos 2 e 3 ocorrerem às sextas-feiras, houve uma diferença significativa do total de aulas que estas turmas efetivamente tiveram em relação com o 9º ano 1, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 2 – Quantidade de aulas e horas de observação por sala

Classes	9º ano 1	9º ano 2	9º ano 3	Total
Aulas observadas	30 aulas observadas	20 aulas observadas	20 aulas observadas	70 aulas observadas
Horas de observação	25 horas	16h e 30min	16h e 30min	58 horas

Fonte: Próprio autor

Esta diferença se deu pela ocorrência de algumas interrupções das aulas de sexta-feira, tendo sido causadas por conta de: um feriado; convocações para realização de cursos na DEL (uma no mês de março e outra no final de junho); realização do Conselho de Classe ao final do primeiro bimestre; uma reunião para a discussão das avaliações aplicadas no início do ano³⁹; e um feriado numa quinta feira que causou a interrupção das aulas da sexta-feira. Sendo

³⁹ Neste dia todas as escolas da DEL realizavam discussões acerca das avaliações diagnósticas aplicadas no início do ano.

assim, em todo o período de observação, houve diminuição considerável das aulas de Educação Física previstas para essas duas salas. Destaco o fato de a professora Lolla não ter faltado nenhuma vez ao longo do estudo e de ter sido possível acompanhar todas as aulas que foram ministradas por ela aos 9º anos durante o período de acompanhamento.

O último dia de observação efetiva das aulas se deu no dia 18 de junho, uma vez que no restante do mês não ocorreram outras aulas. Por conta de uma convocação da DEL no dia 21 (sexta-feira) e o fato de não ter havido aulas na terça-feira seguinte, por conta da ausência total de alunos do 9ª ano 1, não houveram mais aulas no semestre. No total, foram realizados 25 dias de observações, com 70 aulas observadas, somando-se pouco mais de 58 horas. Ao longo deste período, foram tratados três conteúdos que estavam previstos na sistematização do CEF-SP. Na ordem foram a Capoeira, o Hip-Hop (no 1º bimestre) e o Futebol de Campo (2º bimestre).

As entrevistas estavam previstas para serem realizadas após o encerramento das observações. Não havendo a presença de alunos na manhã do dia 25 de junho, realizou-se a primeira entrevista na manhã deste dia em uma das salas de aula. No dia seguinte (26) foi possível a realização da segunda entrevista. Estas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise dos dados. A divisão das entrevistas em dois dias foi motivada pela extensão dos questionamentos previstos para esta etapa. No primeiro dia, o roteiro utilizado (em apêndice) teve como intenção melhor caracterizar a professora, ao tratar de informações da sua trajetória de vida e formação profissional. Com base na compreensão dos saberes docentes de Maurice Tardif, organizou-se essa primeira parte de forma a tratar os saberes pessoais, da formação escolar básica e da experiência profissional. Foram pouco mais de 44 minutos. No segundo dia, a entrevista se estendeu por 1 hora e 45 minutos, em que foram tratadas mais precisamente questões do CEF-SP e sua prática docente, abordando-se assuntos como o processo de implementação do currículo em 2008, o entendimento desta acerca dos materiais, dificuldades encontradas no seu contexto de trabalho e questões relativas a fatos observados nas aulas acompanhadas durante o trabalho de campo.

Estas entrevistas foram cruciais para a compreensão da prática pedagógica da professora Lolla. Por meio do cruzamento entre o que foi visto nas observações, o que foi ouvido nas entrevistas e o que foi lido antes, durante e depois da pesquisa de campo, quando na análise dos dados, foi-nos permitido alcançar uma melhor compreensão da maneira como a professora

colaboradora com o estudo constrói sua prática pedagógica a partir do que é proposto no CEF-SP, as suas condições de trabalho e convicções próprias para a sua prática.

2.2.1 Algumas preocupações iniciais e as três classes envolvidas no estudo

No primeiro dia do trabalho de campo (5 de março), cheguei à escola por volta do final do intervalo (aproximadamente 9h40min) e entreguei os documentos de informação e autorização da pesquisa ao vice-diretor da escola, que os leu e recolheu para a assinatura da diretora (uma cópia dos mesmos foi-me entregue na sexta-feira da mesma semana, devidamente assinada pela responsável). Com a professora, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando mais pormenorizadamente alguns pontos. Após concordar com o conteúdo do TCLE, ela o assinou, tendo ficado com uma via. Foi-me devolvida outra para arquivo. Finalmente, na quinta aula da manhã, comecei as observações das aulas da professora Lolla.

O início do trabalho de campo esteve envolto em certa expectativa e apreensão com relação a minha presença nas aulas. Preocupava-me com a maneira como os alunos reagiriam à minha presença nas aulas. Quanto à professora, o fato de ela ter aceitado participar da pesquisa me deixava um pouco mais calmo (embora não totalmente). No primeiro dia de observações, ao entrar no 9º ano 1, fui logo perguntado por um aluno se eu era “professor de capoeira”. Neguei sem dar maiores explicações, pois pretendia esperar que a professora me apresentasse. O que não veio a ocorrer, pois a professora iniciou sua aula e se “esqueceu” de dizer quem eu era ou o que eu estava fazendo ali. Os alunos pareceram não se importar muito comigo e, fora o garoto que me perguntou se eu era professor de capoeira e um ou outro olhar que se voltava para mim, não parecia que eu realmente estava ali no fundo da sala. Não houve qualquer questionamento à professora sobre o que eu estava fazendo e, talvez por isso, ela tenha se esquecido de dizer algo aos alunos.

Na sexta-feira da mesma semana, tive meu primeiro contato com as outras duas salas. No 9º ano 3 a professora fez uma apresentação formal, explicando aos alunos que eu também era professor de Educação Física e que observaria as aulas para os meus estudos. Não houve nenhuma pergunta adicional por parte dos alunos, eles apenas me olharam (ou avaliaram?). Já no 9º ano 2, a professora não fez uma apresentação formal e, a exemplo da classe de terça-

feira, não houve quem perguntasse à professora sobre mim, mas vez ou outra alguns olhares se voltavam para o local onde eu estava.

O interessante é que com o decorrer do tempo, quando eles foram percebendo que eu “sempre voltava”, eles começaram a me perguntar quem eu era, o que fazia, o que tanto eu escrevia no meu caderno e outras coisas mais. Como exemplo, cito o que ocorreu no 9º ano 2, na aula do dia 12 de abril, que só começou depois de um alvoroço causado pelos alunos que queriam saber para qual time de futebol eu torcia. Logo que respondi aos alunos para qual time torcia, alguns vibraram enquanto outros iam se sentar nos seus lugares gesticulando e meio contrariados. Assim, eles iam me conhecendo melhor e entendendo o que eu fazia ali no decorrer das aulas. Alguns me chamavam de “tio” e outros de “professor” e com o tempo foram se acostumando à minha presença. O que mais chamava a atenção dos alunos era o quanto eu escrevia durante as aulas. Alguns sentados mais perto até tentavam ler o que era escrito e um ou outro chegava e me perguntava o que tanto eu escrevia. Lembro-me de um garoto que sempre me chamava de “tio” e a cada aula ele aparecia com uma nova pergunta (Gosta de hip-hop? Você dança? Joga futebol?).

Mas talvez o fato que mais me chamou a atenção e que me indicava que eu havia sido aceito nas aulas pelos alunos era quando me ofereciam um lugar no fundo da sala quando eu me dirigia para lá para me sentar. Por várias vezes alguns alunos organizavam as carteiras para me dar um lugar no “fundão”. Às vezes eu chegava e havia uma carteira apertada no canto e logo eles abriam mais espaço. Outras não havia carteira em um espaço e um ou dois levavam uma carteira que estava mais na frente para que eu me sentasse. Ainda teve vezes em que eles iam sentar em outro lugar e me ofereciam aquela carteira em que estavam no fundo. Eu devia ser o “tio” do fundão. Isto ocorria em todas as três salas e nunca foi necessário que eu pedisse. Sempre interpretei essas ações como uma aceitação à minha presença no grupo.

Penso que ao longo dos pouco mais de três meses, eu alcancei certa aceitação por parte da professora, alunos e funcionários da escola. A entrada pela portaria era facilitada, os cumprimentos já não tinham o mesmo estranhamento dos primeiros dias e até minha ausência era sentida. Em uma terça-feira de junho, eu me atrasei alguns minutos por conta de um imprevisto e cheguei à porta da sala do 9º ano 1 quando a professora já estava na sala. Bem nesse momento, uma aluna, que eu não pude identificar qual era, perguntava à professora se eu não iria acompanhar a aula naquele dia.

A aceitação ou não pelo grupo social no qual estamos inseridos durante a realização de estudos etnográficos possui grande importância. Lembro-me do que Geertz (1989) conta sobre a incursão dele e de sua esposa à uma aldeia balinesa em 1958. Em seu clássico texto sobre a briga de galos balinesa, o autor descreve como foi sua chegada à aldeia e a sua não aceitação num primeiro momento pela população local. Geertz descreve como as pessoas os ignoravam e agiam como se eles não existissem, chegando ao ponto de os próprios se perguntarem isso. No entanto, ele conta que isso mudou quando um fato inusitado ocorreu. Aconteceu uma batida policial a uma rinha de galos que Geertz e sua esposa acompanhavam e ambos acabaram fugindo da mesma forma que todos para não serem pegos e presos pela polícia local. A atitude de correrem junto com os nativos daquela aldeia fez com que eles alcançassem certa ligação com a população local. Após o incidente, Geertz e sua esposa puderam finalmente se relacionar com as pessoas locais. Essa aceitação lhes possibilitou uma experiência etnográfica mais rica.

Ainda sobre isso, DaMatta (1978, p.34) afirma que “[...] só há dados quando há um processo de empatia correndo de lado a lado”. Acredito que os relatos feitos acima indicam que alcancei a “aceitação” (ou empatia) necessária para o desenvolvimento dessa pesquisa. Como Geertz (1989) demonstra no texto citado, esse é um aspecto importante em uma pesquisa etnográfica, ao possibilitar ao pesquisador o acesso a informações que não seriam alcançadas se essa aceitação não existisse. O destaque dado aos alunos, embora estes não fossem meus sujeitos principais, se dá pela importância destes na dinâmica social das aulas. Eu estava ali para “observar” a professora, mas fazia isto na atuação desta com os alunos nas aulas.

Com relação à professora Lolla, me preocupava no início do trabalho de campo com a “influência” que minha presença poderia ter em sua atuação. Desde os primeiros contatos com a professora não percebi nenhum “desconforto” com minha presença nas aulas. Apesar disso, havia certa preocupação pela possibilidade de a professora Lolla modificar sua prática docente de forma a “atender” a uma possível expectativa minha em relação às suas aulas. A ideia, por exemplo, de que eu pudesse vir a “avaliar” suas aulas neste estudo poderia motivá-la a alterar sua maneira de “dar aula”. A princípio, este é, a meu ver, um risco que qualquer pesquisador corre ao se propor a pesquisar o contexto escolar e foi pensando nisso que alguns “cuidados” foram tomados na realização da pesquisa.

O primeiro foi o de informar da maneira mais clara possível, desde a primeira conversa com a professora, que o objetivo do estudo não era o de avaliar ou “dar uma nota” para a sua aula, ou de indicar os “erros” cometidos por ela. Busquei, desde o início, deixar claro à professora que esta atitude não cabia no tipo de estudo que seria realizado. Outro ponto foi explicar à professora o objetivo do estudo, que era o de descrever o que realmente ocorria nas aulas, ou seja, a maneira como elas eram ministradas pela professora, para, a partir da realidade, incorrer numa interpretação e melhor compreensão à luz das leituras realizadas.

Uma terceira ação foi a de reforçar minha postura de observador durante as aulas. Colocava-me sempre no fundo da sala de aula e da sala de vídeo, nos cantos da arquibancada e na periferia dos pátios. Não emitia opinião nas aulas, não participei das dinâmicas desenvolvidas nas aulas e não conduzi nenhuma atividade com as salas. Sempre procurei me colocar como um espectador privilegiado mantendo certa distância, pois entendia que essa distância era importante para o estudo.

Mesmo assim, é preciso aceitar que minha presença nas aulas ocorria sob a condição de “observador participante”, pois, estando imerso na realidade das aulas, seria ingenuidade buscar alcançar uma “neutralidade”. Na verdade, segundo DaMatta (1978), a descoberta nos estudos etnográficos ocorre a partir do relacionar-se, o que reforça a impossibilidade de o pesquisador se “neutralizar” frente aos sujeitos no decorrer da pesquisa. Mas ao mesmo tempo, o autor reforça o quão importante é o pesquisador “[...] calar e isolar-se” (DaMatta, 1978, p.33) em alguns momentos, como forma de não “participar” demasiadamente do contexto investigado. Essa era uma preocupação constante.

Tais questionamentos cercam um estudo de caso etnográfico e, frente à impossibilidade de “excluí-los” da prática da pesquisa, torna-se imprescindível ao pesquisador tomar consciência deles e estar o mais atento possível a tais pontos. Assumi-los é o primeiro passo para isso. Acerca de minha preocupação com o fato de a professora vir a modificar sua prática pedagógica durante o período de observações, algumas “pistas” me indicaram que tal situação não ocorreu, ou pelo menos, não ocorreu de forma evidente. Uma primeira pista está na própria reação dos alunos nas aulas. Desde os primeiros dias de observação não percebi qualquer “estranhamento” com a atitude pedagógica da professora nas situações de aprendizagem propostas. Não houve qualquer comentário ou questionamento às propostas feitas pela professora que me levasse a considerar que aquilo que ela desenvolvia nas aulas estivesse distante da sua

prática habitual. É preciso destacar que, embora poucas, já haviam ocorrido aulas anteriores ao início da observação e aquele era o segundo ano em que a professora dava aulas para as três turmas participantes da pesquisa, uma vez que ela havia sido professora dessas salas na 6ª série (7º ano).

Uma segunda pista diz respeito ao tempo permanecido no campo, cerca de três meses e meio. Durante todo esse período não foram percebidas modificações drásticas na maneira de a professora organizar e ministrar suas aulas por conta da presença de um pesquisador. E se ainda posso citar um terceiro ponto, como já comentado, em nenhum momento em todo o tempo em que tive contato com a professora, percebi qualquer incômodo com minha presença nas aulas. Pelo contrário, a professora Lolla se mostrou bastante tranquila e solícita no decorrer do estudo. Diante destas três observações, sou levado a considerar que as aulas assistidas no decorrer da pesquisa de campo representam bem a realidade das aulas ministradas pela professora Lolla regularmente.

Todos estes aspectos citados até aqui (dúvidas, expectativas, apreensões etc.) permearam em um ou mais momentos a realização deste estudo. Eles são aqui comentados por fazerem parte dos dados da pesquisa, bem como por serem relevantes para as considerações que se seguem.

Dito isso, a descrição do que foi observado nas aulas será feita a partir de uma divisão que leva em consideração os três conteúdos tratados no decorrer do primeiro e segundo bimestres pela professora Lolla. Além disso, a professora Lolla sempre procurou seguir uma mesma “rotina” de atividades com as três classes de 9º ano. Na maior parte do tempo, o trato dos conteúdos com as três salas se dava a partir da proposição das mesmas situações de aprendizagens. Mesmo assim, é certo que alguns aspectos e situações específicas faziam com que o desenvolvimento das aulas se desse de forma diferente entre uma sala e outra. É por isso que ao longo das descrições das aulas ministradas pela professora Lolla, tratar-se-á conjuntamente as três classes, mas de forma a enfatizar um ou outro acontecimento importante que tenha ocorrido em uma ou outra classe.

Aliás, os três 9º anos, segundo a própria professora, apresentavam distinções muito grandes entre si. Para ela, os resultados de uma “mesma aula”, dependendo da sala em que ela fosse desenvolvida, eram bem diferentes. O que pude perceber é que esta avaliação sobre os resultados alcançados com cada um dos 9º anos refletia muito mais o “nível” de colaboração e

participação sentido pela professora nas aulas do que uma avaliação propriamente dita sobre a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos tratados nas aulas. A quantidade de interrupções dos alunos às explicações da professora, o nível de conversas paralelas, o interesse demonstrado na realização das atividades propostas na quadra e na realização de atividades de grupos, por exemplo, entre outros fatores, forneciam elementos que justificavam a classificação das classes pela professora.

Para a professora Lolla, o 9º ano 1 era tida como uma classe “difícil”, que apresentava vários problemas de comportamento. Isto podia ser muito bem percebido pela quantidade de aulas em que havia alunos suspensos⁴⁰ por terem transgredido alguma regra escolar. Sendo uma classe com 32 alunos, 16 meninas e 16 meninos, era a classe com maior número de alunos retidos em anos anteriores (cinco). Segundo suas palavras, o 9º ano 1 era

[...] totalmente desinteressado. Existe ali uma meia dúzia de alunos que são mais interessados, mas eles não gostam tanto da prática, eles são mais interessados nos conteúdos teóricos do que na própria prática e a sala é desinteressada. A gente teve um problema e a gente teve que resolver, né, achei que depois do problema, até que deu uma melhorada na parte de relacionamento, espero. A gente ainda não teve muito tempo pra ver isso, mas talvez uma melhorada na parte de relacionamento (professora Lolla, grifos meus).

O problema a que a professora se refere ocorreu quando alguns alunos publicaram na internet um vídeo em que eles apareciam dançando ou pulando jogando coisas para cima dentro da sala de aula, o que causou a intervenção de representantes da DEL e rendeu problemas à professora pelo fato de o vídeo ter sido gravado no momento de sua aula⁴¹. No entanto, alguns pontos da fala apresentada evidenciam a importância do “relacionamento” com os alunos e a disposição em realizar as atividades práticas na quadra. Outro ponto a se destacar é quanto ao grupo referido pela professora, composto por cinco alunos (dois meninos e três meninas) que sempre estavam juntos nas aulas. Esses alunos sempre participavam prontamente dos momentos em que uma atividade de pesquisa ou escrita era proposta, mas quando a atividade envolvia uma movimentação corporal mais ativa (prática), esses alunos participavam de forma passiva, eximindo-se de um maior envolvimento com as atividades propostas.

⁴⁰ Em várias das aulas observadas nesta sala, alunos não estavam presentes por estarem suspensos, ou seja, impedidos de frequentarem as aulas por 1 ou mais dias. Em uma semana, toda classe recebeu suspensão, devendo metade dela (os números pares) cumprirem nos dois primeiros dias da semana e a outra metade (os alunos de número ímpar) cumprirem nos dois dias posteriores. Os motivos eram os mais variados e iam desde depredação de carteiras e armários a ofensas a funcionários, professores e até mesmo à direção. Uma vez presenciei um aluno enfrentando o vice-diretor da escola dentro da sala, o que lhe rendeu uma semana de suspensão.

⁴¹ Este acontecimento será melhor tratado no momento da descrição das aulas.

Outro fator levantado pela professora diz respeito “às lideranças” presentes nas salas. Para ela, alguns alunos desempenham um papel fundamental na dinâmica da classe. No 9º ano 1, por exemplo, havia um grupo de alunos que “[...] juntou essa identificação para coisas de não quererem estudar, de não quererem, não estão nem aí para a escola” (professora Lolla). Segundo a professora, houve tentativas por parte da direção e professores em melhorar o ambiente da sala, com a troca de alguns alunos para outra classe, o que não surtiu muito efeito. Para ela, mesmo com o 9º ano 1 tendo tido um maior número de aulas em relação às outras salas (por conta das aulas serem de terça-feira), o rendimento com eles não foi o melhor.

[...] a classe é muito indisciplinada, então você perde muito tempo, tentando fazer a classe ficar quieta, prestar atenção, parar de falar, e não consegue. Aí a gente acaba, eu acabo me perdendo, nesta situação. Por que daí você está comentando uma coisa e chega um outro comentário, às vezes você quer falar outro comentário, você quer continuar, aí eu percebo o desinteresse da classe, daí eu falo “ó, melhor parar do que”, eu to me desgastando e eles também vão ficar só irritados.

Já o 9º ano 3 foi descrito pela professora como uma sala de rendimento médio. Para ela, “[...] eles até que se interessam, participam, mas não é aquela coisa, de você falar ‘que classe ótima, né’. Mas, assim, tá dentro do esperado”. Também com 35 alunos frequentes, sendo 19 meninas e 16 meninos, o 9º ano 3 parece se aproximar mais das expectativas da professora do que seria uma boa sala para se dar aula. Durante as observações foi possível identificar um embate muito grande entre a professora e um grupo de alunos (em torno de dez) bastante unidos em prol da prática do futsal nas aulas. Embora nos outros 9º anos também existisse uma cobrança da professora para a prática do futsal em todas as aulas, no 9º ano 3 essa cobrança era muito mais evidente. Havia três garotos em especial que transformavam a sua insatisfação com a realização de outros conteúdos que não fosse o futebol em contínuas críticas e reclamações durante as aulas. A impressão era que apenas a prática do futebol pelos meninos era a única prática legítima nas aulas. Quando a professora propunha jogos de futsal com a participação das meninas, alguns chegavam a dizer que aquilo não era “futebol”.

E por último, o 9º ano 2, que é apontado pela professora Lolla como a melhor sala entre os 9º anos. Com 13 meninas e 22 meninos (total de 35 alunos), esta sala foi apontada pela professora como a melhor classe para se lecionar.

[...] nós temos uma sala de 9º2 que é interessada, na verdade essa sala está unida, já vem vindo desde o quinto ano junto, é uma sala muito boa... vem vindo dessa forma dos anos anteriores... apresenta mais interesse. As propostas que você propõe, eles fazem, eles vem, eles apresentam [...].

Realmente durante as observações foi possível perceber um “clima” mais confortável nesta sala durante as aulas. Apesar de também serem um pouco falantes e haver a necessidade de a professora chamar a atenção de alguns durante as aulas, havia uma comunicação mais tranquila entre professora e alunos. Também era perceptível a participação mais ativa durante as atividades propostas pela professora. À respeito disso, três momentos ocorridos durante as aulas do conteúdo futebol de campo podem servir como exemplo. O primeiro diz respeito a uma aula em que a professora Lolla buscou organizar um seminário sobre os times de futebol. Para isso, ela pediu que anotassem algumas instruções que ela iria passar na lousa. O que chamou a atenção foi que todos os alunos abriram seus cadernos para poderem anotar o que a professora iria passar e não houve nenhuma reclamação. Já com os outros dois 9º anos, a resposta a este pedido da professora ocorreu de maneira bem diferente, com inúmeras reclamações e com quase ninguém anotando as instruções.

Uma segunda situação que me chamou a atenção para a participação desta sala nas aulas foi quando, também no conteúdo futebol, a professora propôs partidas de futsal em equipes separadas por gênero (uma vez que em outras duas aulas haviam sido feitas partidas mistas). A resposta dos meninos foi que eles queriam que fossem equipes mistas, pois haviam jogado assim durante uma aula vaga no dia anterior. Apenas um grupo de meninas pareceu gostar da ideia de equipes separadas por gênero. A professora ficou sem entender, pois nas outras salas a situação era a inversa.

E por último cito a participação de todos os alunos na apresentação dos seminários sobre os times de futebol, inclusive com alguns alunos apresentando mais de uma vez. Isto se deu pelo fato de eles terem apresentado numa sexta-feira com poucos alunos e a professora ter indicado pontos que poderiam ser melhorados para uma próxima apresentação quando os demais alunos fossem apresentar. Uma situação bem diferente se deu com as outras duas salas, nas quais boa parte dos alunos não apresentou seus seminários.

Durante a entrevista, a professora Lolla explicou os motivos para que esta sala viesse a se constituir como uma “sala boa”.

A liderança é boa e isso muda tudo. A liderança é boa né, e aí começa, a liderança quer estudar, vamos estudar, agora é hora de aprender, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, e um puxar o outro. E essa ligação que a classe formou, ela vem vindo e aí o professor acaba também, “ó, é uma classe boa”, a gente consegue trabalhar. Como eu consigo trabalhar, os outros também conseguem trabalhar. Eu já comentei isso com os outros (professores) e eles mesmo falaram assim “ó, a classe é boa, eu consegui dar esse texto, ó”. Acontece isso com o 9º 2, então a gente acaba é, não sei se é consciente, inconsciente, sei lá eu, a gente acaba trazendo mais coisa para o aluno interessado. Ele quer aprender, então a gente acaba trazendo.

Mais uma vez a professora atribui o rendimento da classe à presença e influência de alguns alunos considerados líderes. Nessa sala, realmente havia um garoto que se destacava na organização dos colegas. Neto de uma das funcionárias da escola, esse garoto sempre estava à frente das reivindicações da sala com a professora e na organização das aulas. Outro ponto levantado pela professora foi o fato de esta classe já vir de alguns anos com os mesmos alunos, o que parece ter favorecido uma ligação maior entre eles.

As diferenças enfatizadas pela professora em relação aos três 9º anos, sempre estiveram presentes nas aulas e mereciam ser destacadas neste estudo. A interação entre professora e alunos no decorrer das aulas e a “leitura” que a mesma faz da participação e interesse dos alunos (de cada classe) em relação às aulas, constituem-se como fatores importantes nas decisões tomadas pela professora na construção de sua prática docente.

Tratados estes aspectos mais gerais do trabalho de campo, nosso foco recairá sobre a forma como a professora Lolla ministrou suas aulas no período em que a acompanhamos. Antes disso, porém, o próximo tópico procura trazer, com base nos materiais curriculares oficiais, mais especificamente nos CP, informações que nos auxiliem na análise da prática pedagógica da professora Lolla. As descrições das aulas ministradas pela professora Lolla serão precedidas por uma apresentação resumida da forma como os conteúdos/temas do 1º e 2º bimestres se encontram sugeridos no CP. A decisão de apresentar tais informações antes das descrições das aulas observadas foi tomada a partir do entendimento construído ao longo do estudo de que a prática pedagógica da professora Lolla não se deu totalmente distanciada do que é sugerido nos materiais curriculares, embora tais sugestões não tenham sido seguidas “à risca” nas aulas.

A opção por descrever as propostas presentes no CP e depois a forma como a professora desenvolveu esses conteúdos nas suas aulas tem a intenção de demonstrar que aproximações e distanciamentos foram percebidos entre o que é sugerido nos materiais oficiais e o que era concretizado nas aulas. A razão dessa organização do texto não é o de criticar a prática pedagógica da professora Lolla ou apontar que esta deveria se aproximar mais da proposta

presente no currículo oficial. Não se pretende abordar sua prática docente de um ponto de vista normativo, indicando como ela deveria ocorrer ou que ações seriam “mais corretas” para o trato dos conteúdos observados. O que se pretende é analisar as ações da professora e melhor compreender a lógica adotada por ela na construção de sua prática docente, e é por isso, que a apresentação da sistematização sugerida nos materiais oficiais para o 1º e 2º bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental se faz necessária.

2.2.2 Os conteúdos do 1º e 2º bimestre no Caderno do Professor (CP) para os 9º anos

A apresentação da sistematização sugerida para a disciplina Educação Física, no 1º e 2º bimestres do 9º ano do Ensino Fundamental, com base nos volumes 1 e 2, corresponde ao período em que foram realizadas as observações do trabalho de campo. A versão dos CPs aqui utilizada foi a de 2009, mas como já explicado anteriormente, corresponde à mesma redação da versão impressa e distribuída à rede paulista em 2013.

Pretende-se expor resumidamente as sequências pedagógicas propostas para o trato dos conteúdos previstos. Uma vez que os CPs são documentos especialmente direcionados aos professores, eles trazem exemplos de desenvolvimento dos conteúdos por meio da descrição de Situações de Aprendizagem (SA) para auxiliar os professores da rede na sua prática pedagógica. Acerca destes materiais, Neira (2011) afirma que as suas características têm feito com que os CPs, idealizados como materiais de apoio, suplantem o uso do material norteador (CEF-SP) pelos professores, uma vez que os próprios têm percebido os CPs como uma “materialização” do currículo proposto, e por isso, mais próximo da prática em sala de aula, dispensando a leitura e compreensão do texto base.

A própria professora participante da pesquisa referiu-se aos CPs como material importante na elaboração de suas aulas. Para ela, estes cadernos também são mais práticos do que o texto base (documento este que ela diz consultar mais nas reuniões de planejamento que ocorrem no início de cada ano), fazendo parte de sua rotina a sua consulta para a preparação das aulas. Ela possui até mesmo os cadernos de 2008, os quais, segundo ela, possuem diversas anotações feitas ao longo dos anos que ela tem passado para as impressões mais novas que

recebeu. O uso do CP também se deu em alguns momentos das aulas, tendo a professora o consultado por duas vezes durante a pesquisa de campo.

Nos CP para o 1º bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental são propostos para as aulas de Educação Física dois temas da cultura de movimento: o tema Luta, com a indicação do conteúdo capoeira e o tema Atividade Rítmica a partir do *hip-hop* e o *street dance* em proximidade com a cultura jovem. Apesar de as propostas presentes neste CP seguirem esta organização, há uma observação no texto de orientação que introduz o segundo tema, Atividade Rítmica, que indica a possibilidade de outras manifestações rítmicas serem abordadas: “[...] outras manifestações rítmicas, da cultura jovem ou não, poderão ser objeto das aulas neste tema” (SÃO PAULO, 2009a, p.8).

No 2º bimestre, o CP volume 2, propõe os temas Esporte e Atividade Rítmica. Para o primeiro é indicado o trato com o conteúdo futebol de campo, enquanto que para o segundo o conteúdo escolhido foi mais uma vez o *street dance*, com ênfase na elaboração de coreografias. Mesmo assim, existe também a orientação sobre a possibilidade desses conteúdos serem modificados, de acordo com o projeto político-pedagógico, desde que mantidos os temas propostos.

No tema Atividade Rítmica propõe-se abordar o *streetdance*, com ênfase na elaboração de coreografias. Porém, o projeto político-pedagógico da escola poderá optar por outra manifestação rítmica associada à cultura jovem neste bimestre, bem como outra modalidade esportiva coletiva (SÃO PAULO, 2009b, p.8).

Ao abrir os CPs de Educação Física de cada série e bimestre, encontra-se um texto inicial de “Orientação sobre os conteúdos do bimestre”. Nele são discutidos alguns aspectos gerais dos conteúdos previstos para o bimestre, como, por exemplo, a sua forma de abordagem nos materiais curriculares (as estratégias propostas com base no referencial teórico adotado para a disciplina). No trecho abaixo, enfatiza-se que os CPs foram elaborados para servir de apoio ao trabalho cotidiano dos professores.

As orientações e as sugestões a seguir pretendem oferecer-lhe subsídios para facilitar o desenvolvimento dos temas apresentados. Não pretendem apresentar as Situações de Aprendizagem como as únicas a serem realizadas, nem restringir sua criatividade, como professor, para outras atividades ou variações de abordagem dos mesmos temas (SÃO PAULO, 2009a, p.9).

O mesmo é percebido nas considerações finais dos CPs, uma vez que é afirmado que as SA presentes nos CPs permitem sua adaptação à realidade das escolas, bem como seu aperfeiçoamento segundo a análise crítica dos professores (SÃO PAULO, 2009a, p.38).

De maneira geral cada conteúdo/tema é antecedido no CP por um texto introdutório, que contextualiza o assunto tratado. Em seguida, são apresentadas algumas Situações de Aprendizagem (SA) para o trato pedagógico dos conteúdos/temas previstos. Cada SA possui um esclarecimento sobre as intenções pretendidas com sua realização e um quadro inicial em que são encontradas informações como: “tempo previsto”, em número de aulas (de 50 minutos cada) para a sua realização; explicitação dos “conteúdos e temas desenvolvidos” na referida SA; as “competências e habilidades” que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer da realização da SA; e por último, uma lista dos “recursos” necessários para a concretização das etapas (atividades) descritas na SA. Abaixo desse quadro é feita uma descrição das etapas a serem cumpridas para o desenvolvimento das SA. Um conteúdo/tema pode possuir uma ou mais SA.

Após a descrição das SAs, mais três tópicos ainda aparecem. No tópico “Atividade avaliadora”, são expostas uma ou mais atividades de avaliação das aprendizagens dos alunos acerca do conteúdo/tema desenvolvido. Em seguida, o tópico “Proposta de situações de recuperação”, indica diferentes estratégias de recuperação voltadas para aqueles alunos que tiveram dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das aulas no decorrer das SA. No último tópico, em “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”, são propostas diversas fontes de pesquisa (livros, artigos, *sites* da internet e filmes) referentes ao conteúdo/tema tratado de forma que o professor pode consultar para as aulas e/ou indicar aos alunos para melhor compreensão do conteúdo desenvolvido.

Cientes da organização que cada CP apresenta, nos ateremos na sequência do texto principalmente às SA presentes nos CPs volume 1 e 2 do 9º ano. Foi possível perceber que estas SA influenciaram positivamente, de acordo com a própria professora, a construção das aulas observadas. As SA que serão descritas a seguir, correspondem aos conteúdos capoeira, *hip-hop*, *street dance* e futebol de campo presentes nos volumes 1 e 2 do CP para o 9º ano do Ensino Fundamental.

A capoeira no Caderno do Professor (1º bimestre)

A capoeira é o primeiro conteúdo indicado no volume 1 do CP do 9º ano. Apresentada como elemento constituinte da cultura afro-brasileira, é proposto que o seu trato pedagógico nas aulas de Educação Física se dê de maneira ampliada, não restrita apenas à prática dos gestos característicos desta luta. Assim, os professores são chamados a considerar também aspectos histórico-sociais, como a relação com a escravidão, a questão do preconceito etc. Embora conciso, o texto que contextualiza o tema ao professor, indica a possibilidade de seu desenvolvimento de maneira interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia e cita a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o trato da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Após estas informações iniciais, o que se segue é a proposição de uma sequência de três SA para o trato da capoeira nas aulas. Na SA1, intitulada “O que os alunos sabem sobre capoeira”, o objetivo está em levantar os conhecimentos que os alunos têm a respeito do tema, que informações eles possuem e se conhecem seus gestos característicos (SÃO PAULO, 2009a). Para facilitar a compreensão sobre as SAs, iremos reproduziremos parte das informações constantes nos quadros que antecedem as descrições das etapas constituintes de cada SA. Então, na SA1 encontramos as seguintes informações no CP:

Quadro 3 - Reprodução das informações constantes na SA1 – capoeira.

Tempo previsto para a SA	4 aulas.
Conteúdos e temas	Movimentos, ritmos e gestos da capoeira; Processo histórico da capoeira.
Competências e habilidades	Identificar e relacionar informações e conhecimentos referentes à capoeira; Criar e elaborar possíveis movimentos e associá-los à capoeira; Compreender o processo histórico da capoeira, identificar e relacionar os gestos realizados com a condição de escravizados.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p.11).

A partir das competências e habilidades indicadas, a SA1 é proposta em duas etapas. A etapa 1 prevê a realização de uma “chamada temática”, na qual os alunos são incitados a dizerem uma palavra ou realizarem um gesto relacionado à capoeira. Em seguida é descrita uma atividade na qual, com uma música de capoeira ao fundo, pede-se aos alunos para se

movimentarem livremente realizando golpes enquanto o professor destaca gestos que se relacionem com a capoeira. Na etapa 2, é proposto um jogo de perseguição, em que os alunos possam pensar em diferentes estratégias para não serem pegos, como realizar gestos da capoeira quando estiverem para serem capturados. É pedido ao professor que durante a atividade comente informações sobre a capoeira e apresente imagens relacionadas, ao mesmo tempo em que problematiza questões relacionadas à escravidão e o uso da capoeira como forma de defesa. É preciso dizer que não há indicação de que cada etapa se configure como uma aula. Como exemplo, nessa SA há duas etapas previstas para um bloco de até quatro aulas.

Na continuação, a SA2, “Conhecendo a capoeira e seus movimentos”, avança com o conteúdo visando que os alunos vivenciem uma roda de capoeira. As informações sobre a SA2 estão abaixo:

Quadro 4 – Reprodução das informações constantes na SA2 – capoeira.

Tempo previsto para a SA	De 1 a 2 aulas.
Conteúdos e temas	Movimentos característicos da capoeira; Ritual da roda de capoeira.
Competências e habilidades	Identificar os movimentos característicos da capoeira; Identificar costumes e elementos ritualísticos da capoeira: a roda.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p.14).

A princípio, na etapa 1 da SA2, é proposto um questionamento aos alunos sobre o que eles entenderam a partir das vivências propiciadas na SA anterior, além de se questionar aspectos como locais de prática, a realização da roda, instrumentos utilizados etc. Em seguida é proposta uma atividade em dupla ou trio em que os alunos realizam confrontos sem contato físico, em que um elabora os gestos e o outro reproduz, invertendo após um tempo as ações. Novos questionamentos são feitos com base na atividade e versam sobre a realização dos movimentos em situações de ataque, defesa, fuga etc. A etapa 2 então propõe uma roda com os alunos, na qual eles criem movimentos ao som de músicas e toques realizados pelos próprios alunos. Indica-se no texto que o objetivo não é levar os alunos a realizarem com perfeição os gestos característicos da capoeira, mas uma construção dos gestos pelo grupo. Mesmo assim, na sequência são descritos e demonstrados por meio de figuras 17 movimentos típicos da capoeira. A intenção com tal quadro é explicada como sendo a de “[...] agregar informações a respeito do significado e da intenção de cada gesto” (SÃO PAULO, 2009a, p.15) sem ser necessária uma exata realização dos mesmos.

Na sequência, a SA3 chamada “Os instrumentos na capoeira”, propõe uma adaptação dos instrumentos utilizados na roda e o questionamento de alguns aspectos do contexto de desenvolvimento da capoeira na diferenciação dos dois tipos de capoeira, a angola e a regional. Espera-se que os alunos venham a “[...] identificar e perceber como determinados elementos da nossa cultura desenvolveram-se em função das condições e contextos de vida dos praticantes e das necessidades de sobrevivência e reconhecimento social” (SÃO PAULO, 2009a, p.21). Abaixo, o quadro referente a SA3.

Quadro 5 – Reprodução das informações constantes na SA3 – capoeira.

Tempo previsto para a SA	De 2 a 3 aulas.
Conteúdos e temas	Os instrumentos como elementos do ritual da roda de capoeira; Capoeira angola e capoeira regional: contextos.
Competências e habilidades	Identificar e adaptar instrumentos utilizados em uma roda de capoeira; Identificar, relacionar, caracterizar e analisar a transformação e/ou necessidade do surgimento da capoeira angola e da regional.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p.21).

Na etapa 1 é sugerido que os alunos se organizem em grupos, adaptem os instrumentos característicos da capoeira a partir de materiais trazidos de casa e façam uma apresentação tocando os instrumentos. São dadas algumas indicações de como estas adaptações podem ser feitas (tipos de materiais) e um quadro com imagens e informações de seis instrumentos da capoeira (berimbau, pandeiro, atabaque, reco-reco, agogô e caxixi) complementa esta etapa. Na etapa 2 é apresentado um quadro com as principais diferenças entre a capoeira angola e a regional. É indicado ao professor que tal quadro seja apresentado aos alunos e que estes sejam questionados acerca dos próprios movimentos vivenciados nas SA anteriores. É proposto também que uma demonstração seja feita para os alunos (por um mestre de capoeira ou mesmo um aluno) para se destacar a diferença dos dois tipos. Por último, pede-se ao professor que identifique nas vivências “[...] as principais características da capoeira e as relações com o jogo, a dança e o esporte ou solicite que os alunos pesquisem os temas” (SÃO PAULO, 2009a, p.23).

Ao final da descrição destas três SA propostas, há ainda a descrição de uma atividade avaliativa por meio de pesquisa em grupo na qual os alunos podem construir um mural com textos, imagens e desenhos sobre a capoeira. Em seguida, conforme já citado, algumas

propostas de recuperação (roteiro de estudos, apreciação e análise de vídeos, entre outras estratégias) são expostas ao professor como meio de auxiliar os alunos que não alcançaram a aprendizagem dos conteúdos tratados. Por fim, uma relação de fontes de informação sobre o tema (livros, teses e dissertações, sites e filmes) é indicada.

Esta é a proposta de trato pedagógico presente no CP do 9º ano 1, volume 1, para o trato pedagógico do conteúdo capoeira. Ao término das aulas de capoeira o próximo conteúdo previsto no CEF-SP é o *hip-hop* e o *street dance*.

O hip-hop e o street dance no Caderno do Professor (1º bimestre)

No texto introdutório deste conteúdo/tema é destacada a intenção de enfatizar as características rítmicas do *hip-hop* e do *street dance*, mas sendo tratados também aspectos socioculturais mais amplos relacionados a estes elementos culturais. É citada de maneira resumida a evolução histórica do movimento *hip-hop*, sua chegada ao Brasil, os diferentes elementos que o constituem, o protagonismo juvenil, as questões étnicas relacionadas ao movimento *hip-hop*. São propostas três SA para este conteúdo, a SA4, SA5 e SA6.

A SA4, intitulada “Todo o poder para o povo”, tem como propósito levar os alunos a identificarem e vivenciarem algumas formas de expressão do *hip-hop*, como pode ser percebido no quadro abaixo:

Quadro 6 – Reprodução das informações constantes na SA 4 – *hip-hop* e *street dance*.

Tempo previsto para a SA	De 1 a 2 aulas.
Conteúdos e temas	Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i> ; Diferentes estilos como expressão sociocultural.
Competências e habilidades	Identificar os diferentes elementos constitutivos do <i>hip-hop</i> ; Compreender o contexto sociocultural do <i>hip-hop</i> e suas manifestações rítmicas.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p.28).

Na etapa 1 da SA4 propõe-se uma atividade de percussão corporal, na qual os alunos, individualmente ou em grupo, tentem comunicar alguma ideia com o som produzido. Já

na etapa 2, pede-se a realização do *beat box*⁴², com a comunicação de ideia pela realização de sons com a boca. Os alunos também devem criar passos de dança acompanhando os sons criados, que podem ser nomeados e registrados para avaliação ou uso posterior.

Para a realização da SA5 “São quatro elementos, será que cabe mais um?”, é pedido que os alunos vivenciem um evento característico do *hip-hop* com seus principais elementos.

Quadro 7 – Reprodução das informações constantes na SA5 – *hip-hop* e *street dance*.

Tempo previsto para a SA	De 3 a 4 aulas.
Conteúdos e temas	Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i> ; Diferentes estilos como expressão sociocultural; principais passos e movimentos.
Competências e habilidades	Identificar os diferentes elementos constitutivos do <i>hip-hop</i> ; Compreender o contexto sociocultural do <i>hip-hop</i> e suas manifestações rítmicas; Identificar os diferentes estilos de <i>street dance</i> ; Perceber e nomear passos e movimentos característicos de <i>street dance</i> ; Criar e nomear movimentos de <i>street dance</i> ; Perceber e compreender o ritmo individual e coletivo na construção dos movimentos de <i>street dance</i> .

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p.29).

A etapa 1 prevê a apresentação inicial dos elementos principais do *hip-hop* (*MC*, *DJ*, *rapper*, grafiteiro e *B-boy*). Em seguida é proposto que os alunos se organizem em grupos que se dividirão nas funções referentes a cada elemento. Após a produção de seus respectivos trabalhos, os alunos são incitados a se apresentarem e todos poderão vivenciar os elementos do *hip-hop*. A etapa 2 foca na apresentação audiovisual sobre o *street dance* por meio de vídeos ou trechos de filmes que exponham seus quatro principais estilos. É proposta a análise e complexidade dos movimentos presentes no vídeos e a vivência dos mesmos pelos alunos.

Para encerrar o trato deste conteúdo no 1º bimestre, a SA6 “Os manos e as minas: coisas do *hip-hop* ou coisa de paulista?” aborda questões relacionadas ao contexto sociocultural, como a xenofobia, a diversão sem alienação, a conscientização política etc.

⁴² *Beat box* é o nome dado à percussão vocal no *hip-hop* e consiste na ação de reproduzir com a boca e nariz sons de instrumentos musicais.

Quadro 8 – Reprodução das informações constantes na SA6 – *hip-hop* e *street dance*.

Tempo previsto para a SA	3 aulas.
Conteúdos e temas	Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i> ; Diferentes estilos como expressão sociocultural; principais passos e movimentos.
Competências e habilidades	Identificar os diferentes elementos constitutivos do <i>hip-hop</i> ; Compreender o contexto sociocultural do <i>hip-hop</i> e suas manifestações rítmicas; Identificar os diferentes estilos de <i>street dance</i> ; Perceber e nomear passos e movimentos característicos de <i>street dance</i> ; Criar e nomear movimentos de <i>street dance</i> .

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p.33).

Nesta SA, a etapa 1 os alunos são divididos em dois grupos pelo gênero. Meninos e meninas devem apresentar passos de *street dance* mais comuns ao seu próprio gênero. Propõe-se discutir com os alunos se tais passos remetem à diversão ou alienação. Na sequência alguns trechos de músicas são indicados com o intuito de explicitar aqueles que se ligam ao puro entretenimento e aqueles que visam à conscientização política. A etapa 2 sugere que os alunos dramatizem um videoclipe com os elementos do *hip-hop* e estilos do *street dance* com o intuito de passar uma mensagem aos colegas. Todos devem apresentar à sala e discutir sobre as mensagens produzidas.

A proposta avaliativa para este conteúdo é dividida em três atividades. A primeira requer que os alunos escrevam uma letra de música *rap* e a apresentem com os movimentos e passos aprendidos, podendo essa atividade ser gravada. A segunda etapa pede a realização de um mural com imagens associadas ao movimento *hip-hop*. E a terceira prevê a apresentação dos movimentos de cada estilo de *street dance* pelos alunos. Ainda são indicadas as propostas de recuperação e os recursos para ampliação do conhecimento sobre o conteúdo com a indicação de livros, artigos e filmes. A seguir relata-se as propostas para o 2º bimestre.

O futebol de campo no Caderno do Professor (2º bimestre)

O tema 1 do CP volume 2 do 9º ano, trata do futebol de campo em três SAs. No texto introdutório o futebol de campo é apresentado como fenômeno social, cultural, econômico e midiático, já antecedendo o trato pedagógico que é dado a este conteúdo no CP. O texto parte do entendimento de que a Educação Física escolar não visa ao desenvolvimento da prática esportiva de forma especializada, mas sim ao conhecimento das diferentes modalidades esportivas de

forma que os alunos possam praticá-las nas aulas e em outros espaços nos seus momentos de lazer durante a vida (SÃO PAULO, 2009b). Assim, o que se percebe nas SAs deste conteúdo, da mesma forma que foi observado na capoeira, é uma abordagem mais ampla do que a mera prática do futebol.

Na SA1, “Futebol se joga em grupo”, há uma tentativa de proporcionar aos alunos a percepção de alguns fatores que interferem na estrutura e na dinâmica de um jogo de futebol. Três etapas são propostas a partir do objetivo descrito.

Quadro 9 – Reprodução das informações constantes na SA1 – Futebol de campo.

Tempo previsto para a SA	De 5 a 6 aulas.
Conteúdos e temas	Futebol de campo: técnicas e táticas como fatores de aumento da complexidade do jogo; Noções de arbitragem.
Competências e habilidades	Identificar e analisar as diferentes possibilidades de espaço e o número de participantes na organização do futebol de campo; Compreender e valorizar as ações técnico-táticas no futebol de campo; Compreender e valorizar a função do árbitro na prática do futebol de campo.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p.15).

Na etapa 1, propõe-se que os alunos sejam divididos em duas equipes mistas, em um espaço de jogo que dificulte a prática do jogo por conta do grande número de participantes. Sem orientação de ordem técnica e tática, o jogo é realizado por um tempo que permita aos alunos perceberem a dificuldade de se jogar nas condições estabelecidas. Como segunda etapa, é proposto ao professor que reúna os alunos e discuta as dificuldades encontradas para a realização do jogo. Depois desta discussão, os próprios alunos devem elaborar normas para melhorar a prática do jogo, inclusive com a escolha de árbitros. Na terceira etapa indica-se o registro das normas mais positivas para o bom andamento do jogo em um código de participação a ser respeitado por todos, além de avaliar a participação dos árbitros.

Na sequência, a SA2, “O esporte coletivo na comunidade local”, propõe que os alunos identifiquem quais espaços na comunidade em que moram permitem a realização de modalidades esportivas coletivas e as características dos praticantes destes espaços.

Quadro 10 – Reprodução das informações constantes na SA2 – Futebol de campo.

Tempo previsto para a SA	De 3 a 4 aulas.
Conteúdos e temas	O esporte coletivo na comunidade; Organização e estrutura do espaço público na comunidade e a relação com as modalidades coletivas esportivas; Características dos grupos praticantes.
Competências e habilidades	Identificar quais modalidades coletivas são mais praticadas no bairro ou entorno da escola; Identificar as características do espaço geográfico e do público participante; Identificar e sugerir outras possibilidades de compartilhar o espaço público por meio de diferentes modalidades esportivas coletivas.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p.16).

Nesta SA, a primeira etapa propõe que, organizados em grupos, os alunos identifiquem as modalidades mais praticadas na sua comunidade, registrando-as junto com informações do local e dos praticantes. A etapa 2 aponta para a necessidade de o professor ter em mãos um mapa do bairro ou região da escola de forma que ele possa, junto com os alunos, apontar as localidades em que são desenvolvidas as práticas esportivas, quais modalidades e características dos praticantes. Indica ainda, se possível, a visita a um destes locais, e a solicitação aos alunos de alternativas para aumentar e diversificar a ocupação dos espaços públicos.

Na SA3, “De olho na telinha”, que fecha as propostas para este conteúdo, a meta é tratar a influência da televisão na veiculação das informações relativas ao esporte na nossa sociedade.

Quadro 11 – Reprodução das informações constantes na SA3 – Futebol de campo.

Tempo previsto para a SA	2 aulas.
Conteúdos e temas	Espetacularização do esporte e o esporte profissional: o esporte na televisão.
Competências e habilidades	Identificar e analisar o modo de construção do discurso da televisão sobre o esporte.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p.17).

Composta por apenas uma etapa, esta SA se inicia com a proposição de que alguns alunos fiquem sem assistir televisão e os demais registrem quais programas esportivos assistem e o número de horas e minutos gastos com esta atividade. Entre os alunos que assistiram se faz então uma comparação para verificar que modalidades e tipos de programas foram assistidos. Aos alunos que não assistiram aos programas é pedido que digam como e se obtiveram alguma informação sobre os acontecimentos esportivos do período, uma vez que não tiveram acesso aos conteúdos televisivos. Ao professor é pedido que este conduza as discussões de forma que os alunos percebam como as informações sobre o esporte já chegam ao telespectador interpretadas e não de maneira neutra, mas sim influenciadas por diversos interesses publicitários.

Como em todos os outros conteúdos, ao final da descrição das SAs sobre o futebol de campo, são propostas aos professores formas de avaliação da aprendizagem dos alunos. Nesse caso, indica-se primeiramente a realização ou explicitação de situações problema no futebol de campo, de forma que os alunos venham a solucioná-las de forma escrita ou prática. Alguns exemplos de situações problemas no futebol de campo são dados na sequência. As regras e a organização tática no futebol de campo são enfatizadas. Outro ponto destacado é a compreensão que os alunos demonstram durante as aulas sobre a espetacularização do esporte. Por fim, há ainda a indicação de propostas de recuperação e a indicação de fontes de pesquisa sobre o futebol de campo com livros, artigos, sites e filmes. Em seguida, há a retomada do *hip-hop* e *street dance* para fechar as propostas para os dois primeiros bimestres dos 9º anos.

O hip-hop e o street dance no Caderno do Professor (2º bimestre)

O segundo tema do 2º bimestre retoma o trato do *hip-hop* e do *street dance* nas aulas de Educação Física. Formada por uma situação de aprendizagem apenas, a SA4 que tem como título “Coreografia com estilo livre”, objetiva que os alunos vivenciem os passos/movimentos do *street dance* e elaborem e apresentem uma coreografia livre: o *freestyle*⁴³.

Quadro 12 – Reprodução das informações constantes na SA4 – *hip-hop* e *street dance*.

Tempo previsto para a SA	4 a 6 aulas.
Conteúdos e temas	Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem: <i>hip-hop</i> e <i>street dance</i> ; diferentes estilos como expressão sociocultural; principais passos/movimentos e coreografias.
Competências e habilidades	Compreender os diferentes estilos de <i>street dance</i> e seu processo histórico; perceber e nomear passos/movimentos característicos de <i>street dance</i> ; criar coreografias de <i>street dance</i> ; perceber e compreender o ritmo individual e coletivo na construção dos movimentos de <i>street dance</i> .

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p.25).

Dividida em três etapas, a primeira pede que sejam organizados grupos com quatro componentes, cada um sendo responsável por um dos passos/movimentos sugeridos no próprio CP. Em seguida pede-se que os grupos realizem a sequência de passos indicados com

⁴³ De acordo com o próprio texto introdutório deste tema, o *freestyle* é um dos quatro estilos principais do *streetdance*, caracterizado por ser um estilo livre de dançar com improvisação de movimentos.

acompanhamento de músicas de *hip-hop* escolhidas por eles e/ou o professor e a apresentam aos demais colegas.

A etapa 2 indica a organização de um torneio entre os grupos, no qual os movimentos realizados com maior complexidade devem receber uma maior pontuação a ser dada pelos próprios alunos. A terceira e última etapa prevê a elaboração de uma coreografia com a criação de movimentos de forma livre pelos próprios alunos. Tal coreografia deve ser apresentada pelos grupos, sendo que os alunos devem registrar no caderno os movimentos criados dando nomes a eles.

Como atividade avaliadora, é proposto aos professores que solicitem a elaboração de uma coreografia por escrito a partir de uma música escolhida em conjunto com os alunos. As apresentações das coreografias são indicadas também como atividades avaliativas, sendo que o professor deve considerar todas as etapas percorridas no processo de avaliação. É também proposta a gravação em vídeo das coreografias para serem apreciadas pelos alunos. Da mesma forma que em todos os outros conteúdos/temas, ainda são indicadas propostas de recuperação da aprendizagem dos alunos e algumas fontes de pesquisa como livros, artigos e filmes.

Com isso, finalizamos as propostas de desenvolvimento dos conteúdos previstos no CEF-SP para o 1º e 2º bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental. Aqui elas foram retratadas de forma a reunir elementos para subsidiar a análise da maneira como a professora pesquisada desenvolveu suas aulas a partir das orientações presentes no CP, o que passa a ser tratado na sequência.

2.2.3 As aulas da professora Lolla

No período em que observamos as aulas da professora Lolla, o primeiro conteúdo oficial tratado em suas aulas foi a capoeira. No entanto, a organização diária adotada por ela previa a destinação de quase todos os finais das aulas para a realização de jogos e atividades livres que não tinham relação direta com os conteúdos previstos no CEF-SP. De maneira geral, as aulas da professora Lolla, que eram compostas por duas aulas seguidas de 50 minutos, se dividiam em dois momentos bem distintos: a parte inicial, com uma duração que

variou entre 50 minutos e 1h20min, em que eram conduzidas atividades que tinham relação direta com os conteúdos/temas sugeridos no CEF-SP a partir das orientações didático-pedagógicas presentes no CP; e a parte final da aula, com duração entre 20 e 50 minutos (dependendo da duração da parte inicial), sendo destinada ao desenvolvimento de jogos e atividades “livres”, a qual a própria professora se referiu como “*Momento de Livre Escolha de Jogos e Atividades*” (MLE).

Esta rotina foi seguida pela professora na quase totalidade das aulas e, apesar de nosso interesse principal estar focado na maneira como ela desenvolvia os conteúdos propostos no CEF-SP, a observação e consideração dos MLE mostrou-se importante para o estudo. Diante disso, como forma de organização do texto, nossa atenção se concentrará primeiramente na forma como a professora conduziu as situações de aprendizagem no início de cada aula ao contemplar os conteúdos/temas previstos no CEF-SP e, num segundo momento, nos momentos finais das aulas em que se desenvolviam os MLE.

Buscar-se-á descrever a maneira como a professora desenvolveu três dos quatro conteúdos previstos no CEF-SP⁴⁴ explicitando a sistematização adotada por ela no trato pedagógico destes conteúdos com as três classes de 9º anos. As descrições que seguem visam a subsidiar as discussões que serão expostas na sequência do texto. Em vista de termos acompanhado as aulas desenvolvidas com as três salas, mostrou-se dispensável a descrição detalhada de situações homólogas de forma que estas não se tornassem repetitivas.

As aulas de capoeira da professora Lolla

A respeito das aulas de capoeira, um comentário precisa ser feito em relação às aulas ministradas aos 9º anos 2 e 3. Essas classes tiveram apenas um dia de aula com este conteúdo, pelo fato de terem as aulas de Educação Física nas sextas-feiras e no mês de março ter havido a interrupção das aulas por três sextas-feiras seguidas⁴⁵. Ao começar o mês de abril, a professora optou por iniciar o segundo conteúdo do bimestre (o *hip-hop*) ao mesmo tempo com as três salas, o que acarretou um menor contato destes alunos com este conteúdo e a impossibilidade

⁴⁴ Como já informado, o conteúdo *street dance* previsto para o final do 2º bimestre não chegou a ser desenvolvido com os alunos.

⁴⁵ Em uma ocasião a interrupção se deu por conta de uma convocação da professora para uma orientação técnica, outra para a realização de uma reunião de avaliação do rendimento escolar organizada em todas as escolas da DEL e uma terceira interrupção ocorreu por conta do feriado da “Paixão de Cristo”.

de observarmos um maior número de aulas com estas salas. Sendo assim, ao descrever a sistematização adotada pela professora para o conteúdo capoeira, nos referiremos na maior parte do tempo às aulas de capoeira ministradas ao 9º ano 1.

No primeiro dia de observação, justamente com o 9º ano 1, percebi que o conteúdo capoeira já havia sido tema de aula na semana anterior⁴⁶ à minha presença nas aulas (o mesmo se deu com as outras duas classes). Então, a primeira aula de capoeira que pude observar era, na verdade, a segunda em que este conteúdo foi tratado pela professora. Em vista disso, questionei a própria professora sobre o teor desta primeira aula. Ela disse ter feito inicialmente uma exposição verbal sobre o tema, questionando o que os próprios alunos conheciam sobre ele, fazendo uma descrição sobre a escravidão no Brasil, seus motivos, a forma como as viagens aconteciam da África ao Brasil e a maneira como os negros eram tratados. Também foi discutida a relação entre a escravidão e a capoeira, o preconceito que a envolve e a seus praticantes, a necessidade de melhor compreendê-la e valorizá-la como elemento cultural afro-brasileiro.

Segundo a professora, durante essa exposição, os alunos eram incentivados a anotar os pontos que achassem interessantes, de forma que pudessem lembrar-se posteriormente. Apesar de não haver a exigência de fazerem o registro desta exposição inicial⁴⁷, alguns alunos o realizavam. Tive acesso aos cadernos de duas alunas em que foi possível verificar quais pontos haviam sido registrados por elas. Encontrei nessas anotações forte relação com o que havia sido descrito pela professora. Também perguntei se havia sido realizada alguma prática relacionada à capoeira naquela primeira aula, mas a resposta foi negativa. Após a fala inicial, que durou cerca de 50 minutos em cada um dos três 9º anos, os alunos desceram para a quadra, mas não fizeram atividades ligadas ao tema, tendo sido destinado o restante da aula para o MLE.

De volta ao primeiro dia de observação, a aula foi iniciada com uma conversa em que foi retomado rapidamente o que havia sido discutido na semana anterior (aula comentada acima). Nessa sua fala, a professora fez algumas perguntas tais como: O que é capoeira? Posso jogar capoeira? Posso dizer que é esporte? Dança? Qual era o objetivo da capoeira quando ela surgiu? E hoje? Um ou outro aluno respondia às questões enquanto a professora as complementava com outras informações pertinentes.

⁴⁶ Lembro que as aulas de Educação Física da professora Lolla para as três classes se dão em duas aulas de 50 minutos seguidas.

⁴⁷ Ao longo do estudo foi possível perceber que a professora sempre iniciava um conteúdo com uma exposição verbal, em que buscava detalhar o que seria visto nas aulas, quais atividades seriam realizadas, o que ela esperava que eles aprendessem etc. Essa exposição variava de uma sala para outra, mas durava cerca de 40 a 50 minutos.

Na sequência vieram duas atividades sobre o ritmo musical da capoeira. A primeira se baseou na percussão corporal (palmas) e no uso de algumas latinhas contendo diferentes tipos de grãos (milho, feijão, arroz etc.) para serem chacoalhadas pelos alunos. Como havia apenas cinco latas, a maioria dos alunos acompanhou o ritmo ditado pela professora com palmas. O sentido desta atividade parece ter sido o de enfatizar a música como importante característica da capoeira, além do papel das palmas como importante acompanhamento na roda.

A segunda atividade do dia foi a identificação dos instrumentos característicos da capoeira que eram ouvidos em músicas tocadas no aparelho da professora. Quando a primeira música começou a ser ouvida (uma música própria da capoeira Angola com um ritmo mais lento) vários alunos “gritaram” os nomes dos instrumentos: “berimbau”, “pandeiro”, “atabaque” etc. Na segunda música tocada, o pedido foi para que identificassem as diferenças com a primeira. Nessa segunda, o toque mais rápido, próprio da capoeira Regional, foi logo percebido pelos alunos e a professora pôde explicar as diferenças entre estes dois tipos de capoeira. Ainda uma terceira música (uma versão eletrônica) foi tocada e acompanhada em coro pelos alunos no momento do refrão: “*Paranauê, paranauê, paraná...*”.

Na continuação da aula, a terceira proposta se baseou na realização de três jogos de confronto que, segundo a professora, possuíam aproximações com os movimentos/golpes da capoeira. Com a pergunta “O que é preciso para jogar capoeira?”, os três jogos foram descritos e demonstrados pela professora com a ajuda de alguns alunos chamados à frente da sala. Os demais alunos apenas acompanhavam as demonstrações em seus lugares.

O primeiro jogo consistia na tentativa de “tocar” o ombro do oponente, enquanto este se afastava e se esquivava. No segundo jogo, o objetivo era desfazer o cadarço do adversário, que por sua vez buscava evitar. Por último, o terceiro jogo era de empurrar pelos ombros o adversário até que esse se desequilibrasse. Nessa demonstração, a professora explicou o fato de ser mais facilmente desequilibrado ao manter os pés unidos, tendo-se maior equilíbrio se um dos pés for apoiado atrás. Tais jogos foram relacionados com a execução da ginga como gesto típico da capoeira e tidos como “introdutórios” à movimentação da capoeira.

Após estas explicações e demonstrações, foi a vez de descerem à quadra para que todos pudessem praticar os jogos explicados. Com o 9º ano 1, a professora encontrou resistência na realização dos jogos. Nove alunos se negaram a participar alegando diferentes motivos e se mantiveram sentados na arquibancada. Quem desceu à quadra acompanhou as

orientações da professora e puderam, jogo por jogo, realizar os confrontos em duplas. Com quase dez minutos de atividade, vários alunos passaram a reclamar do forte calor e do sol, deixando aos poucos a atividade. Isto contribuiu para o encerramento das práticas e a professora chamou a todos para se sentarem na arquibancada. Com todos unidos, relembrou o que havia dito sobre a ginga e novamente a realizou em frente aos alunos. Fez algumas perguntas sobre o que haviam achado dos jogos e o que havia sido mais difícil. Obtendo poucas respostas, a professora se referiu ao “combinado” que havia feito sobre os finais das aulas, pediu que tomassem água e voltassem para a realização das atividades livres (MLE)⁴⁸.

Com as classes de sexta-feira, os 9º anos 2 e 3, a rotina da primeira aula que acompanhei foi a mesma que havia acompanhado com o 9º ano 1. Uma primeira diferença foi o fato de não terem sido utilizadas as latinhas com grãos neste dia, cabendo aos alunos acompanhar os ritmos marcados pela professora apenas com as palmas. Outra foi a proposição de um alongamento antes da prática dos jogos de confronto (o que não foi realizado na terça-feira).

Em relação ao 9º ano 3, pelo fato da aula ser mais cedo e haver considerável sombra na quadra, não houve reclamação dos alunos na realização dos jogos propostos, pelo menos não daqueles que aceitaram realizar o que foi pedido, uma vez que nove alunos se recusaram a participar. Houve boa interação dos alunos desta classe nas discussões até o sinal do intervalo. No retorno à classe, a professora Lolla adiantou que na semana seguinte eles realizariam algumas atividades escritas presentes no Caderno do Aluno (CA) e pediu que não faltassem, pois valeria “nota”. O restante da aula foi destinada a realização dos MLE.

Com o 9º ano 2, destacou-se a maior participação dos alunos em todas as situações propostas, desde as discussões em sala, as atividades rítmicas e as práticas dos jogos de confronto realizadas, no caso desta classe, no pátio interno por conta da falta de sombra na quadra no momento da aula. A realização dos jogos no pátio coberto, próximo às mesas de refeição, seguiu indicação dos próprios alunos. Nesta sala, apenas uma aluna não realizou os jogos de confronto, tendo os demais se organizado em duplas e executado todas as orientações da professora de maneira bastante tranquila e animada. Os jogos se estenderam por um tempo maior nessa sala. Como fez com as outras classes, a professora promoveu a discussão sobre os jogos e pôde contar com as respostas de quase todos os alunos. Faltando cerca de 30 minutos para o final da aula, os alunos passaram a realizar o MLE.

⁴⁸ Como já indicado, os MLE serão melhor comentados posteriormente.

O fato das duas salas de sexta-feira terem ficado um longo período sem aula e a opção da professora em iniciar o segundo conteúdo do bimestre (*hip-hop*) ao mesmo tempo com as três salas impossibilitou que acompanhássemos mais aulas de capoeira com os 9º anos 2 e 3. Assim, na sequência, iremos nos ater às aulas ministradas apenas ao 9º ano 1.

Na terça-feira seguinte, a intenção da professora era a de desenvolver as atividades presentes no CA, volume 1 acerca da capoeira. No entanto, os CA do 9º ano ainda não haviam sido entregues à escola. Na falta dos cadernos, ela propôs que os alunos copiassem algumas informações que ela passaria na lousa. Neste dia havia poucos alunos no 9º ano 1, pois nove estavam cumprindo suspensão pela direção por indisciplina.

Na lousa foram escritos os nomes de alguns movimentos característicos da capoeira e a cada nome escrito a professora realizava uma demonstração com comentários acerca de serem ações de ataque ou defesa na frente da sala. Os alunos acompanhavam as descrições, copiavam as informações no caderno e respondiam algumas perguntas que lhes eram feitas. Para constar, os golpes/movimentos tratados num primeiro momento foram a: 1.Ginga; 2.Cocorinha; 3.Aú; e 4.Bênção.

Após a Bênção, a professora se dirigiu à mesa e retirou o CP do 9º ano volume 1 de sua bolsa, o qual passou a consultar para apresentar os demais movimentos tratados. Alguns alunos reclamaram por ficarem na classe e não irem à quadra e a professora respondeu que eram necessárias aquelas informações sobre a capoeira. Na sequência outros movimentos foram demonstrados e comentados (agora a partir da consulta do CP): 5.Armada; 6.Escorão; 7.Esquiva; 8.Martelo; 9.Meia lua de frente; 10.Rasteira.

Após estes exemplos, o assunto passou a ser os instrumentos característicos da capoeira. Os nomes dos instrumentos foram escritos na lousa e um aluno disse ter trazido um Agogô. Com a autorização da professora começou a tocá-lo com o acompanhamento da professora e colegas. Em seguida ela começou a transcrever um quadro na lousa sobre a diferença entre capoeira Angola e a Regional, a partir das informações presentes no CP. Após terminar a transcrição destas informações, a professora passou a explicar tal quadro enfatizando algumas de suas informações. Às 11h30min a professora chamou todos para descerem à quadra, onde seriam realizados os movimentos demonstrados na classe.

Na quadra, quase sem sombra e com um calor considerável, a professora teve dificuldade em reunir os alunos em uma grande roda e três alunos se negaram a participar. No

centro da roda ela iniciou realizando a Ginga e pedindo que todos acompanhassem. Depois foi a vez da Cocorinha. Pediu que praticassem uma sequência de quatro Gingas, Cocorinha e uma Bênção. O que pude perceber foi que alguns alunos demonstravam alguma dificuldade em realizar o que era pedido, mas se esforçavam em fazer. Outros o faziam sem muita vontade, enquanto que alguns esperavam serem cobrados pela professora para começar, ficando parados até que isso acontecesse. As desistências começaram logo após alguns minutos de prática, sendo o calor a principal desculpa. A professora ainda procurou incluir a Armada na sequência, mas esta foi acompanhada por poucos remanescentes.

Encerrando, ela chamou todos para a arquibancada, pedindo que se esforçassem mais um pouco em duplas e fizessem os movimentos com um aluno atacando e outro defendendo. Apenas cinco duplas se dispuseram a voltar ao centro da quadra, sendo que os demais se espremiavam na sombra que ainda restava no canto da quadra. Por volta das 11h54min, em uma conversa com todos, a professora pediu que houvesse maior participação nas atividades práticas. Ainda avisou que na aula seguinte eles teriam de participar em duplas de uma roda de capoeira valendo como atividade avaliativa. Os vinte minutos finais da aula ficaram destinados à realização dos jogos escolhidos pelos alunos.

Na semana seguinte, a terça-feira foi com chuva. Na sala de aula a professora informou que os CAs não haviam chegado e que só seria possível fazer os exercícios do caderno depois de encerradas as aulas sobre este conteúdo, já que ele seria finalizado naquele mesmo dia. Disse a todos para descerem ao pátio coberto e, em duplas, realizarem os movimentos de capoeira tratados na aula anterior. Um primeiro momento seria dedicado a ensaiar os golpes de forma que pudessem “jogar” na roda que seria formada posteriormente. Tratava-se de uma aula avaliativa que consistiria na participação dos alunos na roda ao som das palmas e músicas tocadas no aparelho de som.

Antes de descer para o pátio a professora explicou que aquele era o último dia para a eleição dos representantes de classe e que primeiro realizariam a eleição dos representantes. Demorou-se algum tempo até que os alunos escrevessem suas preferências nos papéis que foram guardados pela professora até o final da aula quando foram contados os votos (após a roda de capoeira) e às 11h05min todos desceram para o pátio.

Boa parte dos alunos se organizou em duplas para ensaiar como a professora havia pedido, uma parte com maior ímpeto e outra sem muita vontade de começar. Um grupo de

alunos, cerca de sete, pediram para fazer uma avaliação escrita no lugar da atividade prática e a professora os reuniu numa das mesas de refeição, onde ditou algumas perguntas a respeito da história da capoeira, da escravidão, os movimentos tratados na aula anterior, os instrumentos utilizados e sobre a relação da capoeira com a Educação Física.

Enquanto isso, os demais alunos continuavam os ensaios. Dois meninos e duas meninas se recusaram a realizar qualquer das atividades propostas. Fazendo anotações em uma agenda, a professora chamou todos para finalmente formarem a roda de capoeira. Ao ritmo da música tocada no aparelho de som e das palmas, algumas duplas eram incentivadas e se arriscavam a realizar alguns movimentos no centro, mas sempre com muita vergonha. Dois garotos se destacaram indo diversas vezes ao centro da roda (mesmo sem demonstrar experiência com a capoeira). À cada dupla que se arriscava a jogar, as brincadeiras e risadas eram muitas. Às vezes era necessário “forçar” a participação de alguns alunos, enquanto outros se aventuravam mais que uma vez no centro da roda.

Após cerca de 11 minutos, a roda foi encerrada pela professora. Ela chamou todos que estavam fazendo a atividade escrita e pediu que se sentassem junto aos outros para uma conversa final sobre o conteúdo. Afirmou que alguns haviam aproveitado mais as aulas que outros e que era uma pena os CAs não terem chegado, pois com eles ela teria outro instrumento para que aprendessem mais sobre a capoeira. Aproveitou para dizer que a partir da próxima semana o conteúdo tratado seria o *hip-hop* e que deveriam trazer músicas das quais gostassem para fazer as atividades de dança.

Às 11h40min ela determinou que podiam escolher entre jogar tênis de mesa e Damas (as únicas atividades possíveis naquela manhã por conta da chuva). Com um grupo, a professora passou a verificar os votos da eleição de representação da classe. Chegava assim o final do quarto dia de observações e o fim das aulas de capoeira ministradas pela professora Lolla. Nas aulas seguintes o conteúdo tratado foi o *hip-hop*.

As aulas de hip-hop da professora Lolla

O dia 26 de março, 5º dia de observações, foi mais um dia chuvoso. Como havia antecipado, a professora Lolla iniciou com o 9º ano 1 o trato do conteúdo *hip-hop* com o que ela chamou de “aula teórica”, na qual “contou” um pouco sobre a história do *hip-hop*

comentando algumas das atividades que seriam realizadas nas aulas seguintes. Foi pedido que os alunos anotassem em seus cadernos informações que julgassem importantes (indicação que poucos alunos acataram), uma vez que os CAs não haviam chegado e a professora queria que tivessem aquelas informações à mão.

Ao escrever na lousa em letras garrafais a expressão “*HIP-HOP*”, a professora deu início à sua explicação. “*Como surgiu? O que representa?*”, foram perguntas suas aos alunos e alguns se esforçaram em responder. A partir das respostas, ela então escreveu “*MANIFESTAÇÃO SÓCIO-CULTURAL*”, emendando a pergunta “*O que isto representa?*”. “*Enfrentar os policiais! Criticar alguma coisa! Ato violento!*” foram algumas das respostas dadas pelos alunos, ao que a professora rebateu dizendo que as manifestações também poderiam ser pacíficas, como a realização de passeatas, músicas, arte e dança, o que era percebido no *hip-hop*. Explicou que o movimento *hip-hop* havia sido iniciado nos Estados Unidos como resposta a diversas posturas preconceituosas da época com os negros e imigrantes. Comentou sobre os filmes americanos que tratavam o *hip-hop* e foi nesse momento que os alunos participaram com maior empolgação, falando o que sabiam das roupas e elementos que perfazem o movimento *hip-hop* percebidos nos filmes.

Também foi tratada a chegada do movimento ao Brasil, mais particularmente em São Paulo, e as similaridades entre as dificuldades vivenciadas nos EUA e a condição de vida de alguns grupos sociais brasileiros. Nesse momento ela consultou o CP para escrever e comentar os elementos do *hip-hop*. As palavras “*DJ*”, “*RAP*”, “*MC*” e “*B-BOY E B-GIRL*” foram escritas e discutidas com a classe com a ajuda de um garoto todo entusiasmado com o tema. A professora indicou vídeos na internet em que os alunos podiam assistir coreografias de *street dance* que mais tarde lhes ajudariam na apresentação de uma coreografia a ser realizada nas aulas seguintes.

Às 11h33min toda a sala desceu ao pátio coberto, mas não foi proposta nenhuma atividade relacionada ao *hip-hop*. Foram entregues os tabuleiros de Damas e tampinhas, raquetes, bola e rede do tênis de mesa e uma corda. Sem a possibilidade de ir para a quadra por conta da chuva, muitos alunos disputavam o tênis de mesa, outros usavam a corda para um cabo de guerra e outras brincadeiras.

O 6º dia de observações se deu novamente com o 9º ano 1 (não houve a aula de sexta-feira com as outras classes por conta de um feriado). Dia chuvoso novamente, foi reservada a sala de vídeo para a exibição de um filme. Antes de descenderem, foi explicado que o filme

daquele dia serviria de inspiração para um trabalho em que todos organizariam uma coreografia em grupos.

O filme exibido foi “Se ela dança, eu danço 4”, que retrata a inserção da filha de um milionário num grupo de dança que realizava diversas intervenções em locais públicos fazendo críticas à diferentes aspectos da sociedade. Ao longo do filme a professora fez interrupções para algumas discussões: destacou uma exibição de dança em conjunto com a realização de grafites como a interação de dois elementos importantes do *hip-hop*; chamou a atenção para um desafio de *b-boys* que era exibido no filme; enfatizou o momento em que o grupo de dançarinos executou uma intervenção violenta e vários personagens foram presos, dizendo aos alunos que enquanto as manifestações haviam sido pacíficas, não havia ocorrido punições, mas que quando transgrediram a lei eles acabaram presos e sem o reconhecimento que haviam almejado.

De maneira geral, os alunos assistiram com bastante atenção ao filme. A poucos minutos do sinal de saída, a professora encerrou o filme dizendo que não iria continuá-lo na próxima aula (o que causou reclamações por parte dos alunos), uma vez que já havia conseguido atingir seus objetivos (demonstrar as coreografias e apontar elementos do *hip-hop*).

Na sexta-feira daquela semana (7º dia de observação), foi a vez de a professora Lolla iniciar o *hip-hop* com os outros dois 9º anos. Mais um dia de muita chuva. A exemplo do que fez com o 9º ano 1, a professora realizou sua “aula teórica” sobre o *hip-hop* como forma de introduzir o assunto aos alunos. A dinâmica realizada com as duas classes deste dia foi praticamente a mesma. Uma mudança foi a ênfase dada ao preconceito existente com os imigrantes latinos nos Estados Unidos e não à população negra daquele país (como ela fez com o 9º ano 1), o que ocorreu provavelmente por influência do filme assistido na terça-feira em que este ponto era destacado. Esta exposição oral estendeu-se até o sinal de intervalo com o 9º ano 3.

Na volta do intervalo, com a palavra “*GRAFITE*” escrita na lousa, ela retomou sua fala com a classe fazendo a diferenciação com o que seria a “pichação”. Na sequência, pediu aos alunos desta classe que escrevessem uma página sobre o que entendiam a respeito do *hip-hop*. Na lousa ela escreveu “HIP-HOP, PRECONCEITO? INFLUÊNCIA NA SOCIEDADE? HIP-HOP DENTRO DA ESCOLA?” e explicou o que queria que eles comentassem sobre cada ponto. Alguns reclamaram por terem de escrever, mas a forte chuva que caía diminuiu o ânimo de alguns alunos que pretendiam descer para o pátio. Essa escrita se estendeu até o final da aula.

Conforme terminavam de escrever, tive acesso a alguns dos textos entregues. Muito pouco do que havia sido pedido pela professora foi contemplado nas escritas. Muitas frases desconexas e erros de ortografia me levaram a questionar se os alunos tinham condições de explicitar pela escrita aquilo que sabiam sobre o tema, uma vez que oralmente demonstravam saber mais do que registravam no papel. O sinal tocou e nos dirigimos à sala do 9º ano 2 para as duas últimas aulas do dia.

Ao fazer sua exposição com esta turma, a diferença mostrou-se na participação dos alunos, que foram bem mais ativos que as demais salas. Quando perguntados sobre o que os levariam a se manifestar, um garoto foi contundente: “*Por uma quadra coberta professora, que pudesse ser usada nos dias de chuva*”. Vários colegas e a professora vibraram com esta resposta. Outra aluna passou a descrever a “*Batalha da Amizade*”, um evento de *hip-hop* realizado em um parque da cidade de Rio Claro, em que os elementos que estavam sendo comentados ali (*MC, DJ, RAP, STREET-DANCE, GRAFITE*) eram realizados em um clima, nas suas palavras, “*legal e tranquilo*”.

Toda a discussão ocorreu de forma mais rápida e a professora pediu, a exemplo do que havia feito na sala anterior, que escrevessem um texto sobre o tema. Os alunos não gostaram, pois a chuva havia parado. A professora, por sua vez, argumentou que após a escrita desceriam e fariam as atividades que fossem possíveis. Diante disto, os alunos passaram a realizar a escrita pedida. Por volta das 11h50min os alunos entregaram seus textos e puderam descer. Organizaram os jogos que eram possíveis no pátio coberto e no descoberto (a quadra não pôde ser usada por estar molhada). Mesmo assim, um grupo de meninos, organizou um jogo de futebol bastante acirrado entre as poças d’água restantes no pátio descoberto.

Na terça-feira seguinte, a proposta para o 9º ano 1 foi de os alunos se dividirem em grupos e produzirem uma coreografia de *street dance*. A professora pretendia exibir alguns vídeos para que os alunos tivessem mais exemplos do *street dance* (além do filme da aula anterior), mas não foi possível pelo fato da sala de vídeo estar sendo usada por outra classe. Enquanto falava aos alunos, o vice-diretor fez um pedido para usar os minutos finais das aulas para ter uma conversa com os alunos por conta do fato de alguém ter colocado cola na mesa e cadeira de uma professora. Após a saída do vice-diretor, a professora passou a explicar como poderia ser elaborada a coreografia pedida. Cada grupo deveria criar uma sequência com cinco

movimentos do *street dance* que seria mostrada aos outros grupos. Para isso, ela daria alguns exemplos de movimentos que poderiam compor a sequência.

Primeiro perguntou como seria o “andar” no *hip-hop*, ao que alguns alunos passaram a andar “meio largados” entre as carteiras, com os braços balançando ao lado do corpo. Em seguida passou a escrever e demonstrar, inclusive com a ajuda de alguns alunos, “movimentos básicos” que poderiam ser usados nas coreografias: 1.andar- para todos os sentidos; 2.saltar- parado, em movimento etc.; 3.girar- meio-giro e completo; 4.deslizar- movimento que foi proposto por uma aluna que o demonstrou; 5.correr- que também foi indicado pelos alunos.

Dadas essas explicações, foram anotados os nomes dos integrantes dos grupos para descenderem à quadra. Divididos em vários espaços da quadra e nos pátios, com o uso dos celulares para tocar as músicas escolhidas, os grupos passaram a montar suas respectivas coreografias, enquanto a professora passava por cada grupo. Alguns garotos mostraram-se bastante empolgados com a atividade, desenvolvendo movimentos mais complexos que os outros grupos. Três grupos pareciam ter maior dificuldade, mas mesmo assim esforçavam-se em realizar a atividade. Ao passar por mim, a professora apontou para um desses grupos e disse-me valorizar bastante o empenho em fazer algo que para eles era difícil.

Às 11h40min todos foram chamados para mostrar o que haviam ensaiado até aquele momento. Com muita vergonha, os alunos se recusaram a isto. Apenas um aluno atendeu ao que era pedido. Diante da resistência dos demais, a professora então pediu que acompanhassem aquele garoto, copiando o que era feito por ele. Mesmo assim poucos se aventuraram a dar os passos de dança mostrados pelo garoto. Diante dessa dificuldade, a professora pediu que subissem para terem a conversa com o vice-diretor. Tal conversa foi bastante tensa e resultou em dois alunos sendo levados à direção. Até o sinal de saída, todos ficaram discutindo o que havia sido dito na conversa com o vice-diretor.

No 9º dia de observação, sexta-feira, os alunos do 9º ano 3 começaram a aula “pressionando” a professora para que os deixassem jogar futsal, uma vez que na semana anterior não havia sido possível por conta da chuva. Depois de pedir para conversar sobre isso depois do intervalo, a professora explicou que passaria alguns vídeos na tela de seu notebook para que pudessem ver algumas apresentações de *street dance*. Pediu que todos se aproximassem de sua mesa e começou a exibição dos vídeos, a partir dos quais realizava comentários e perguntas: 1.*Beat Box*- no primeiro vídeo um homem fazia o *beat box* imitando sons de vários instrumentos

com a boca; 2.*B-boys*- neste vídeo era vista a coreografia de dança extraída de um filme bastante conhecido pelos alunos; 3.Coreografia- o terceiro vídeo mostrava um grupo de dançarinos que ensinava como montar uma coreografia de *street dance* a partir de passos simples; 4.A batalha de *b-boys*- no último vídeo passado, a professora destacou que alguns dos passos demonstrados dizendo que se fossem executados de maneira coordenada eles resultavam em uma boa coreografia e que aquilo poderia ser feito por eles na sequência da aula.

Como fez com o 9º ano 1, a professora explicou sua proposta para a criação da coreografia de *street dance* pelos grupos e apresentou os “movimentos básicos” que poderiam servir de inspiração aos alunos. Após anotar os nomes dos grupos, todos desceram. Alguns se propuseram a iniciar a organização da coreografia, mas outros o faziam sem muito ímpeto. A professora incentivava a participação até que o sinal tocou para o intervalo.

Na volta do intervalo, a professora criticou a postura de alguns grupos por não realizarem o que havia sido pedido. Explicou que deveriam trazer uma música para acompanhar os passos e anunciou que eles desceriam para poder escolher a atividade que realizariam. Às 10h03min a classe desceu e os meninos puderam enfim realizar a partida de futsal que haviam cobrado no início da aula.

Na quinta aula, foi a vez do 9º ano 2. Ao relembra o que havia sido discutido na aula anterior (aula “teórica” sobre o *hip-hop*), vários alunos trouxeram novas informações conseguidas em alguns vídeos na internet. A rotina seguida com essa sala foi a mesma realizada com o 9º ano 3. Em torno da mesa da professora assistiu-se aos vídeos no *notebook*. Em seguida, foi explicada a proposta de coreografia, sendo demonstrados e comentados os passos básicos que podiam ser usados. Depois de anotados os grupos, todos desceram para a quadra.

Por cerca de 20 minutos os grupos se envolveram com a tarefa de elaborar a coreografia, enquanto a professora dava várias “dicas” sobre quais passos podiam ser executados por cada grupo. Às 11h40min finalizaram-se os ensaios das coreografias e foi autorizada a realização dos MLE até o final da aula.

No 10º dia de observação foi realizada a quarta e última aula com o conteúdo *hip-hop* e *street dance* com o 9º ano 1. Na entrada encontrei uma classe bastante agitada. Assim que a professora avisou aos alunos que continuariam a aula anterior com a realização das coreografias, inúmeras reclamações surgiram porque estavam “repetindo” a aula anterior. Foi preciso convencê-los que se tratava de uma continuação, sendo explicado que se tratava de uma

atividade avaliativa com o desenvolvimento de uma apresentação de “dança” de cada grupo ao final da aula. Perguntados se haviam escolhido uma música para acompanhar os passos, todos disseram que não haviam lembrado de trazer, ao que a professora avisou que deveriam utilizar o próprio celular ou se apresentarem sem acompanhamento musical.

Na quadra, um grupo de alunos de outras classes pediu para conversar com a turma a respeito de um abaixo assinado que seria entregue à direção da escola com relação a não concordarem com algumas regras sobre as roupas permitidas pela direção escolar no momento das aulas. Alguns minutos foram usados para que os alunos assinassem o abaixo assinado e a professora enfatizou os pontos positivos de uma manifestação ordeira e pacífica como aquela. Com a saída destes alunos, finalmente os grupos se dividiram no espaço da quadra e dos pátios. Em vista da grande resistência em realizar as coreografias na frente dos colegas, combinou-se que a apresentação dos grupos se daria apenas para a professora.

No geral os grupos apresentaram coreografias bem simples. Um grupo formado apenas por garotos se destacou por apresentar passos mais complexos e uma formação acrobática ao final. Mesmo com a insistência e vários argumentos da professora, dois grupos não apresentaram suas coreografias, alegando terem vergonha de dançar (apesar de tê-los visto ensaiando embaixo da escada com certa organização). A professora encerrou as apresentações, parabenizando aqueles alunos que haviam realizado a atividade pedida e, em seguida, distribuiu os materiais que já eram cobrados pelos alunos que tinham se apresentado primeiro para realizarem os jogos livres.

Na sexta-feira não houve aula novamente (por ser dia de conselho de classe/série/ano) por terem apenas reuniões de fechamento do 1º bimestre, sem a presença de alunos. Assim, a quarta aula de *hip-hop* do 9º ano 2 e 3 ficou para a sexta-feira da semana seguinte. Neste dia, muitas classes se encontravam sem aula por conta da falta de professores e a não presença de substitutos. Dessa forma, duas ou três salas se revezavam no pátio em “aula vaga”. A professora disse não ver problema nisto, pois levaria os alunos para ensaiarem e apresentarem as coreografias na quadra.

No entanto, ela precisou mudar seus planos ao chegar à sala do 9º ano 3, pois quando os alunos ficaram sabendo que outras classes poderiam vê-los apresentar as coreografias, categoricamente se opuseram a realizá-las na quadra. A saída encontrada pela professora foi combinar com eles a apresentação para a semana seguinte e antecipar para aquele dia o conteúdo

futebol de campo. Apesar disso, essa aula, em que era prevista a apresentação dos grupos, não veio a acontecer com o 9º ano 3, tendo sido esta a única sala que não apresentou as coreografias de *street dance*.

No momento da aula do 9º ano 2 não havia classes com aula vaga, pois algumas já haviam sido dispensadas para irem embora e a apresentação das coreografias foi realizada com esta classe. Nenhum grupo havia escolhido a música para dançar e, por conta disso, todas as apresentações se deram sem acompanhamento musical. Antes de descer, a professora ainda retomou algumas orientações acerca dos movimentos básicos e, às 10h55min todos já estavam organizados em grupos na quadra. Foi dado um tempo para que ensaiassem mais um pouco e na sequência cada grupo foi chamado para se apresentar apenas para a professora.

Nesta sala cinco grupos fizeram a apresentação, sendo que apenas um grupo com quatro garotos decidiu não se apresentar. Destaque ao último grupo, formado por cerca de 10 integrantes, tanto meninos quanto meninas, que, apesar de precisarem de três tentativas para apresentar, acabaram demonstrando boa organização, inclusive com uma garota fazendo vários movimentos próprios do *street dance* de elevado grau de dificuldade (tratava-se da mesma menina que disse participar das batalhas da amizade no parque da cidade). A professora ia filmando com seu celular as movimentações dos alunos e lhes mostrando assim que acabavam. Era nítida a empolgação dos alunos ao se verem na gravação. Às 11h45min, os alunos puderam escolher as práticas que queriam fazer até o final da aula.

Com isso, finalizaram-se as aulas de *hip-hop* e *street dance* com os três 9º anos. Na sequência das aulas o conteúdo que passou a ser tratado foi o futebol de campo.

As aulas de futebol de campo da professora Lolla

No dia 23 de abril a professora Lolla iniciou o trato do conteúdo futebol de campo com o 9º ano 1. Em sua fala inicial (já característica), deu destaque ao fato das aulas não se restringirem apenas ao jogar futebol. Em sua fala, a proposta era aprender o futebol de campo por meio de sua história, regras e outros aspectos que envolvem o esporte.

Iniciou com perguntas do tipo: “*Onde surgiu o futebol? Por quem o futebol chegou ao Brasil? Por que o tamanho do campo e da trave?...*”. Partiu da história de Charles Miller como o principal precursor do esporte no Brasil, tratou a questão do preconceito e da falta

de oportunidades da população negra na prática do futebol sendo esta restrita aos clubes de associados no seu início do esporte no Brasil. Citou a participação das mulheres apenas no papel de espectadoras e a expansão do futebol aos morros cariocas que determinou sua popularidade entre as camadas sociais mais pobres.

Falou sobre o futebol na Argentina, no qual a participação de negros nas equipes de futebol ocorreu bem antes de ser aceita no Brasil. O uso do pó de arroz, de uniformes com mangas longas e meias até o joelho pelos jogadores negros para não demonstrarem a cor da pele, o que recobria este esporte de muito preconceito em campo. Nesse momento, vários alunos se mostraram indignados com tais fatos. Afirmou que a primeira relação entre propaganda e futebol provavelmente tinha se dado a partir de uma promoção de marca de cigarros que premiava com um carro o jogador que recebesse mais votos dos torcedores. Enfatizou a ausência de salários no tempo em que a prática do futebol era apenas amadora, “*Vocês podem imaginar um futebol sem salários hoje?*”, e a necessidade de se “pagar salários” aos jogadores mais pobres para que não precisassem trabalhar e pudessem se dedicar apenas aos jogos. Alguns alunos deram risadas, dizendo que os jogadores atualmente ganhavam muito dinheiro.

Terminada essa conversa inicial, diferente do que ocorreu com os outros dois conteúdos observados (capoeira e *hip-hop*), a professora propôs na sequência de sua fala inicial a realização na quadra de uma atividade relacionada ao tema da aula. Ainda na sala, ela explicou que a primeira etapa da aula na quadra seria a realização de um “jogão” tendo todos os alunos em quadra. Duas meninas reclamaram da obrigatoriedade de jogarem, pois segundo elas, futebol era “*coisa de homem*”. Em resposta, a professora argumentou que qualquer um podia praticar o futebol, independente do gênero, e que as aulas serviriam justamente para discutir e evitar preconceitos daquele tipo.

Na quadra a professora enfatizou que a participação de todos era o mais importante, independente do resultado do jogo. Equipes formadas, por cerca de onze minutos o “jogão” ocorreu com a participação de quase todos (três meninas ficaram na arquibancada, mesmo não sendo as mesmas que reclamaram na classe). Com muitos alunos em quadra (essa era a proposta), o jogo ocorreu em meio a certa confusão com reclamações para que a professora marcasse as faltas que aconteciam (ao que ela respondeu que não iria intervir). Alguns alunos jogavam animadamente. Entre a confusão de chutes e “caneladas”, as meninas que haviam dito que futebol era coisa apenas para os meninos, estavam entre os que mais participavam.

Durante o jogo, a professora expressou a opinião de que o “jogão” realizado acabava tendo mais sentido com os garotos do que com as meninas, pois estes, a partir da vivência que tinham do esporte, conseguiam melhor perceber os problemas e dificuldades daquela atividade. Já as meninas tinham dificuldade em perceber os problemas presentes no “jogão”, pelo fato de não terem o “costume” de jogar de maneira organizada. Tal entendimento, que era fruto das experiências que ela já havia tido com aquela atividade, se confirmou durante a conversa com a classe. Na arquibancada os pontos levantados, principalmente pelos garotos, foram: dificuldade em identificar os companheiros de time (não havia uniformes ou coletes); falta de regras no jogo, uma vez que várias faltas deixaram de ser marcadas; falta de árbitros; excesso de jogadores para o espaço utilizado; e falta de organização das equipes, uma vez que quase todos estavam onde a bola estava.

Após esses comentários, a professora Lolla explicou que a criação e organização dos esportes ocorriam a partir da experiência com os jogos e que as regras do futebol foram sendo construídas e modificadas ao longo do tempo. “*O que deveria mudar no jogo?*”, foi a pergunta feita aos alunos. As propostas feitas foram a de determinação de algumas regras e o menor número de jogadores. Questionados se as meninas podiam jogar junto com os meninos, os alunos responderam que sim. Formaram-se equipes menores na quadra, enquanto os demais alunos se sentaram na arquibancada. Após dez minutos de jogo, com uma melhor organização e fluência da partida, nova interrupção foi feita pela professora com perguntas como: “*O que acharam deste jogo? Para o espaço está bom?*”. Os alunos alegaram ter sido melhor jogar com um número menor de jogadores por estar mais adequado ao espaço. “*Se fosse no campo poderia haver mais gente?*”, o que foi respondido afirmativamente, pois com o espaço do campo oficial acabaria sendo ruim jogar com aquele número de jogadores. A última pergunta foi “*O que ainda faltou?*”. Os alunos indicaram a presença de um árbitro, pelo fato de várias “faltas” não terem sido marcadas durante o jogo.

Os alunos que haviam ficado na arquibancada foram chamados para jogar. Após poucos minutos, percebendo uma menor movimentação neste jogo, a professora encerrou a partida e chamou todos para uma conversa final. Relembrou as etapas da aula e a importância da existência de regras, árbitros e do número de jogadores adequado ao espaço de jogo. Adiantou que nas próximas aulas outros aspectos do futebol seriam abordados e os liberou para o final de

aula “livre” faltando apenas 13 minutos para o final da aula (um tempo bem menor em relação às outras aulas).

A primeira aula do 9º ano 3 sobre o conteúdo futebol de campo ocorreu no dia em que os alunos se negaram a apresentar as coreografias do *hip-hop*. Da mesma forma que no 9º ano 1, a professora realizou sua conversa “teórica” pedindo aos alunos que anotassem os pontos mais importantes (ação que nenhum aluno fez, pelo que pude perceber). Como ocorreu na outra sala, algumas meninas se posicionaram contra o fato de serem “obrigadas” a jogar o futebol, o que levou a professora a argumentar para a participação das meninas. Terminada sua apresentação oral, com apenas cinco minutos para o intervalo, a classe desceu ao pátio onde ficou até o sinal tocar.

Na volta do intervalo, ainda na sala de aula, a professora questionou os alunos quanto à evolução das regras do futebol e a forma como estas eram estabelecidas. Disse que iriam vivenciar essa evolução em duas atividades na quadra. A intenção me pareceu ser a de realizar as mesmas atividades feitas com o 9º ano 1. Iniciou-se com o “jogão” que durou cerca de doze minutos, ao qual seguiu-se a discussão na arquibancada. Conclusões parecidas com as dos alunos da outra classe foram expressas. Após a discussão, a professora não passou ao jogo com equipes menores como fez com a outra sala, tendo decidido deixar o restante da aula (cerca de 14 minutos) para que os alunos escolhessem uma prática para realizar. Ao que me pareceu, a não realização do segundo jogo se deu em virtude do tempo gasto com a saída e a entrada dos alunos do intervalo (que diminuía o tempo disponível de aula para as atividades) e a cobrança dos garotos para a realização do jogo de futsal que já tinham se acostumado a realizar no final das aulas (sem a presença das meninas).

Neste dia, como já citado, o 9º ano 2 realizou a apresentação das coreografias de *hip-hop*. No caso deles, a primeira aula sobre o futebol de campo ocorreu apenas na semana seguinte.

A terça-feira que se seguiu foi um dia atípico. Por ser véspera de feriado (1º de maio), a escola estava praticamente vazia. O 9º ano 1 era uma das classes com mais alunos e mesmo assim só havia 10 alunos presentes. Antes de subir para a sala, a professora Lolla avisou-me que não iria dar continuidade nas atividades com o futebol de campo com tão poucos alunos. Ao invés disto, ela optou por realizar jogos que os alunos escolhessem. Um jogo de queimada e uma partida de futsal, esta indicada pela professora, foram as atividades desenvolvidas.

O acontecimento que marcou este dia foi quando a professora foi à sala da coordenação, para buscar o Plano Político Pedagógico da escola, o qual precisava para um trabalho da faculdade e voltou dizendo que o coordenador do Ensino Médio havia feito críticas às suas cadernetas por não haver nos registros de conteúdos das aulas dadas no 1º bimestre referências as páginas do CP. Segundo ele, era necessário apontar as páginas para que pudesse conferir se ela vinha desenvolvendo as atividades propostas no currículo estadual com suas classes. Isto motivou certo “desabafo” da professora, dizendo que concordava com o que era proposto nos materiais curriculares, sendo que os seguia na formulação de suas aulas, mas não a ponto de poder apontar página por página do referido material. O pedido do coordenador foi entendido como uma maneira de “engessar” sua prática, o que ela não concordava. De acordo com ela, isto não correspondia ao trabalho que realizava, uma vez que realizava modificações e exclusões no que era proposto no CP, além de incluir atividades nas aulas que não eram previstas no CEF-SP. Sendo assim, não via como poderia fazer aquilo que o coordenador estava pedindo. Logo após este “desabafo”, o sinal para a saída tocou e a professora se apressou em guardar os materiais usados.

Na sexta-feira, a classe do 9º ano 3 contava apenas com 15 alunos. A professora não se alongou na conversa inicial, apenas indicando que a atividade que seria realizada na quadra visava ao domínio de bola e à compreensão da dinâmica de jogo do futebol. A proposta consistia em partidas curtas (até que uma equipe fizesse gol) entre equipes de três jogadores. Já na quadra, foram feitos exercícios de alongamento e as equipes foram montadas com três integrantes. Ao lado da quadra, a professora incentivava e orientava as equipes, em especial as meninas. Foram realizados seis jogos até o sinal do intervalo.

No retorno à classe a professora pediu que comparassem a realização dos jogos desta aula com a partida em que toda a classe jogou, ao que os alunos disseram ter sido mais fácil e organizado jogar com equipes de apenas três jogadores. Não se estendendo mais nas perguntas, pediu que descessem para escolher alguma prática para realizarem até o final da aula.

Na classe do 9º ano 2 havia 24 alunos presentes e bem animados com a aula. Após terminar a chamada a professora perguntou se havia tido a “conversa teórica” (que ela sempre realizava a cada início de conteúdo) sobre o futebol de campo na semana anterior com aquela sala. Os alunos foram categóricos em dizer que “SIM!”. Acontece que isso não era verdade, pois esta sala havia apresentado a coreografia do *hip-hop* na última aula. Após pensar

um pouco, a professora passou a explicar a dinâmica do “jogão” em que todos jogariam ao mesmo tempo na quadra (como fez na primeira aula com as outras duas classes). Nesta sala não houve qualquer reclamação por parte das meninas como nas outras salas em relação à prática do futebol.

Na quadra, após o alongamento, as duas equipes foram formadas, tendo ficado apenas três alunos de fora. Iniciado o “jogão”, foi possível perceber alguns garotos monopolizando as jogadas, um grupo de alunos com pequena participação na partida e o bom envolvimento de algumas meninas na marcação de gols durante a partida (diferentemente do que pude observar nas outras duas salas). Após alguns minutos de jogo foi pedido que todos se sentassem na arquibancada. As mesmas perguntas feitas às outras salas foram formuladas e os alunos as respondiam com certo alvoroço (vários queriam dar sua opinião). Na sequência os alunos puderam montar suas próprias equipes de três integrantes (da mesma forma como havia sido feito com o 9º ano 3). Uma conversa final teve como foco a comparação entre os dois momentos da aula (o jogão e os jogos com três integrantes). A professora chamou a atenção para o fato de as regras nos esportes serem formuladas ao longo do tempo com a vivência dos jogos. Em seguida, foram liberados os 25 minutos finais da aula para que escolhessem os jogos a realizar.

No 15º dia de observação, a professora passou a organizar a apresentação de seminário sobre equipes de futebol de campo com o 9º ano 1. Grupos de até quatro ou cinco alunos deveriam escolher um time de futebol (nacional ou internacional), a seleção brasileira ou ainda um tema ligado ao futebol (Copa do Mundo, arbitragem etc.) para apresentarem. Na sua explicação, a professora escreveu algumas perguntas na lousa como forma de indicar quais pontos deveriam ser pesquisados sobre as equipes: *“Como foi a sua fundação? Por que da escolha das cores do time? Qual era o mascote e por que foi escolhido? Como era o hino? Quem o criou? etc.”*. Foi pedido que apresentassem em *power point* ou em cartolinas com fotos. Um trabalho escrito foi pedido no caso de trabalhos com cartolinas. Duas semanas foi o prazo dado para a apresentação dos seminários.

Após as orientações todos desceram à quadra para realizar o que a professora chamou de “futebol de mãos dadas”. Sua proposta era simples: jogar em duplas sempre mantendo as mãos unidas; caso soltassem as mãos nenhum dos dois poderia tocar na bola. Apenas uma aluna não realizou a atividade, mesmo com a professora dizendo que poderia jogar em trio. Uma

verdadeira confusão se formou, com os alunos aglomerados ao redor da bola, muita risada e animação. Jogo encerrado, os alunos foram tomar água. Ao voltarem, a professora comentou a dificuldade das meninas em acompanhar os meninos (nas duplas mistas), o que, segundo ela, ocorria não apenas pela maior velocidade empreendida por eles, mas também pela melhor compreensão da dinâmica do jogo que os meninos possuíam. Pela fala da professora, a dificuldade sentida pelas meninas, estava em antecipar as situações que ocorriam na partida (mudança da situação de ataque para a defensiva, posicionamento necessário para recepção de passe ou interceptação dos passes adversários etc.). Encerrada a discussão, pediu-se que montassem os grupos da apresentação e que fossem para o MLE.

Na sexta-feira, com o 9º ano 3, a primeira ação da professora também foi a de explicar os seminários que deveriam ser apresentados sobre as equipes de futebol de campo. Com a mesma proposta feita ao 9º ano 1, ela detalhou o que deveria ser feito pelos grupos nas duas semanas até a data da apresentação. Em seguida, explicou o futebol de mãos dadas e pediu que todos descessem. O jogo ocorreu com boa participação da sala sendo encerrado apenas a poucos minutos para o sinal do intervalo. Neste caso não houve a discussão desenvolvida na terça-feira.

A segunda atividade foi realizada após o intervalo e consistiu na disputa de dois jogos, um contando com participação apenas das meninas e outro somente com os meninos. Começando com as garotas, a professora iniciou a partida, que durou cerca de 10 minutos, orientando-as quanto às regras básicas do jogo. Na vez dos meninos, três equipes foram formadas, alternando-se na quadra. O objetivo com a separação entre meninos e meninas pareceu ser o de oportunizar maior espaço para que as meninas jogassem sem a presença dos garotos, uma vez que estes monopolizavam as jogadas nos jogos mistos (situação percebida em aulas anteriores). O que pareceu dar certo, em vista de as mesmas mostrarem-se mais à vontade em quadra.

Na aula do 9º ano 2 a professora Lolla fez a mesma explanação sobre os seminários que havia feito às outras duas salas. Os alunos anotavam todas as explicações da professora acerca dos seminários, coisa que não vi ocorrer nas outras salas. Também perguntavam mais sobre o que poderiam fazer e que equipes podiam ser escolhidas.

Na quadra, o futebol de mãos dadas ocorreu animadamente e, da mesma forma que na sala anterior, o jogo foi terminado sem ser discutido. Em seguida a professora começou a organizar as meninas para a segunda partida. Na arquibancada, os meninos passaram a “vibrar”

com os lances protagonizados por uma das colegas. Com chutes fortes e certos ao gol, ela marcou vários pontos e se destacou entre as colegas. De maneira geral, as garotas desenvolveram uma partida bem disputada. Isso chamou inclusive a atenção da professora. Foi a classe em que as meninas jogaram por maior tempo. Na vez dos meninos, três equipes se revezavam na quadra até o final da aula. As partidas entre os meninos se deram de maneira tranquila e a professora acabou indo até o pátio com os outros alunos para anotar os nomes dos grupos para os seminários.

O próximo dia de observações (17º) foi a sexta-feira seguinte, pois na terça-feira a professora Lolla foi convocada novamente para orientações técnicas pela DEL. A aula deste dia aconteceu primeiramente na sala de vídeo, onde para o 9º ano 3 foi exibida uma animação de computador da internet que explicava as regras do futebol de campo de forma simplificada. A professora pausava a exibição e realizava explicações complementares, além de responder algumas dúvidas dos alunos. Foi dada ênfase à diferença das regras demonstradas no vídeo, que correspondiam ao futebol de campo, com as regras do futsal que eram aquelas seguidas nos jogos desenvolvidos na quadra. Ao final do vídeo a professora ainda exibiu apresentações de *hip-hop* que estavam gravadas no *pen drive* que estava sendo usado e que não haviam sido passadas anteriormente, o que se deu até o sinal do intervalo.

No retorno, a professora lembrou das apresentações de seminários que deveriam ser realizadas na semana seguinte e pediu que descessem para realizar novamente os jogos divididos por gênero. Iniciando com as meninas, a partida durou pouco mais de 10 minutos, nos quais a professora não chegou a interferir na partida, tendo apenas acompanhado da lateral da quadra. Da mesma forma ocorreu com os meninos, que continuaram jogando, intercalando as três equipes formadas, até o sinal de término da aula.

As propostas feitas ao 9º ano 2 foram as mesmas. A diferença ficou por conta de alguns garotos que queriam jogar futebol com equipes mistas ao invés de dividirem as equipes por gênero. Isto foi pedido por terem gostado de jogar com as meninas no dia anterior durante uma aula vaga em que ficaram na quadra. No entanto, três meninas pediram o inverso e a professora (espantada) deixou para decidir depois da aula com o vídeo. Antes de descer à sala de vídeo ainda relembrou detalhes dos seminários para a semana seguinte.

Na sala de vídeo, seguiu-se o mesmo que foi observado com a outra classe, sendo interrompida a exibição para as explicações da professora e de um dos garotos que

demonstrava conhecer bem as regras. Os alunos aplaudiram o final do vídeo indicando que haviam gostado. Também foi passado o vídeo de *street dance*.

Para a continuação da aula na quadra, acabou-se por optar pela realização de um primeiro jogo só com meninas e o seguinte apenas com meninos. As meninas jogaram com os garotos acompanhando a partida. Na vez dos garotos, novamente três times foram organizados e se revezavam cada vez que um time levava dois gols. As meninas acompanharam as partidas retribuindo a torcida e a aula transcorreu desta forma até a saída.

Na semana seguinte, com o 9º ano 1, a aula também foi iniciada na sala de vídeo com o vídeo sobre as regras do futebol de campo e as coreografias de *street dance*. Este era o dia marcado para a apresentação dos seminários das equipes de futebol, mas apenas dois grupos prepararam o material para fazerem a apresentação. Todos os demais disseram não ter tido tempo hábil para a preparação do material.

Assim que os vídeos foram assistidos, pediu-se que os grupos apresentassem. O primeiro grupo tinha como tema a seleção brasileira, sendo formado por dois meninos e uma menina, fizeram a leitura de um texto sobre a história da seleção. Também passaram um vídeo mostrando os vários brasões usados pela seleção ao longo do tempo. O grupo dois, formado por dois meninos e duas meninas, falou sobre a origem da Copa do Mundo de futebol. Cada componente do grupo leu um pequeno texto e foram mostradas algumas fotos. A professora comentou as apresentações apontando o que poderia ser melhorado. Após saírem da sala de vídeo foi permitido aos alunos escolherem quais atividades realizar (MLE).

O 19º dia de observações, uma sexta-feira, foi marcado por forte chuva que se refletiu na quantidade de alunos presentes em toda a escola. No 9º ano 3 estavam presentes doze alunos. Apenas um grupo e um garoto sozinho se propuseram a apresentar seus seminários. Os demais disseram não estar com os grupos completos em virtude da chuva. Na sala de vídeo, o grupo formado por três meninos apresentou alguns *slides* sobre o “Rio Claro Futebol Clube”, clube da cidade preferido por um dos garotos. O garoto que apresentou sozinho falou sobre o time alemão “Borussia Dortmund”. Foram boas apresentações apesar de terem lido a maior parte das informações a partir dos *slides*, o que recebeu críticas pela professora. Após isso, os alunos foram para o pátio e esperaram o sinal do intervalo.

Na volta para a classe a professora afirmou não ser possível descer ao pátio por conta da chuva. Os alunos, então, pediram os jogos de Damas para que jogassem na sala. A

professora acatou o pedido e buscou os tabuleiros e tampinhas de garrafa. Enquanto jogavam, por volta da 10h20min a inspetora pediu que a professora descesse à coordenação, ficando ela com a classe. A professora só retornou na hora em que o sinal tocou, recolhendo bastante nervosa os tabuleiros para ir ao 9º ano 2.

Também com esta sala descemos à sala de vídeo para que quatro grupos apresentassem seus seminários. A dinâmica na sala de vídeo foi a mesma com a outra classe, com as apresentações sendo realizadas pelos grupos e a professora comentando os pontos em que os alunos podiam melhorar. Com 30 minutos de aula, no pátio coberto, foram liberados os materiais para a realização dos jogos possíveis para aquela manhã de chuva.

O 20º dia de observação chamou a atenção pelo clima de animosidade dos alunos do 9º ano 1 para com a professora. O motivo tinha sido um vídeo postado por eles na internet, no qual executavam o *Harlem Shake*⁴⁹. Tal vídeo havia sido gravado nos momentos finais da aula do dia 19 de março⁵⁰, sem que a professora tivesse ideia do que fosse o *Harlem Shake* e da intenção dos alunos em postarem na internet. Sem saber do que se tratava, a professora foi chamada à direção na sexta-feira anterior (durante a aula do 9º ano 3) para que explicasse o porque de ter autorizado os alunos a fazerem aquele vídeo em sua aula como eles haviam contado à direção. Ao se explicar, ela disse não saber do vídeo e que havia pensado se tratar de uma dança e não o que eles tinham feito. Essa declaração da professora não foi bem recebida pelos alunos, o que resultou na animosidade sentida no início da aula deste dia.

Com este “clima”, a professora começou a aula perguntando se haviam trazido a apresentação dos seminários. Como ninguém se pronunciou, explicou que tais apresentações teriam como data máxima a semana seguinte e que naquele dia fariam as atividades presentes no Caderno do Aluno (CA). A maioria disse não haver trazido o CA, o que fez com que a professora descesse à sala onde ficavam guardados e entregasse um CA a cada um que estava sem. Depois de entregues os CA, foi pedido que preenchessem os exercícios presentes desde a página 3 até a

⁴⁹ *Harlem Shake* é o que é chamado na internet de um “meme”, que significa um conceito ou ideia que se propaga na internet passando a ser conhecido por inúmeras pessoas. No caso, o *Harlem Shake* consistia numa “dança” que se iniciava com apenas uma pessoa, sendo que após um tempo, outras pessoas passavam a dançar descoordenadamente, jogando coisas para o alto etc.

⁵⁰ No dia em questão, após a atividade da capoeira, parte da classe subiu à sala de aula dizendo à professora que queriam fazer uma “dança”, mas que não queriam fazer no pátio. A professora recebeu esse pedido com alegria, pois, como me disse, era difícil eles quererem “dançar”. Ela não subiu de imediato com os alunos e ficou no pátio alguns minutos para organizar as atividades rotineiras. Quando subiu e viu o que eles estavam fazendo, pediu que descessem e parassem com a “dança” na hora, chegando assustada ao pátio e dizendo que aquilo que estavam fazendo não podia ser considerado dança.

16: “*Cada um faz o seu. Vai valer nota para entregar hoje!*”. A maioria passou a responder os exercícios do CA, mas alguns decidiram não fazer. Alguns garotos próximos de mim disseram que não queriam fazer nada na aula, pois estavam se sentindo traídos pela professora.

Mesmo assim a maior parte da classe passou a responder as atividades em pequenos grupos, às vezes perguntando algo à professora ou até mesmo a mim. Realizaram até uma entrevista entre eles, para cumprir um dos exercícios do caderno. As perguntas presentes no CA versavam sobre o futebol de várzea, o técnico da seleção brasileira em 2010, os títulos do Brasil em Copas do Mundo, sobre um técnico e jogadores brasileiros etc. Também havia pequenos textos sobre o futebol de várzea, uma indicação de pesquisa de campo, um exercício para casa com foco na relação entre futebol e meios de comunicação, imagens com perguntas de vários estádios brasileiros (com ênfase a estádios paulistas) e outras questões acerca da evolução histórica do futebol no Brasil. Indicações sobre sites e filmes que tratam sobre o futebol também era encontrada. Por fim, um “caça-palavras” sobre o futebol fechava as atividades direcionadas ao tema.

Por volta das 11h50min ela iniciou a chamada e pediu que entregassem os cadernos para correção, sendo que desceriam para as atividades livres no pátio. Ao fim da aula, a professora me confessou que iria precisar conversar com alguns alunos daquela sala para tentar resolver aquela situação. O uso do CA só foi observado nesta aula e com esta sala. A não apresentação dos seminários foi o que pareceu motivar o uso do CA neste dia, ou seja, esta não era uma atividade prevista para a aula, mas resultante de condições específicas.

Na continuação da semana não houve aula na sexta-feira por conta de outro feriado. Assim, o próximo dia de observações foi novamente com o 9º ano 1. Havia apenas sete alunos na sala, pois quinze haviam recebido suspensão por uma semana. Tal punição foi dada por conta da não retirada do vídeo da internet. Outros onze alunos haviam se solidarizado com os suspensos e resolveram cumprir a suspensão da mesma forma que os demais. Mesmo com toda esta confusão, dois garotos quiseram apresentar seus seminários, o que nos levou a descer à sala de vídeo. Os dois alunos fizeram uma única apresentação sobre a equipe do “São Paulo Futebol Clube” tratando sua história, mascote e hino.

Aproveitando que já estava na sala de vídeo, foram passadas algumas propagandas que a professora havia gravado da internet: “*Eu gravei algumas propagandas para vocês verem como é feito o marketing do futebol... para falarmos da mídia no futebol*”. Todos os

vídeos tinham o futebol como veículo para promoção de diferentes marcas e produtos. Nesse dia a professora apenas exibiu os vídeos, deixando para a próxima aula a sua discussão, quando exibiria novamente para a maioria da classe. Em seguida foi realizado um jogo de futebol na quadra. Após quinze minutos, duas meninas e um menino continuaram na quadra, enquanto os outros quatro passaram a jogar tênis de mesa até o final da aula.

Chegada a sexta-feira (22º dia de observação), com o 9º ano 3, a professora iniciou a aula reclamando do pouco empenho dos alunos em realizar os seminários: “*Vocês não estão fazendo um tema difícil. É um tema fácil...*”. Ela lembrou as situações de aula desenvolvidas até aquele momento, avisou que teriam uma avaliação escrita e chamou todos para descenderem à sala de vídeo para serem exibidos os vídeos sobre propagandas envolvendo futebol (os mesmos exibidos ao 9º ano 1) e dois grupos apresentarem seus seminários.

Ao todo, sete vídeos foram exibidos e comentados pela professora. A sua fala se foi em relação ao grande investimento financeiro na divulgação de marcas e empresas vinculadas a jogadores, clubes e seleções. Em um dos vídeos enfatizou o fato de o futebol ser retratado como esporte capaz de unir as pessoas na sua apreciação e que a ligação de uma determinada marca de refrigerante a ele se dava no sentido de atribuir esta característica ao referido refrigerante. Discutiram-se os valores recebidos por atletas para exibirem e usarem determinados produtos ligados ou não à prática esportiva, o que influenciava o consumo de tais produtos pelas pessoas. Estes e outros pontos foram discutidos até próximo do sinal de intervalo pela professora e pelos alunos.

Após o intervalo, a professora Lolla propôs uma atividade escrita na sala (que não foi muito bem recebida pelos alunos). Em meio às solicitações para descenderem à quadra, ela explicou que necessitava fazer aquela avaliação naquele dia. Então foi pedido um texto que tratasse de três temas anotados na lousa: “*1 tema- Futebol e propaganda; 2 tema- Futebol como desenvolvimento corporal; 3 tema- Futebol como união de torcidas, de grupos diferentes e como espaço de lazer.*” Cada tema foi explicado mais de uma vez diante das perguntas dos alunos. Um aluno chegou a rebater a professora, dizendo que o futebol causava mais “brigas” nas torcidas do que a sua união pelo que ele via frequentemente na TV e nos estádios. A professora por sua vez, explicou que também havia união de torcidas no sentido de que havia certa identidade entre torcedores de uma mesma equipe, mesmo sendo desconhecidas umas para as outras.

Na entrega dos textos, pude perceber que poucos tratavam dos temas pedidos pela professora. Alguns eram difíceis até de se ler e outros apresentavam frases dispersas sem estarem organizadas em um texto. Esta atividade estendeu-se até o final da aula, mas alguns alunos não fizeram a produção de texto pedida.

Já no 9º ano 2 a dinâmica da aula foi diferente. Praticamente todos os alunos haviam preparado seus seminários, o que levou a professora a mudar o que havia previsto para a aula. Com a apresentação dos seminários, ela optou por não promover a avaliação escrita que havia realizada no 9º ano 3. Assim, a classe desceu logo à sala de vídeo e os dez seminários apresentados pelos alunos, incluindo a reapresentação de três grupos que já haviam se apresentado, se estenderam até o sinal de saída. Ao final da aula a professora demonstrou-se bastante satisfeita com o resultado dos seminários e o fato de praticamente todos os alunos terem cumprido a proposta feita por ela.

Na terça-feira seguinte, no 9º ano 1, a professora Lolla explicou que a primeira aula seria na sala de vídeo, onde veriam algumas propagandas que envolviam o futebol: “*Os ídolos expõem suas marcas para que nós compremos... o futebol é, além de esporte, uma marca para ganhar dinheiro*”. Ela citou um jogador brasileiro com bastante evidência em propagandas na TV e os alunos começaram uma grande discussão acerca do quanto ele ganhava de salários e patrocínios. Na sala de vídeo, foram exibidos os mesmos sete vídeos que havia passado para as outras duas salas tecendo alguns comentários no decorrer das exibições. Terminada essa etapa, os alunos foram “convocados” para uma “avaliação prática de futebol”, sendo obrigatória a participação de todos para não ficarem sem a nota. Após ouvir a opinião dos alunos, decidiu-se que fariam dois jogos, um apenas com a participação das meninas e outro com os garotos.

Com as meninas no centro da quadra a professora organizou as equipes, lembrou algumas regras e deu início à partida. Depois, se sentou na arquibancada e passou a acompanhar o jogo fazendo anotações em uma agenda. Um garoto assumiu o papel de árbitro. Após dez minutos, ela apitou o final do jogo e chamou todas para uma conversa no centro da quadra. Afirmou que percebia e levava em consideração a maior dificuldade das meninas em jogarem futebol pela pouca experiência que tinham com a modalidade. Falou da importância de vivenciarem o futebol como opção de lazer e dispensou as meninas para tomar água. Na sequência, chamou os meninos para a quadra e os organizou em três equipes. Estes desenvolveram as partidas sem que a professora interviesse, reservando-se a anotar a participação

destes em sua agenda. Até o final da aula os jogos se desenvolveram na quadra e os demais se mantiveram na arquibancada junto à professora que acompanhava os jogos.

Na sexta-feira, 24º dia, a professora Lolla iniciou a aula explicando aos alunos do 9º ano 3 que fariam duas avaliações naquele dia, uma escrita e uma prática. Diferente do que havia feito na terça-feira (em que avaliou apenas a participação em quadra nos dois jogos realizados com o 9º ano 1), a professora propôs que enquanto um grupo estivesse sendo avaliado ao jogar na quadra o outro grupo produzisse um registro da partida em curso como forma de avaliação escrita. Terminado o primeiro jogo, os papéis iriam ser invertidos. Cada aluno deveria fazer um relatório da partida que assistisse e jogar ao menos uma vez.

Dadas estas explicações, todos se preparavam para descer quando dois grupos de alunos disseram ter preparado seu seminário. Apesar de lembrar a eles que a aula anterior havia sido o prazo final para as apresentações, a professora decidiu no final por ir à sala de vídeo para que eles apresentassem. Dois grupos exibiram os slides de suas apresentações e responderam algumas perguntas feitas pela professora. Por fim, estas exhibições estenderam-se até o sinal de intervalo.

De volta à classe, a professora lembrou as explicações dadas no início da aula e exigiu que todos descessem com os cadernos para os registros. Foram distribuídos doze coletes (seis laranjas e seis azuis) que foram disputados pelos garotos. Apenas duas meninas participaram do jogo. Os demais foram para a arquibancada para fazer o relatório pedido. Quando os papéis dos dois grupos se inverteram, quem estava na quadra passou a jogar, mas aqueles que foram para a arquibancada não chegaram a fazer o relatório, o que motivou críticas e o pedido da professora para que entregassem na aula seguinte. O sinal tocou e subimos para a classe do 9º ano 2.

A proposta da professora para esta classe foi a mesma. Pelo fato de todos já terem apresentado seus seminários na aula anterior, os alunos do 9º ano 2 desceram diretamente para a quadra com seus cadernos após a professora explicar a realização dos jogos e relatórios para nota. Pelo fato de haver mais alunos nesta sala, mais jogos foram necessários, mas a exigência da professora se manteve em um relatório e uma participação na quadra. Aqueles que ficaram na arquibancada escreveram o relatório pedido, enquanto a professora acompanhava as partidas anotando em sua agenda os nomes e a participação de quem estava na quadra. Pelo que vi todos realizaram os relatórios pedidos. Um garoto se destacou na elaboração dos relatórios,

pois anotou e comentou em voz alta tudo o que ocorria em todos os jogos com bastante atenção e empolgação. Outros dois garotos passaram parte da aula “narrando” as jogadas executadas na quadra. Terminados os jogos, todos entregaram os relatórios e esperaram o sinal bater. Foram as últimas aulas observadas de sexta-feira.

No 25º e último de dia de observação, a professora Lolla promoveu, no horário das aulas do 9º ano 1, alguns jogos entre os três 9º anos. A sua proposta era realizar os jogos entre as salas como “fechamento” das aulas deste conteúdo e do 1º semestre. Conforme me explicou, ela acreditava ser uma boa oportunidade de envolver as três classes em uma atividade diferenciada, o que dificilmente era permitido na escola. Primeiro foram chamados os alunos do 9º ano 3 para fazer dois jogos com o 9º ano 1 no horário da quinta aula. Na última aula, foi a vez dos alunos do 9º ano 2 jogarem contra o 9º ano 1 (pois a aula era desta turma e o 9º ano 3 teria de voltar para sala para ter a última aula).

O primeiro jogo foi entre os garotos do 9º ano 1 e o 9º ano 3. Com duração de 15 minutos, acabou com a vitória do 9º ano 3. As meninas fizeram a segunda partida que terminou novamente com a vitória do 9º ano 3. Na última aula, na terceira partida, os garotos do 9º ano 2 enfrentaram os do 9º ano 1 (como era o horário de aula deles, eles acabaram jogando duas vezes), que foram vencidos com facilidade. No último jogo da manhã, as meninas do 9º ano 2, venceram também as garotas do 9º ano 1. Foi o jogo mais animado da manhã, com os meninos do 9º ano 2 torcendo muito a cada lance. Quando este jogo terminou, todos os alunos foram dispensados para irem ao pátio e esperar o sinal de saída.

Com isso, encerraram-se nossas observações das aulas da professora Lolla. Demos atenção até aqui aos momentos iniciais das aulas que pudemos acompanhar ao longo de 16 semanas. As descrições mantiveram-se focadas nas ações que envolviam os conteúdos sugeridos no CEF-SP. No entanto, como já dissemos, a professora tinha por hábito a realização de atividades não relacionadas aos conteúdos sugeridos no currículo oficial aos finais das aulas, os chamados “Momentos de Livre Escolha de Jogos e Atividades” (MLE). Estes se caracterizaram como espaços valorizados nas aulas, não apenas pela frequência com que ocorriam, mas também pela importância atribuída pela professora e alunos. Ainda não descritos até aqui, os MLE serão tratados a seguir.

Os “Momentos de Livre Escolha das Atividades” (MLE)

Mesmo que nossa análise tenha como foco a forma como a professora desenvolveu os conteúdos sugeridos no CEF-SP (que estiveram presentes nas aulas como “tema principal” reservado ao início de cada aula), torna-se importante também considerarmos os MLE. A maneira como os MLE se desenvolviam e as justificativas dadas para a sua adoção constituíram-se como “pistas” para melhor compreendermos o trato desenvolvido com os conteúdos do CEF-SP.

Reservados aos finais das aulas, a duração dos MLE não era fixa, podendo durar entre 20 e 40 minutos, dependendo da dinâmica adotada no início de cada aula. As práticas desenvolvidas nestes momentos não guardavam qualquer ligação com o conteúdo “principal”⁵¹ da aula. Segundo a professora, a adoção dos MLE ocorria de forma que os alunos realizassem uma prática da qual gostassem, havendo certa liberdade na escolha entre as opções dadas.

Logo que encerrou os jogos de confronto relacionados à capoeira no primeiro dia de observações, a professora Lolla entregou alguns materiais aos alunos e veio se sentar comigo na arquibancada para me explicar o que era os MLE. Ela me disse que havia sido feito um “combinado” com os alunos⁵², em que se reservaria a parte final das aulas para que eles pudessem escolher que prática realizar, sem que ela interviesse, cabendo aos próprios alunos a organização e condução das atividades. A proposição de tal combinado havia sido feita por ela própria, que intencionava com isso, alcançar uma participação mais ativa dos alunos nas aulas, conquistada segundo ela, pelo fato de eles se interessarem mais quando podiam escolher a atividade. Nessa conversa, ela usou o exemplo da capoeira (que havia sido o conteúdo tratado no início da aula daquele dia), dizendo que parte dos alunos não se interessava muito pela sua prática, sendo difícil fazer com que eles participassem mais ativamente das propostas ligadas a este conteúdo.

De maneira geral, os MLE ocorriam segundo uma mesma lógica adotada com as três classes acompanhadas. Os materiais entregues aos alunos eram quase sempre os mesmos: uma bola de futsal; alguns tabuleiros de Damas acompanhados de um balde com tampinhas de garrafa plástica; raquetes, rede e uma bola de tênis de mesa; uma bola de voleibol; e uma corda

⁵¹ Me refiro aos conteúdos sugeridos nos materiais curriculares oficiais que eram tratados no início das aulas.

⁵² Ela estava se referindo a todos os alunos das séries em que ela lecionava. Assim, o mesmo combinado se deu com os alunos do 9º anos 2 e 3.

longa usada para pular (usadas poucas vezes). De posse destes materiais, os alunos se dividiam em vários grupos, ocupando a quadra (sempre com a prática do futsal), o pátio descoberto (com o voleibol), as mesas de refeição e de tênis de mesa que ficavam no pátio coberto (com o jogo de damas e de tênis de mesa).

A opção por essas práticas não se dava ao acaso. Segundo a professora, apesar de considerar tais opções como insuficientes, “*era o que dava para fazer*” com o espaço e material que possuía na escola. Além disso, a mesma afirmava que aqueles eram jogos que os alunos ali na escola gostavam de jogar. O futsal, por ser a prática predileta dos garotos (nessa e em outras escolas nas quais lecionou, sendo também o que se lembrava de sua época como aluna, quando seus colegas tinham esta como única atividade das aulas). O voleibol se justificava porque era pedido principalmente pelas meninas (apesar de ter sido observada a presença de garotos nos jogos acompanhados). A opção pelo tênis de mesa acontecia principalmente pelo fato de a escola manter uma mesa sempre montada no pátio coberto e a sua prática ser feita mesmo entre os alunos que estavam em “aulas vagas” (sem aulas por conta da falta de algum professor), já que as inspetoras da escola forneciam raquetes, redes e bola. O jogo de Damas aparecia mais como opção predileta de alguns alunos e aqueles que não quisessem participar dos outros jogos.

Nos finais das aulas, quando a professora anunciava o início do MLE, um grupo de alunos tomava rapidamente a bola de futsal das mãos da professora e se dirigiam “voando” para a quadra para organizar as equipes. O voleibol era jogado, principalmente pelas meninas no espaço do pátio descoberto, mas a participação dos meninos também se dava. O tênis de mesa era praticado tanto por meninos quanto por meninas e era bastante disputado. E os tabuleiros eram utilizados quase sempre sobre as mesas de refeição no pátio ou sobre mesas de concreto na quadra e no pátio externo.

Com relação aos “jogadores de Damas”, havia alguns alunos que sempre optavam por esta prática aos finais das aulas e outros que eram praticamente “levados” a essa prática pela professora. Sempre que os alunos ficavam “liberados” para escolher uma das práticas possíveis, um grupo (às vezes pequeno, às vezes grande, dependendo do dia e da classe) optava pela não participação em nenhuma das práticas indicadas. Então, era a vez da professora passar por cada um desses alunos e lhes “informar” sobre a “obrigatoriedade” da escolha de alguma atividade. Ela costumava dizer que não era um tempo “*livre para não fazer nada*”, mas sim um momento para “*a prática de uma atividade livre*”. Mesmo assim, por diversas vezes foi possível

observar grupos em torno de dois ou mais tabuleiros, movimentando as peças enquanto conversavam. Era uma maneira de burlar a regra da professora e, sempre que esta se aproximava, eles “atuavam” como se estivessem jogando.

Apesar de outras práticas também serem realizadas nestes momentos das aulas (o jogo de toques do voleibol, o jogo de Damas, o tênis de mesa e às vezes o “pular corda”), a importância dada ao futebol como conteúdo (prioritariamente masculino) dos MLE era evidente. Segundo a professora, era importante respeitar e manter a “cultura da prática do futebol” nas aulas de Educação Física pelos meninos, por essa ser uma prática bastante apreciada pelos alunos, que constantemente “exigiam” a sua realização nos inícios das aulas. Para ela, essa era uma característica própria dos meninos brasileiros, que parecem ter “*nascido com a bola nos pés*”. Ela cita inclusive sua época de estudante na educação básica, na qual a única atividade realizada pelos meninos, pelo que ela podia se lembrar, era o futebol.

Das outras práticas presenciadas nas aulas, apenas o tênis de mesa contava com uma participação mais efetiva dos alunos que não participavam do futsal na quadra. Os jogos de damas, de voleibol e pula corda eram praticados por períodos curtos na maioria das vezes e por um grupo de alunos que migrava facilmente de uma atividade para outra, mostrando pouco interesse numa prática específica. A impressão tida foi a de que havia certa “necessidade” em se “permitir”, ao menos por um momento, a prática⁵³ do futsal e demais jogos aos alunos. Realizar os chamados MLE era uma forma de a professora responder às expectativas dos alunos em relação às aulas de Educação Física. Uma expectativa, aliás, que se reforçava na própria prática da professora.

Assim, a partir das observações, foi possível perceber que o sentido atribuído aos MLE era o de uma “prática pela prática”, pautada na vivência de jogos esportivos (futsal, vôlei, tênis de mesa e Damas). Com tais características, os MLE perfizeram boa parte das aulas observadas. Por serem sempre os mesmos jogos e atividades, não nos pareceu necessário incluir a

⁵³ O uso deste termo aponta para a diferença percebida entre o trato pedagógico dado ao futebol e demais conteúdos previstos no CEF-SP e a vivência observada nos “momentos de livre escolha das atividades”. Nestes últimos, as práticas vivenciadas pelos alunos nos vários espaços, ocorriam sem qualquer discussão prévia ou posterior da professora, enquanto que nos momentos em que se dava o trato dos conteúdos indicados no CEF-SP eram observadas quase sempre discussões pedagógicas antes e depois das práticas em quadra. A impressão dada, foi a de que nesses momentos de livre escolha das atividades, diferentemente dos outros momentos nas aulas, ocorria uma prática pela prática, com uma ênfase maior na mera vivência das atividades.

descrição de tais momentos no texto, mas apenas explicitar, de maneira geral, a dinâmica desenvolvida em quase todos os finais de aula.

A apresentação que fizemos do trabalho de campo visou expor a dinâmica desenvolvida pela professora nas aulas como forma de subsidiar a análise feita desta dinâmica na sequência do texto. As descrições das aulas focaram na forma como a professora sistematizou o trato dos conteúdos previstos no CEF-SP, mas também apresentou alguns detalhes do que foi acompanhado nas aulas. A reação dos alunos às propostas da professora, as mudanças que a própria conduzia naquilo que havia planejado para suas aulas, entre outros pontos, ajudaram a definir sua prática pedagógica e foram importantes para a sua compreensão.

Às descrições do trabalho de campo ainda resta-nos reunir as duas entrevistas que realizamos com a professora ao final das observações e as leituras que têm nos acompanhado na realização deste trabalho. O próximo capítulo pretende reunir estes três elementos e apresentar o “olhar” que foi desenvolvido para a prática da professora Lolla na construção deste estudo.

CAPÍTULO 3 – A prática pedagógica da professora Lolla: processo de “retomada crítica” do CEF-SP

A análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa.

Clifford Geertz (1989, p.39)

A opção por realizar um estudo de caso etnográfico possibilitou acompanhar a prática da professora Lolla durante 25 dias nas 16 semanas de trabalho de campo. Diante da complexidade e imprevisibilidade que cerca a atuação docente, o foco do estudo se manteve na forma como a professora desenvolveu sua prática docente a partir da sistematização e orientações curriculares adotadas pela rede estadual paulista para as aulas de Educação Física. Contudo, foi preciso considerar em nossa análise situações e aspectos não relacionados diretamente ao trato dos conteúdos sugeridos oficialmente para que melhor pudéssemos compreender sua prática docente.

As observações realizadas foram complementadas por duas entrevistas realizadas ao final do trabalho de campo, que constituíram parte indispensável para nosso entendimento e que aparecerão aqui descritas em trechos que nos auxiliem na construção de nossa análise. A essas duas fontes somaram-se também as leituras teóricas realizadas antes, durante e depois da realização do trabalho de campo que, por sua vez, subsidiaram as observações e entrevistas, ao mesmo tempo em que estas alimentaram “novas leituras” das fontes teóricas consultadas.

Tal processo permitiu-nos construir um determinado “olhar” para a prática da professora Lolla que na sequência do texto será apresentado. Não se tratando provavelmente do único olhar possível e, talvez nem mesmo do mais completo (como a epígrafe de Geertz trazida no início do capítulo pretende indicar), nossa interpretação da prática educacional da professora Lolla busca articular o cotidiano de suas aulas, suas declarações nas entrevistas e as leituras que têm nos informado ao longo do estudo.

Iniciamos relembando que as implementações curriculares ocorridas nos últimos anos em grandes redes escolares estaduais têm recebido diversas críticas tanto no espaço escolar quanto na área acadêmica por conta de, entre outros pontos, estarem ferindo a autonomia de professores e escolas por padronizarem os conteúdos ministrados nas aulas e desconsiderarem as diferenças socioculturais das escolas às quais se destinam (BETTI *et al*, 2010; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; NEIRA, 2011). Este sempre foi um ponto importante ao estudo, pois revela-nos o problema que o move: o impacto que tais ações têm na prática diária dos professores que estão nas redes escolares.

Macedo *et al* (2004) apontam que reformas curriculares quase sempre são empreendidas a partir da proposição de currículos formais “oficiais” às redes escolares, segundo a lógica de que por meio delas é possível chegar à melhor adequação entre currículos e as finalidades aceitas para a instituição escolar naquele determinado momento histórico. Assim, os documentos curriculares procuram partir de uma análise geral da situação educacional até o momento de sua implementação, em que é demonstrada a gravidade do problema enfrentado nas escolas, de forma a apontar as ações necessárias para a melhoria das condições atuais (*idem*). Isto é percebido inclusive no próprio texto da PCEF-SP de 2008, no qual é destacada a ineficiência do modelo descentralizado de maior autonomia às escolas na definição dos projetos pedagógicos e é apontada a adoção do currículo centralizado como ponto de partida para a reestruturação e melhoria da qualidade do ensino na rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2008a).

De acordo com Sacristán (2000, p.18), tais ações curriculares surgem a partir da ideia de que “[...] com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais” aos quais são dirigidas, estando com isso justificadas as modificações promovidas com a adoção do novo currículo, o que ocorre tradicionalmente, quase exclusivamente a partir da construção de um novo currículo por especialistas acadêmicos da área a qual o currículo se direciona.

Por este entendimento, a “criação curricular” é quase sempre percebida “[...] como um processo de elaboração de um documento formal que posteriormente será implementado nas escolas” (MACEDO *et al*, 2004, p.34), reforçando-se assim, uma percepção do currículo como documento formal “pronto” para ser adotado pelas redes escolares. No momento em que estes documentos curriculares chegam às redes de ensino, é comum serem apresentados de forma a serem “seguidos” ou “colocados em prática” no cotidiano escolar pelos professores,

alunos e demais agentes escolares sem que sejam precedidos por discussões envolvendo professores e outros agentes educacionais que trabalham na realidade das escolas. No entanto, a resistência em seguir as “novas” orientações curriculares por aqueles que vivem a realidade escolar e as críticas surgidas tanto no ambiente escolar como no meio acadêmico a tais propostas, demonstram que a implementação de currículos nas redes de ensino não se dá sem questionamentos.

Por quase sempre não envolverem os agentes escolares na sua construção, a apresentação de currículos oficiais tende a envolver questionamentos a respeito de sua compatibilidade com a realidade escolar, as possibilidades de implementação nos diferentes contextos escolares e a desconsideração de conhecimentos e saberes dos agentes escolares (corpo diretivo, professores, alunos etc.). Apesar de tais críticas, as implementações de currículos formais nos diferentes estados brasileiros nos últimos anos (incluindo o currículo paulista) têm ocorrido, na sua maioria, sem ou com pouca participação direta de professores na sua construção.

Em meio a isto, pensamos ser importante analisar como os professores têm determinado sua prática pedagógica a partir destes materiais curriculares, pois somente assim poderemos melhor discutir o impacto que estes currículos têm causado nas práticas colocadas em movimento nas escolas. Pensamos ser um caminho promissor a análise de situações concretas vividas pelos professores para avançarmos na discussão do tema. Neste estudo, esta análise se deu a partir da prática docente da professora Lolla, que, como os milhares de professores da rede paulista (cerca de quinze mil), conduz suas aulas de Educação Física em meio a esta e outras questões presentes na realidade das escolas paulistas.

Como já informado, a professora Lolla efetivou-se na rede estadual paulista no ano de 2006. Naquele mesmo ano e no seguinte, questões de saúde lhes afastaram por certo período das aulas, mas no ano de 2008 ela pôde retomar seu trabalho desde o início do ano letivo. Assim, ela vivenciou todo o processo de implementação do currículo paulista ocorrido em 2008, e, desde então, tem lecionado sem interrupção para as séries finais do Ensino Fundamental e do Médio na rede escolar de São Paulo.

Ao ser questionada sobre o período inicial de aulas do ano de 2008 (os primeiros 42 dias), a professora relatou poucas coisas, dando destaque às suas impressões sobre os materiais curriculares, o Jornal do Aluno (JA) e a Revista do Professor (RP), e à forma como os alunos reagiram às mudanças promovidas nas aulas. Também citou o fato de ter havido grande

cobrança por parte da direção e coordenação da escola para que as atividades propostas no JA e na RP fossem desenvolvidas nas aulas: *“Porque veio para o estado, todo mundo tinha que trabalhar o mesmo currículo... foi mais que uma exigência [...]”*. A afirmação feita pela professora Lolla revela o fato de o currículo estar cercado por uma série de ações que visam a sua legitimação frente aos professores, o que de certa forma influencia sua adoção nos contextos escolares.

Acerca de suas impressões sobre estes primeiros materiais curriculares, a professora mostrou-se favorável às atividades indicadas para aquele período inicial de 2008, muito embora tenha sentido dificuldade ao desenvolvê-las junto aos alunos, principalmente quanto à indicação do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita a partir dos temas e vivências tratados nas aulas. A realização destas tarefas foi apontada como sendo a maior dificuldade nos primeiros dias de 2008, pois, segundo ela, os alunos tinham (e ainda têm) muita *“[...] dificuldade em entender que a Educação Física também se dá em sala de aula”*.

Apesar disto, emerge de sua fala uma impressão positiva em relação ao JA e à RP por estes responderem à expectativa pessoal em poder contar com uma orientação mais detalhada para as aulas da disciplina. Possuir um material orientador para as aulas, o JA, foi apontado como aspecto positivo, por facilitar a condução das situações de aprendizagem ao indicar a sequência de desenvolvimento das aulas. As práticas sugeridas nesses materiais foram elogiadas em vista de os alunos terem gostado dos jogos propostos para as aulas.

Este é um ponto interessante, porque suas impressões acerca do JA e da RP mostram-se relacionadas, a partir de seu relato, à forma como os alunos reagiram às mudanças propostas nas aulas. Por um lado ela destaca o estranhamento deles em relação às atividades de leitura e discussões de textos em sala, nas quais estes se tornavam resistentes em realizá-las: *“[...] os alunos estranharam um pouco... começaram a ver que não era mais aquele rola bola⁵⁴ que eles estavam acostumados...”* (professora Lolla). Por outro lado ela elogia as situações práticas sugeridas em virtude do bom retorno conseguido na realização com os alunos, isto é, em virtude da boa participação destes na realização das atividades.

Sobre a chegada da PCEF-SP e dos CP no início de março, a mesma diz ter tido dificuldade em implementar prontamente as propostas presentes nestes materiais em virtude de

⁵⁴ Com a expressão “rola bola” a professora refere-se à prática não tão incomum nas aulas de Educação Física em que “apenas” são distribuídos os materiais esportivos (quase sempre bolas de futsal) aos alunos, ficando estes à vontade para jogarem da maneira que quiserem por todo o período da aula.

não estar familiarizada com alguns conteúdos/temas propostos e não conhecer a orientação teórica em que a proposta curricular se baseava. Segundo ela, foi preciso rever seus próprios conhecimentos e a dinâmica como conduzia suas aulas, o que demandou certo tempo de estudo para poder desenvolver as propostas indicadas, sem que para isto houvesse um espaço de tempo adequado, uma vez que a implementação curricular aconteceu já com o ano letivo em curso. Segundo suas palavras, foi necessário “[...] *aprender fazendo*”.

Falando especificamente sobre o texto da PCEF-SP, a professora afirmou não ter tido contato com os conceitos de “cultura de movimento” e “Se-Movimentar”⁵⁵ antes da implementação da proposta curricular. Ainda afirma que somente a partir da realização em 2010 do curso de pós-graduação *lato sensu* “REDEFOR”, oferecido pela SEESP em convênio com uma universidade paulista, é que passou a melhor compreender a orientação teórico-pedagógica presente na PCEF-SP. O fato de a professora não ter conhecimento dos pressupostos pode ser melhor compreendido se levarmos em consideração que tais pressupostos teóricos da proposta curricular formaram-se apenas a partir da década de 1980, em meio a um quadro teórico bastante diversificado na época do movimento renovador da Educação Física Brasileira, e em virtude da pouca repercussão alcançada por esse avanço teórico na realidade escolar da disciplina (BETTI, 2005; KUNZ, 2006). O estudo de Amusquivar (2010), já citado, encontrou em um grupo de 16 professores com os quais foram realizadas entrevistas, apenas dois professores que se diziam referenciados pela perspectiva cultural, estando os outros 14 professores amparados por um discurso predominantemente pautado pela Biologia e Psicologia. A própria trajetória pessoal da professora, que se formou em 1987 e ficou afastada da prática docente no ensino fundamental e médio, contribuiu para a pouca familiaridade com os pressupostos teórico-pedagógicos da PCEF-SP.

O não conhecimento prévio da base conceitual da proposta curricular e o fato de a implementação curricular ter ocorrido durante o ano letivo parecem ter contribuído para a afirmação (feita em mais de um momento nas entrevistas e durante as primeiras aulas observadas) de que foi necessário todo o ano de 2008 para que ela comesse a se sentir mais segura com a “aplicação” das propostas presentes no CP. Mesmo assim, consideradas estas dificuldades iniciais, a professora Lolla avalia como positiva a implementação curricular paulista. Em vários momentos durante as observações e entrevistas tal opinião foi revelada. A respeito

⁵⁵ Conceitos basilares para o referencial teórico adotado no texto base do currículo paulista.

disso, um dos motivos para sua aprovação parece decorrer do fato de os materiais curriculares terem se constituído, desde o momento de sua chegada às escolas, como um “norte” para a preparação de suas aulas.

Em virtude de ter passado um longo período “distante” das aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, enquanto foi proprietária de uma escola infantil (por pouco mais de 18 anos), ela possuía muitas dúvidas quando assumiu seu cargo na rede estadual, como por exemplo, sobre como proceder quanto à escolha e sistematização dos conteúdos de suas aulas para as diferentes séries para as quais lecionava.

Diante dessa dificuldade em definir e sistematizar sua prática docente e não tendo encontrado uma indicação clara nos planejamentos anuais para a disciplina em sua escola na época em que ingressou na rede (2006), a chegada dos JA e da RP, primeiramente, e da PCEF-SP e (principalmente) dos CP (que a professora caracteriza como um material “mais prático”), num segundo momento em 2008, foram ao encontro de sua expectativa em poder contar com uma proposta mais detalhada no nível de quais atividades desenvolver nas aulas.

Tal expectativa demonstrada pela professora Lolla, em poder contar com uma orientação metodológica para as aulas, não é uma condição limitada a ela. Bracht (2010) aponta o surgimento de diferentes livros metodológicos, com destaque para a grande repercussão da clássica obra “Metodologia do ensino da educação física”, escrita pelo Coletivo de Autores⁵⁶, como um indicativo da dificuldade encontrada pelos professores envolvidos na prática diária nas escolas em intervir na construção de uma prática renovada somente a partir das teorias de referência que começaram a surgir na década de 1980 e do interesse em poderem contar com uma proposta metodológica mais detalhada da Educação Física escolar.

Mas apesar de mostrar-se favorável aos materiais curriculares e à sua adoção pela rede paulista, a professora Lolla não isentou-se de fazer algumas críticas ao processo de implementação e aos próprios documentos curriculares. Interessante perceber que as três críticas que emergem do discurso da professora têm o mesmo ponto de origem: a sua experiência com o CEF-SP. Suas críticas advêm, portanto, das dificuldades sentidas no cotidiano das aulas, além de poderem ser atribuídas as duas primeiras ao não conhecimento prévio por parte da professora da base teórico-conceitual da PCEF-SP.

⁵⁶ Os autores desta clássica obra da Educação Física são Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A primeira crítica apontada por ela refere-se à falta de cursos de capacitação aos professores pela SEESP logo quando os novos materiais oficiais foram adotados. A mera distribuição da PCEF-SP e dos CP, sem que estes viessem acompanhados de maiores explicações ou orientações, somada à inexistência de um “tempo de estudo” adequado dos referidos materiais (já que a proposta curricular foi implementada com o ano letivo já em curso, no mês de março) foi criticada em várias ocasiões pela professora: “[...] Não veio capacitação nenhuma e algumas coisas a gente não tinha nem visto na nossa graduação [...]”.

A própria SEESP demonstrou mais tarde a necessidade de prover orientações sobre as mudanças curriculares adotadas nas diferentes disciplinas. Entre setembro e dezembro de 2008 (e também em 2009) foram oferecidos aos professores da rede, na modalidade à distância, o curso “A Rede Aprende com a Rede”, que tinha como objetivo principal a apresentação e exposição de orientações sobre os conceitos e propostas presentes na nova proposição curricular adotada nas escolas⁵⁷.

A cobrança por cursos que pudessem contribuir para que ela entendesse as mudanças que vinham sendo sugeridas, reflete seu comprometimento em acompanhar as orientações e sugestões presentes nos documentos curriculares, o que se tornava mais difícil sem uma orientação complementar aos textos oficiais. Apesar dos estudos desenvolvidos na escola terem sido importantes, estes se davam sem a presença de outros professores de Educação Física, o que limitava a discussão de questões específicas à disciplina.

Uma segunda crítica feita pela professora deu-se em relação à ausência de materiais didáticos que acompanhassem as propostas presentes no CP no momento de sua implementação, de forma a auxiliar os professores nas situações de aprendizagens indicadas. A dificuldade sentida por ela se dava principalmente ao tratar alguns conteúdos pouco conhecidos, com os quais havia tido pouco ou nenhum contato em sua formação e experiência docente.

Ela relata a dificuldade em desenvolver as orientações didático-pedagógicas presentes na PCEF-SP e nos CP no trato dos conteúdos: “[...] foi mais difícil a discussão em cima da nossa prática (das atividades nas aulas), porque até então a gente não discutia algumas

⁵⁷ Esse curso foi realizado com todas as disciplinas escolares e era dividido em dois módulos, um com foco nas séries do Ensino Fundamental e outro com enfoque nas séries do Ensino Médio. Dessa forma, era permitido aos professores fazerem apenas um em cada ano, podendo realizar no ano seguinte aquele que não havia feito. Importante destacar que tal curso era dado também por meio de aulas gravadas pelos próprios autores da PCEF-SP e dos CP. Assim, este curso era todo direcionado para questões afetas a PCEF-SP e aos Cadernos do Professor na sua concretização nas aulas.

práticas, então isso foi mais difícil [...]”. Tal fala indica que a prática educativa da professora Lolla, anterior à implementação curricular, acontecia com maior ênfase nas situações de aprendizagens práticas, sem a realização sistemática de discussões e reflexões sobre os conteúdos/temas tratados nas aulas (ação evidenciada na orientação didático-pedagógica da PCEF-SP).

Neste sentido, a segunda crítica feita pela professora é, de certo modo, complementar à primeira. A requisição de “materiais oficiais”, na forma de músicas, vídeos, filmes, textos, imagens etc., que pudessem vir a ser usados nas situações de aprendizagem dos conteúdos indicados nos documentos curriculares, reflete simplesmente a dificuldade que ela teve em lidar, sem um espaço de tempo adequado, com as novas orientações pedagógicas para as aulas da disciplina.

A alternativa encontrada por ela desde 2008 foi a criação de um “banco de materiais audiovisuais” próprio, criado a partir de pesquisas na internet, de acordo com cada conteúdo/tema desenvolvido. Recursos didáticos como músicas, vídeos, filmes, textos, imagens etc. passaram a ser importantes ferramentas no trato dos conteúdos das suas aulas. Tais recursos estiveram presentes inclusive nas aulas observadas ao longo do estudo.

Tal ação é indicada nos próprios CP como forma de proporcionar melhor compreensão dos alunos sobre os elementos da cultura de movimento pelo uso de diferentes estratégias didático-pedagógicas, como a exibição de filmes e vídeos, o trabalho com músicas e adaptação de instrumentos, pesquisa e apresentação em grupos etc. A ampliação dos espaços e situações didáticas no trato dos conteúdos da Educação Física é apontada como uma necessária mudança nas características das aulas desta disciplina, com o uso da sala de aula, da sala de vídeo, pátio etc., além do tradicional espaço da quadra (SÃO PAULO, 2008c; 2010; 2011).

Outro aspecto evidenciado nessa segunda crítica é a maior dificuldade encontrada no trato de conteúdos pouco conhecidos ou não desenvolvidos anteriormente à implementação curricular. Sua fala se aproxima da afirmação feita por Neira (2011), de que o rol de conteúdos/temas sugeridos no currículo paulista é apontado pelos professores como o ponto de maior impacto do currículo paulista. O desconhecimento de alguns conteúdos/temas por boa parte dos professores da rede, inclusive porque sequer tiveram contato com eles na sua graduação, é apontado como elemento que dificulta a atuação docente. O autor aponta até que boa parte dos

cursos de graduação em Educação Física sequer reconhece o trato de alguns dos conteúdos/temas previstos no CEF-SP para a Educação Física escolar.

Assim como Neira (2011), a professora parece concordar que isso dificulta o desenvolvimento de alguns conteúdos nas aulas. Esse autor ainda aponta que a saída encontrada por parte dos professores ao pouco conhecimento acerca de alguns conteúdos se deu “[...] escrevendo no quadro-negro ou ditando as informações disponíveis no Caderno do Professor para que os alunos possam copiá-las” (p. 24). No decorrer do estudo essa situação aconteceu uma única vez, quando a professora tratou os movimentos básicos da capoeira. Na ocasião, ela pediu para que os alunos registrassem nos cadernos algumas informações sobre alguns golpes característicos, além de tratar dos instrumentos e sobre as diferenças entre a capoeira Angola e a Regional. Ressalta-se, porém, que a professora adotou este registro no caderno em uma aula na qual pretendia utilizar o CA, o que não foi possível pelo fato deste material não ter sido entregue à escola, ou seja, não se tratava de uma atividade planejada para a aula. Ao invés de adotar a escrita em lousa, a saída encontrada pela professora Lolla foi o uso de recursos midiáticos que facilitassem o desenvolvimento dos conteúdos indicados, justificando assim sua crítica à ausência deste tipo de material no CEF-SP.

A terceira crítica feita pela professora ao currículo paulista se refere à certa “falta de flexibilização” presente na sistematização dos conteúdos sugeridos no CEF-SP.

[...] Com esta sistematização, se eu for seguir à risca, vamos supor, todo o currículo, eu não consigo (fazer) sobrar um tempinho para eles jogarem futebol. Não consigo. E eu acho que isto faz parte.

[...] o aluno gosta muito, tem geralmente uma cultura da prática de um determinado esporte só, que é no caso o futebol, aqui é o futebol (escola atual) e lá era o futebol (escola anterior na qual lecionou) [...]

[...] se eu gosto de vôlei e aí o ano inteiro não têm a disciplina (conteúdo) de vôlei, não vou jogar vôlei o ano inteiro [...] (professora Lolla).

Na sua fala, tanto à sistematização mais geral da organização dos conteúdos/temas ao longo dos anos e bimestres (presente no quadro de conteúdos e habilidades na parte final do CEF-SP) quanto às SA sugeridas para cada assunto nos CP são citadas. Segundo ela, caso seguisse “à risca” as SA sugeridas nos CP, seria impossibilitada aos alunos a vivência de práticas corporais diferentes daquelas previstas pelo CEF-SP. Caso seguisse a organização proposta na grade de conteúdos, o futebol e o voleibol, que surgem como exemplos de práticas altamente valorizadas e que são cobradas diariamente pelos alunos (o que se deu, pelo menos no

caso do futebol, nas aulas acompanhadas ao longo do estudo), seriam desenvolvidos apenas nos bimestres em que elas aparecem previstas no CEF-SP, o que viria frustrar a expectativa criada pelos alunos⁵⁸.

Ao reconhecer a necessidade de serem disponibilizados momentos nas aulas para que os alunos pudessem realizar as práticas corporais que lhes são atrativas, o que por sua vez inviabiliza, no seu entendimento, o desenvolvimento “à risca” das orientações e sugestões presentes no CEF-SP, a professora se remete a uma dinâmica de aula anterior à implementação do currículo, a qual é mantida em suas aulas pela realização dos MLE (os quais ocorreram na maioria dos finais das aulas que acompanhamos no estudo).

Uma aparente tensão é evidenciada nesta terceira crítica feita pela professora Lolla. De um lado, esta se posiciona favoravelmente à adoção das orientações oficiais para a disciplina presente no CEF-SP e as adota a partir das sugestões de SA contidas nos CP principalmente. Por outro, a mesma busca corresponder às expectativas dos alunos em vivenciar suas práticas prediletas nas aulas.

Tal tensão remete-nos, como aponta Daolio (2010), a própria construção histórica da Educação Física, quando esta apresenta certos procedimentos “tradicionais”, dotados de eficácia simbólica, que têm se consolidado na sua prática escolar de forma a confirmar o espaço desta disciplina. Cria-se assim, certas expectativas em relação à sua atuação, tanto entre os alunos (como a cobrança pela prática dos jogos esportivos) quanto entre os próprios professores (o que pode ser percebido na crítica feita pela professora), que não se encerram (pelo menos não no caso estudado) com a implementação de um novo currículo.

O que essas impressões e críticas apresentadas pela professora Lolla à adoção do currículo paulista nos informa é o aspecto controverso que cerca o tema. Ao mesmo tempo em que as orientações didático-pedagógicas do CEF-SP foram bem recebidas pela professora, esta não se eximiu de questionar, avaliar e criticar as orientações curriculares. Destaca-se ainda o fato de tais críticas surgirem de questões geradas na prática, ou seja, da experiência desta docente com a realidade das aulas desta disciplina e estarem diretamente relacionadas a maneira como os alunos responderam às mudanças trazidas pelo currículo.

⁵⁸ No caso do voleibol, ele aparece previsto no quarto bimestre do 7º ano. Com relação ao futebol, a modalidade futsal é tratada no segundo bimestre do 6º ano e o futebol de campo surge no segundo bimestre do 9º ano. Além destes momentos, ainda se propõe o trabalho com os esportes coletivos no 9º ano no trato pedagógico das diferenças entre Jogo e Esporte no CEF-SP.

De posse destas primeiras impressões, na sequência do texto, buscaremos focar nossa análise na prática pedagógica da professora Lolla para melhor compreender o seu trabalho com o CEF-SP. Antes disto, porém, procuraremos rever o conceito de currículo tratado até aqui e apresentar a compreensão ampliada com que lidamos no desenvolvimento do estudo. Para Lopes e Macedo (2011), a ação de definir o que é currículo ao longo dos anos não tem sido uma tarefa fácil, pois os estudos curriculares o têm feito de forma bastante diversificada. As autoras afirmam não ser possível responder à pergunta “o que é currículo” de modo a apontar algo que lhe seja intrínseco, uma vez que há apenas “[...] acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES & MACEDO, 2011, p.19). Mesmo assim, várias definições existentes têm permeado o cotidiano escolar e determinado o que é entendido como currículo, indo desde os guias curriculares adotados pelas redes escolares até o que ocorre nas salas de aula. Um aspecto comum aos conceitos de currículo comumente usados nas escolas é identificado por Lopes e Macedo (2011, p.19): “[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/rede de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”.

Dos aspectos identificados pelas autoras, podemos encontrar uma definição com a qual desenvolver este estudo que possa ampliar a definição de currículo trazida anteriormente, como “documento formal”, para também serem incluídas as experiências e situações de aprendizagem organizadas, não apenas pelos especialistas, mas pelos próprios professores no cotidiano de suas aulas com o objetivo de concretizar um projeto educativo.

Nesse mesmo sentido, Sacristán (2000) compreende o currículo por uma perspectiva processual, na qual, longe de se configurar como algo estático (formal), ele se constitui como práxis, na qual diferentes práticas contribuem para a sua conformação.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens [...] que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino [...] É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. [...] É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Como práxis, o currículo adquire significado e valor frente aos sujeitos escolares (professores, alunos, direção etc.) somente a partir do momento em que as práticas são

colocadas em movimento no cotidiano das aulas por meio da inter-relação entre os documentos curriculares formais, professores, alunos e outros agentes educacionais no cotidiano das aulas (idem).

Estudar a prática pedagógica da professora Lolla após a implementação do CEF-SP passou a ser percebido neste estudo, a partir das colocações acima, como o ato de estudar o currículo como práxis existente apenas na e pela sua ação na realidade das aulas. Por meio de um processo de interação entre o proposto oficialmente nos materiais curriculares, as características do espaço escolar, a relação com os alunos e demais agentes sociais, e as intencionalidades e conhecimentos/saberes da professora é que o currículo alcança sua realização nas aulas, sendo somente a partir deste momento que se pode estudar seu impacto no contexto escolar.

Tal ideia, a de que o currículo só adquire significado no contexto escolar a partir da ação dos sujeitos escolares (em especial, pela ação dos professores), nos aproximou daquilo que Macedo *et al* (2004) denominam como “alternativa curricular”. Segundo os autores, em resposta e como alternativa ao currículo formalmente adotado por redes de ensino, os próprios professores, na condução diária de sua prática docente, tendem a promover um processo de interação com o currículo formal ou oficial, em que continuam a desenvolver no cotidiano de suas aulas

[...] uma série de atividades e experiências que não estavam previstas ou sugeridas pelos guias curriculares ou pela legislação que os cercam. Algumas vezes, estamos conscientes de que não seguimos o currículo proposto, porque sabemos que a experiência que já vínhamos desenvolvendo estava alcançando bons resultados segundo a nossa avaliação. Em outras, nem percebemos que modificamos o currículo proposto, que damos a ele o nosso “colorido”, que o fazemos existir a partir de nossas experiências vividas (MACEDO *et al*, 2004, p. 35-36, grifos meus).

Seja por continuar desenvolvendo em sua prática docente atividades e experiências não previstas ou sugeridas nos currículos oficiais ou por promoverem modificações no currículo proposto oficialmente, a partir de suas experiências próprias, os professores passam a interagir com as proposições oficiais de forma a criarem sua própria alternativa curricular. Tal ideia revelou-se adequada para compreender a prática pedagógica da professora Lolla, uma vez que o currículo proposto formalmente, pensado e escrito pelos autores, não foi simplesmente “aplicado” pela professora, mas sofreu alterações promovidas por ela para se tornar um currículo

“criado” no e para o cotidiano de suas aulas, o qual misturava elementos da proposta formal com as possibilidades de implantação reconhecidas pela professora.

Cursos de sensibilização e capacitação dos professores acerca do referencial teórico adotado (como os oferecidos pela SEESP após a implementação curricular), criação e aprovação de leis e resoluções que visam a dar legitimação jurídica ao novo currículo, mecanismos de controle de sua aplicação, como o preenchimento de diário de classe e a cobrança quanto ao cumprimento do currículo por outros agentes escolares (como ocorreu com a professora Lolla pela cobrança do coordenador do Ensino Médio no preenchimento das atividades desenvolvidas nas aulas nas cadernetas), avaliações externas (como o SARESP), entre outros, são exemplos de ações que acompanham o processo de implementação de referenciais curriculares e buscam influenciar a adoção dos documentos curriculares pelos professores (idem).

Os autores ainda chamam a atenção para o fato de que um importante controle do processo pedagógico é o uso de instrumentos de avaliação unificados para as escolas e/ou redes de ensino, que funcionam também como mecanismo de fortalecimento dos programas curriculares, uma vez que estes incorporam aquilo que é definido nas proposições curriculares⁵⁹.

No entanto, mesmo diante de ações como estas, desenvolvidas com o intuito de controlar e promover a aplicação do currículo, os professores ainda tendem a adotar sua alternativa curricular para a condução de suas práticas (MACEDO *et al*, 2004). O fato de a prática docente se desenvolver num contexto de grande variabilidade e especificidade, acaba por caracterizá-la como uma ação que não pode ser antecipada pelos documentos curriculares. Diante disto, recai sobre os próprios professores a decisão pela melhor maneira de construir sua prática docente, independente das ações de controle que porventura são adotadas. Ao lidar com diferentes situações no cotidiano das aulas, situações imprevisíveis, a decisão sobre como lidar com os conteúdos indicados no CEF-SP recaiu sobre a própria professora Lolla.

O que se percebeu foi que, ao longo do estudo, a professora empreendeu atividades que não estavam previstas no currículo oficial, como por exemplo, os jogos de confronto na capoeira, a exibição de vídeos do *street dance*, o seminário sobre as equipes no futebol de campo, além é claro, dos MLE. Ela também escolheu adaptar e excluir algumas

⁵⁹ No caso do Estado de São Paulo, segundo informações do site do programa São Paulo Faz Escola, o PC-SP “nasceu atrelada” ao SARESP – Sistema Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, realizada desde 1996 pela SEESP, o que corrobora a afirmação dos autores citados. Mais informações podem ser encontradas em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>

situações de aprendizagem sugeridas nos CP, como forma de adequar as orientações curriculares às intencionalidades e possibilidades reais de desenvolvimento reconhecidas por ela na sua realidade educacional.

Segundo a própria professora, os CP constituíam a base para a formulação de suas aulas, mas não de maneira que as SA descritas nestes documentos fossem “simplesmente” seguidas da forma como aparecem descritas nos cadernos. Ao comparar as descrições das propostas contidas no CP e as atividades desenvolvidas pela professora Lolla no seu trabalho diário, é possível perceber aproximações e distanciamentos, o que corrobora sua afirmação. As ações que determinaram sua alternativa curricular, a sistematização adotada e os objetivos pretendidos, bem como as críticas feitas pela professora Lolla ao CEF-SP e ao processo de sua implementação, revelam uma “leitura crítica” das orientações curriculares oficiais.

O julgamento operado por ela ocorreu com base em seus próprios conhecimentos/saberes que serviram de parâmetros para poder tomar suas decisões. A partir desta compreensão, passamos a analisar a prática pedagógica da professora Lolla sob a ótica dos saberes docentes, fundamentados mais especificamente a partir da compreensão desenvolvida pelo canadense Maurice Tardif e colaboradores. O papel que tais saberes assumem na construção da prática pedagógica mostrou-se central à análise deste estudo por entendermos que é com base neles que a professora Lolla constrói sua alternativa curricular, na interação desenvolvida por esta com o currículo oficial de São Paulo. No âmbito de sua prática pedagógica, a professora Lolla não apenas fez uso dos saberes presentes nos materiais do referencial curricular paulista (CEF-SP, CP e CA), como também de saberes próprios, adquiridos ao longo e além da sua trajetória profissional⁶⁰.

Segundo Tardif (2008), os professores constroem sua prática profissional com base em seus saberes docentes constituídos a partir da integração de diversos saberes provenientes de diferentes fontes de aprendizagem. É um saber “[...] relacionado com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2008, p.11).

O conceito de “saber” tratado por esse autor se dá num “[...] sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos

⁶⁰ Sem a pretensão de se desenvolver um estudo sobre os saberes docentes da professora Lolla, o que fizemos foi lançar mão da abordagem dos saberes docentes deste autor na construção de nosso “olhar” para a prática pedagógica da professora.

docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2008, p.60), o que implica dizer que o saber dos professores não se restringe a conhecimentos codificados ou especializados, mas abrange também uma grande diversidade de objetos, questões e problemas ligados ao trabalho docente (idem).

O fato de atribuir à noção de “saber” um sentido ampliado não significa, no entanto, reconhecer toda e qualquer ação ou discurso dos professores como saber. Tardif (2008) associa a noção de saber a certas exigências de racionalidade e procura, a partir disto, ressaltar a dimensão argumentativa (ou comunicativa) e social do saber dos professores, considerando-o “[...] a expressão de uma razão prática, a qual pertence muito mais ao campo da argumentação e do julgamento do que ao campo da cognição e da informação” (p.186).

Tardif (2008) fundamenta-se numa abordagem argumentativa (ou comunicacional) do saber como construção coletiva (dimensão intersubjetiva e social), de natureza linguística, procedente de trocas discursivas entre os sujeitos. Nessa compreensão, o saber é concebido como atividade discursiva que consiste em buscar validar uma proposição ou ação pela apresentação de argumentos e operações discursivas (lógicas, retóricas, dialética, empíricas, etc.) e linguísticas. A partir da ideia de “exigências de racionalidade” e da dimensão argumentativa e social dos saberes dos professores, é proposta a compreensão de que os saberes docentes se restringem àqueles discursos e ações cujos professores são capazes de oferecerem razões, motivos e justificativas para os validarem. Saber algo ou fazer algo racionalmente significa ser capaz de apresentar razões (sem importar num primeiro momento o conteúdo de verdade ou a natureza destas razões) para justificar seus discursos, atos, juízos e pensamentos (TARDIF, 2008).

Doravante, chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (TARDIF, 2008, p.199)

Tal compreensão, segundo o autor, parte daquilo que os professores concebem como sendo racional, considerando-se, assim, suas próprias exigências de racionalidade e compreensão que possuem do saber, ao invés de impor (nas análises sobre os saberes dos

professores) um modelo preconcebido do que é racional ou não (pelo modelo da ciência empírica e da pesquisa universitária), negando de antemão aquilo que eles têm por saber (idem). Recusa-se por essa compreensão, porém, reconhecer como saberes profissionais dos professores todo e qualquer discurso e/ou ato empreendidos por estes que não venham a ser apresentadas razões com o objetivo de justificá-los. Os saberes dos professores devem ser entendidos como saberes racionalmente fundamentados, mas passíveis, pela sua natureza argumentativa, de serem revisados e criticados, podendo ser melhorados, tornar-se mais poderosos, mais exatos ou mais eficazes (idem).

No ato de ensinar, os professores mobilizam seus saberes docentes ao fazerem julgamentos e tomarem decisões para agirem no seu contexto de trabalho e na relação com os outros (os alunos), de forma a fazerem a escolha pela melhor maneira de construir sua prática docente. Ao manter determinadas ações e discursos em suas aulas, ao adotar, excluir ou adaptar aquelas propostas sugeridas nos documentos curriculares, isto é, ao construir sua alternativa curricular (MACEDO *et al*, 2004), os professores estão fazendo essa escolha a partir daquilo que sabem (seus saberes docentes). Com base nisso, levar em consideração os saberes docentes da professora Lolla na produção de sua prática pedagógica, pareceu-nos um caminho profícuo para entender a forma como ela a desenvolve a partir da sistematização e orientações adotadas oficialmente.

Tardif e Raymond (2000) expõem um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, no qual relacionam estes às suas fontes de aquisição e seus modos de integração na prática docente. O quadro reproduzido abaixo busca apresentar a natureza “plural” do saber profissional dos professores, ao mesmo tempo em que é registrada sua natureza social, intimamente relacionada à trajetória dos professores.

Quadro 13 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF & RAYMOND (2000, p.215).

Segundo estes autores, os saberes docentes provêm de épocas anteriores à formação para a docência e à experiência profissional, sendo originados na própria família e na escolaridade básica, do próprio meio cultural no qual os professores estiveram inseridos antes mesmo de optarem pela formação docente. Outros saberes, no entanto, conforme é exposto no quadro (Quadro 12), derivam da formação inicial e continuada, da utilização de livros e programas curriculares no âmbito do contexto de trabalho, da experiência na profissão, pela prática de aula, interação com os colegas de profissão etc. Sendo assim, os saberes docentes são plurais, compósitos, heterogêneos e provenientes de várias fontes (TARDIF & RAYMOND, 2000). No ato educativo

“[...] os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional” (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.214).

Apesar de mobilizarem diferentes saberes no seu trabalho em sala de aula, a relação construída pelos professores com esses saberes não se dá de maneira equiparada, mas de forma condizente com o grau de controle que possuem sobre a produção, controle e legitimação

sobre eles. Numa primeira tipologia dos saberes dos professores⁶¹ (anterior à explicitada no quadro acima, mas em consonância com ela) é proposta a divisão dos saberes em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. A partir dela, Tardif (2008) explica que os professores não têm controle sobre a definição e a seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem, como também não participam da definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares). Assim, os saberes disciplinares e curriculares aparecem como produtos notavelmente já determinados em sua forma e conteúdo, sendo incorporados à prática docente por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos (curriculares) a serem transmitidos aos alunos (idem).

O mesmo ocorre com os saberes relativos à formação profissional. Os professores não controlam a definição e a seleção dos saberes pedagógicos. A tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos transmitidos aos professores tem sido das universidades e dos formadores universitários, cabendo aos professores o papel de se apropriarem do saber institucionalizado. Eles precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém diretamente dela, o que, de acordo com Tardif (2008), leva a certa desvalorização da própria formação profissional por parte dos professores que não conseguem ver em tais conhecimentos a realidade vivenciada em seu contexto de trabalho.

Estes saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares correspondem, na tipologia explicitada de Tardif & Raymond (2000), aos saberes provenientes da formação profissional para o magistério e os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. Adquiridos na formação profissional (inicial ou continuada), nos estágios da profissão e no “manuseio” de livros didáticos e/ou programas curriculares (como o CEF-SP), os professores acabam estabelecendo com estes saberes uma relação de exterioridade, de distanciamento social, institucional e epistemológico, uma vez que são produzidos, controlados e legitimados por outros (TARDIF, 2008). Apesar de constituintes da prática docente, eles não são produzidos nem controlados pelos professores que atuam na prática escolar.

A forma encontrada pelos professores, diante desta relação de exterioridade estabelecida com os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, é o de buscarem produzir saberes no âmbito de sua prática docente, por meio dos quais possam

⁶¹ TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Brasília, v.1, n.4, p.215-233.

compreender e conduzir (dominar) sua prática educacional, os chamados saberes experienciais (ou práticos). De acordo com Tardif (2008), sendo originados na e para a prática diária da profissão, os saberes experienciais tendem a fundamentar a prática docente de tal forma que são usados para julgar os demais saberes, isto é, alicerçam a avaliação que os professores fazem da formação profissional (inicial e continuada), das reformas introduzidas pelos programas curriculares e/ou dos métodos de ensino.

Não se trata de conhecimentos sistematizados, mas saberes práticos, originados nas múltiplas relações que se estabelecem no contexto da prática que, por sua imprevisibilidade, exige dos professores improvisação e habilidade para lidar com situações concretas não antecipáveis (TARDIF, 2008). No entanto, como já citado, Tardif & Raymond (2000) reconhecem que os saberes experienciais não têm sua origem apenas na prática docente, mas constituem-se também com base em saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal. A partir de estudos dedicados à história de vida de professores e aqueles dedicados à socialização pré-profissional, os autores expõem que:

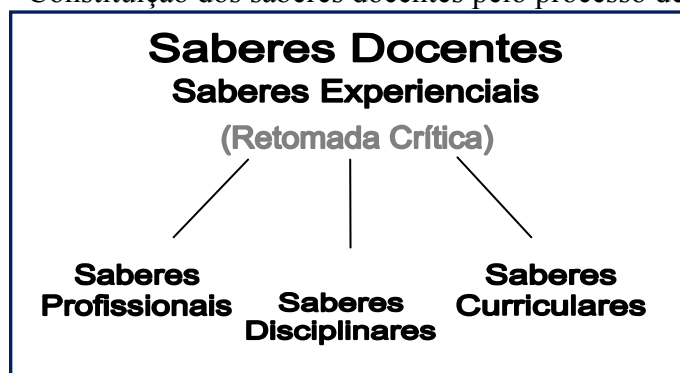
[...] há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos)... os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.218-219).

Constituídos a partir dos saberes pessoais dos professores, dos saberes provenientes da formação escolar básica e da própria experiência na profissão docente, os saberes experienciais promovem, de acordo com Tardif (2008), uma “retomada crítica” dos demais saberes, isto é, dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares. Adquiridos antes ou fora da prática profissional, estes são filtrados, revistos, julgados e avaliados na objetivação de um saber formado por “[...] todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana” (p.53). O papel assumido pelos saberes experienciais torna-se central, uma vez que os professores buscam transformar suas relações de exterioridade com os demais saberes, em relações de interioridade, por meio do processo de

retomada crítica que os retraduz submetendo-os às certezas construídas na prática docente (idem). A ilustração abaixo procura demonstrar este processo:

Ilustração 6 – Constituição dos saberes docentes pelo processo de “retomada crítica”.



Fonte: Próprio autor a partir de Tardif (2008).

Assim sendo, os saberes experienciais formam “[...] um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (idem, p. 49). São saberes práticos que favorecem o desenvolvimento de “certezas experienciais” pelos professores e a avaliação dos outros saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional), que podem ser rejeitados ou incorporados à prática, por meio de um processo de “retradução”, no qual se elimina o que parece não se adequar à realidade vivida e se conserva aquilo que pode servir à prática.

Com base nesta compreensão, ao analisar a prática pedagógica da professora Lolla, a ideia adotada foi que a sua alternativa curricular se deu pelo processo de retomada crítica dos saberes curriculares do CEF-SP. Seus saberes experienciais (certezas) constituem a base com a qual ela interpreta, compreende e orienta sua prática educacional. Com isso, se concretiza na realidade de suas aulas, não o currículo proposto oficialmente, mas um currículo retraduzido e submetido às certezas experienciais construídas ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.

É certo que os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares, adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada, constituem parte importante da prática docente. No entanto, a centralidade que os saberes experienciais assumem no processo de retomada crítica dos outros saberes, conforme explicitado acima, justifica a relevância dada e

estes saberes neste estudo. Na sequência do texto, buscaremos evidenciar alguns de seus saberes práticos que emergiram nas observações e entrevistas realizadas com a professora Lolla, como forma de reunir elementos para melhor compreender sua prática pedagógica com o currículo paulista.

Os saberes experienciais da professora Lolla

Conforme vimos anteriormente, são chamados de saberes experienciais o conjunto de saberes adquiridos tanto na socialização profissional, pela prática do trabalho docente e na relação entre os pares, quanto na socialização pré-profissional, adquiridos no ambiente familiar e de vida e na escolarização básica (TARDIF & RAYMOND, 2000), que não são provenientes das instituições de formação profissional nem dos currículos (TARDIF, 2008).

Segundo Tardif e Raymond (2000), como trabalhadores que tiveram contato com seu ambiente de trabalho em uma época muito anterior à sua atuação profissional, os professores são influenciados por aquilo que vivenciaram. Suas histórias de vida adquirem grande importância na escolha da profissão e na formação de um estilo de ensino que passa a ser usado no seu dia a dia. A imersão no contexto escolar quando alunos

[...] se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo... Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino [...] (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.217).

Essas crenças são então reativadas para solucionar problemas surgidos na atuação docente. Durante as entrevistas com a professora Lolla, alguns relatos seus, acerca de sua infância e época escolar, chamaram a atenção por apresentarem aproximações com seus entendimentos sobre sua atuação nas aulas.

Com relação à sua infância, a professora se refere aos jogos e brincadeiras infantis como momentos de grande felicidade e prazer. As brincadeiras variavam bastante e ocupavam boa parte de seu dia na companhia de seus irmãos e colegas que moravam próximos de sua residência: *“Brincava de pega-pega, esconde-esconde, corda, polícia e ladrão, a gente brincava no bairro inteiro [...]”*. Com especial entusiasmo, ela relata a época em que podia

correr, subir, descer, escorregar grandes montes de terra que ficaram por um tempo no fundo de sua casa. Para a professora Lolla, sua infância foi marcada por grande experimentação corporal na realização de diversos jogos e brincadeiras, tendo bastante liberdade para se movimentar em grandes áreas livres, bem próximas de sua casa, sendo motivo de grande alegria a sua recordação.

As brincadeiras de “escolinha” realizadas com grande frequência também foram lembradas de maneira especial por ela. Embora diga não reconhecer a presença de um adulto em especial que a tenha influenciado na escolha pela profissão de professora, ela destaca se lembrar, no tempo em que sua mãe atuou como professora de datilografia, que a mesma tinha uma ótima didática, isto é, facilidade em ensinar e explicar aos alunos. Estas referências à profissão docente demonstram que, pelo menos em parte, algumas influências na escolha da profissão e a postura adotada por ela como docente podem ter se originado nesta época de sua vida.

Em relação às aulas de Educação Física que ela teve em sua época como aluna do ensino básico, a imagem recordada é marcada principalmente pela etapa que hoje é considerada o Ciclo 2 (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Nas séries iniciais, ela afirma não ter tido a presença do professor especialista de Educação Física, sendo as experiências com brincadeiras fora da sala de aula conduzidas pela própria professora da classe. A vivência promovida nestes momentos se dava de forma livre e exploratória, sem que houvesse o direcionamento para alguma brincadeira ou jogo.

Ao falar sobre as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e no Médio, ela recupera algumas lembranças bastante relevantes para entendermos sua atuação docente. Nas séries finais do Ensino Fundamental, a professora se lembra do fato das aulas ocorrerem no período oposto às demais aulas, com os alunos divididos em turmas apenas de meninas e de meninos. A orientação das aulas se dava quase que exclusivamente às práticas esportivas, com ênfase à formação e treinamento das equipes que representavam a escola em campeonatos das modalidades coletivas (Futsal, Basquetebol, Voleibol e Handebol). Em vista disto, era frequente, principalmente nos dias próximos a alguma competição, que as aulas se dedicassem apenas aos alunos que formavam as equipes competitivas. As opções dadas aos alunos que não participavam dessas equipes era a de não irem à aula (pois eram dispensados) ou de fazerem exercícios ginásticos ao lado da quadra, como dar algumas voltas no quarteirão.

Ao referir-se a esta época, a palavra usada pela professora para caracterizar as aulas de Educação Física foi “*exclusão*”. Exclusão não apenas em relação às equipes esportivas, mas da própria oportunidade de participar das aulas, quando havia os treinamentos. Ela relata que o rendimento esportivo, isto é, o saber jogar alguma modalidade “específica”, era o que garantia a participação dos alunos nas aulas, que ainda poderia ocorrer (provisoriamente) caso alguns dos “titulares” se ausentasse:

O fundamental dois, o sexto até o nono ano hoje, eu lembro das exclusões, eu não jogava nada específico, então era assim, os dias que tinha treinos e jogos, a gente não precisava ir na Educação Física, ou a gente fazia ginástica... depois quando precisou de gente, porque tinha alguns doentes, assim, vamos supor, alguém tá doente, então chamava alguém para jogar, perguntava quem quer? Há, então, é você, então você treinava uma semana, a pessoa que estava doente se recuperava e você ia para o banco de novo, porque você ia jogar? Claro que não, né, tem o oficial.

No ensino médio, a participação nas competições era evidenciada nas aulas de Educação Física, mas a partir de uma cobrança menor por parte de sua professora (que era responsável apenas pelas meninas). A ênfase ficava na realização de exercícios de ginástica localizada e corridas, por parte das meninas, e na prática do futebol no caso dos garotos.

O médio tinha também os campeonatos... mas eu acho que pela professora, ela deixava a gente (jogar), não ficava tanto essa divisão (de quem era da equipe e quem não era)... tinha um professor de Educação Física e uma professora, os meninos só jogavam futebol, do que eu tenho de memória, não existia nada além. E as meninas faziam ginástica, e aí quando tinham os jogos, treinavam pros jogos, mas era ginástica também, localizada, as corridas, só!

A influência que essas experiências tidas no ensino básico com as aulas de Educação Física, têm na sua prática atual como professora da disciplina, é explicitada por ela própria ao caracterizar suas aulas:

[...] você pôde perceber nas minhas aulas, vai quem quer, quer jogar, não tem essa coisa de ficar competindo... minha aula é mais para jogar, fazer uma atividade física... entrar para jogar, pra fazer uma atividade e acabar gostando da atividade por si (grifo meu).

Ela define suas aulas como sendo não competitivas, como espaço para poder jogar sem a cobrança por resultados e vitórias, e no qual, pela vivência nas aulas, se possa adquirir o “gosto” pela atividade física. Por esta sua compreensão, ela se nega a valorizar a competição nos jogos desenvolvidos nas aulas e adota como um de seus objetivos, o de garantir aos alunos a oportunidade de jogarem (e não negar-lhes como aconteceu com ela), de “fazerem”

uma atividade física que lhes seja prazerosa, de forma que venham adquirir o hábito de realizar tais atividades durante e após as aulas, pelo prazer que a sua prática proporciona por “si mesma”.

Vestígios da socialização primária e escolar podem ser evocados pelos professores na prática de sua profissão, por meio de marcadores afetivos (sob a forma de preferências ou repulsões) e qualidades desejáveis e/ou indesejáveis que queiram encarnar ou evitar como professor, além de lembranças de situações vividas na época de alunos (TARDIF & RAYMOND, 2000). No caso da professora Lolla, a lembrança das aulas de Educação Física como espaço de “exclusão” influenciou a adoção de uma postura e proposta de aula opostas à vivenciada por ela como aluna. Por outro lado, o prazer sentido na vivência dos jogos e brincadeiras na infância e nas experiências com as aulas de Educação Física (desconsiderando os episódios em que se sentiu excluída), na prática de jogos e exercícios ginásticos, retorna atualmente na sua prática pedagógica na intenção de garantir as mesmas oportunidades vividas por ela como aluna aos seus alunos, bem como evitar as experiências negativas (exclusão das aulas em vista de não ser suficientemente hábil para participar das equipes competitivas).

As experiências da professora Lolla na infância e na escolaridade básica resultaram em algumas certezas sobre as aulas de Educação Física e a importância da vivência dos jogos e brincadeiras de sua infância, que ajudaram a compor sua atuação profissional. O mesmo pode ser dito acerca da postura de sua mãe ao ensinar datilografia e o brincar de escolinha na infância, que também suscitam lembranças provenientes da socialização familiar a respeito da atuação docente. Estas crenças sobre a prática docente, adquiridas na socialização pré-profissional, compõem o conjunto de saberes da professora, sendo validados e atualizados ao longo da sua trajetória profissional. Tais influências ajudam a professora a fundamentar (explicar, justificar etc.) sua ação docente, constituem seu “saber-ensinar” atual.

Soma-se a esta influência das experiências provenientes da socialização pré-profissional, a socialização profissional pela qual ela passou. Embora o tempo de aprendizagem sobre o trabalho docente pré-profissional seja importante para a constituição de suas práticas educacionais, esta prática também é constituída (de maneira especial) na socialização profissional, que se estabelece como lugar privilegiado para a construção e incorporação do saber dos professores (saber-fazer e saber-ser professor) às suas atitudes e comportamentos (TARDIF & RAYMOND, 2000).

A prática docente se dá em meio a um contexto imprevisível, de múltiplas interações que representam diversos condicionantes para a atuação do professor (idem). Tardif (2008) esclarece que os condicionantes com que os professores se deparam no seu trabalho diário não são problemas abstratos nem técnicos, mas condicionantes relacionados a situações concretas que exigem improvisação e habilidade pessoal para enfrentá-las. Os professores interagem com outros sujeitos (alunos, outros professores, demais agentes escolares, pais etc.) numa rede de interação em que o elemento humano é determinante, e que exige deles a capacidade de se comportarem como sujeitos em interação com outras pessoas. Além disso, essas interações ocorrem num meio institucional e social (a escola), no qual, progressivamente, tentam adaptar-se e integrar-se, enquanto precisam considerar e respeitar normas, obrigações e prescrições relativas ao seu contexto de trabalho, como os programas curriculares (TARDIF, 2008).

O autor afirma ainda que:

[...] lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional” [...] (TARDIF, 2008, p.49).

Por serem originados no contexto de trabalho docente, adquiridos tanto na socialização pré-profissional quanto na profissional, na qual o docente interage com diferentes condicionantes, os saberes experienciais fundamentam a prática dos professores, pois respondem de forma mais eficaz que os demais saberes (da formação profissional, disciplinares e curriculares) às necessidades com que os professores se deparam diariamente.

Ao analisar a prática educacional da professora Lolla, nosso foco recaiu sobre o trato realizado por ela aos conteúdos sugeridos no CEF-SP. No entanto, a análise das atividades desenvolvidas ao final das aulas, os MLE, mostrou-se profícua para conhecermos algumas das convicções a partir das quais ela baseava sua atuação. A maneira como ela conduziu e justificou os MLE pôde revelar aspectos referentes às suas certezas experienciais, adquiridas e/ou fortalecidas em sua própria prática docente, que ajudaram a fazer sentido ao modo como ela desenvolveu os conteúdos previstos no CEF-SP.

Como já descrito no capítulo 2, os MLE consistiam em momentos proporcionados pela professora para que os alunos pudessem escolher, organizar e realizar uma atividade física de que gostassem, sem que a mesma interviesse diretamente. Ela limitava sua

ação nestes momentos a direcionar os alunos para algumas das atividades disponíveis, de forma a não permitir que ficassem ociosos. Pautados na vivência de jogos esportivos, os MLE eram caracterizados como momentos “da prática pela prática”, sem que guardassem relação direta com os conteúdos tratados no início da aula⁶².

Segundo a professora Lolla, a escola tem se configurado nos últimos anos como uma instituição extremamente regrada, na qual pouco espaço é dado às opiniões e vontades dos alunos. Desde o momento em que chegam até o momento em que vão embora, as tarefas escolares preenchem o tempo em que estão na escola, havendo pouca liberdade para que o aluno possa expressar-se ou fazer algo que lhe seja atraente. Ela considera ser necessário permitir que eles realizem atividades que queiram fazer e não apenas aquelas que lhes são “mandadas”.

Ao delegar a função de organizar e conduzir as práticas nos MLE, ela entende estar contribuindo para a maior autonomia dos alunos, apreendida na ação de se tornarem responsáveis por aquele espaço da aula, um espaço no qual eles têm acesso ao

[...] momento de socialização, o momento de diversão, o momento lúdico, o momento de lazer, saber o que é o momento de saber ganhar e perder e ganhar, assim, uma competição, um momento de prazer ali. E por também fazer, sentir, preservar aquela vontade de fazer uma atividade física, mas uma atividade física que eu queira fazer, não aquelas que estão me mandando fazer, então, eu acho esse momento importante.

O trecho expõe a orientação dada aos MLE como um espaço de “vivência”, voltado à socialização, diversão, competição⁶³ e preservação da “vontade de fazer uma atividade física”, um “espaço de lazer” no qual os alunos têm acesso às práticas das quais eles gostam e sentem prazer em realizar. Tais características atribuídas às aulas explicitam um dos objetivos principais assumidos por ela para suas aulas de Educação Física, que seria o de proporcionar a realização de atividades físicas de maneira que estas venham a fazer parte da vida dos alunos também fora da escola. Este entendimento já havia surgido anteriormente, quando a professora comentou suas aulas relacionando-as com as experiências de sua época como aluna.

Ainda sobre este ponto, a própria adoção do currículo paulista é avaliada pela professora como sendo um elemento que dificulta essa maior liberdade ao aluno (de poder

⁶² Mesmo no caso das aulas que tiveram o futebol de campo como tema, o sentido adotado no momento em que os alunos (prioritariamente meninos) eram “liberados” para jogarem o futsal não se relacionava com o que acabava de ser tratado na primeira parte da aula.

⁶³ A competição à qual a professora se refere se dá no sentido de os alunos aprenderem a perder e a ganhar, como resultados possíveis no jogo esportivo e não no sentido da exacerbação dos resultados, a vitória como único resultado aceitável.

realizar as práticas de que gosta). A partir da sistematização adotada para o trato dos conteúdos/temas da Educação Física ao longo dos anos escolares, estabelecem-se bimestres e anos específicos para cada conteúdo/tema sugerido para a disciplina, o que é problemático em relação àquelas práticas preferidas pelos alunos:

“[...] se eu gosto de vôlei e aí o ano inteiro não tem a disciplina (conteúdo) de vôlei (previsto para aquele ano), não vou jogar vôlei o ano inteiro, por exemplo. Então esse momento (MLE) é o momento, assim, eu posso escolher, eu vou jogar e acabou”.

Uma segunda justificativa dada pela professora para a adoção dos MLE refere-se à falta de oportunidades encontradas pelos alunos fora do espaço escolar, para que possam realizar alguma prática corporal de que gostem. Segundo ela:

Nem todos saem daqui da escola e tem um lugar para a prática, tá. Não tem um campo, não tem uma quadra, não tem esse momento. Então, assim, alguns que praticam, é dentro da escola que se dá essa chance para ele fazer aquilo que ele gosta com o próprio corpo numa atividade física [...].

A aula de Educação Física assume, por este discurso da professora, a função de suprir essa falta de estrutura mais adequada no bairro e na cidade, que possa oferecer melhores oportunidades de lazer à maioria dos alunos que não possuem acesso a espaços privados como clubes e centros esportivos. Na falta desses espaços fora da escola, as aulas são tomadas por ela como única alternativa possível a pelo menos parte dos alunos.

Um terceiro ponto assumido pela professora Lolla acerca do MLE, refere-se à dificuldade em alcançar uma participação “mais ativa” dos alunos durante as práticas desenvolvidas de alguns dos conteúdos sugeridos no CEF-SP. No caso dos conteúdos acompanhados no estudo, aqueles promovidos no 1º bimestre, a capoeira e o *hip-hop*, ofereceram uma maior dificuldade à professora em envolver os alunos nas atividades práticas sugeridas por ela, em comparação com as práticas promovidas no trato do futebol de campo.

Em relação à capoeira, ao longo das situações desenvolvidas na quadra foi percebida certa resistência de parte da classe em participar dos jogos de confronto, da execução dos golpes em duplas e da roda de capoeira. A escolha por não realizar as práticas sugeridas era tomada, às vezes, por até um terço dos alunos presentes. A opinião da professora a respeito disto era a de que os alunos até se interessavam pela parte histórica da capoeira, em saber como ela se

desenvolveu, sua relação com a escravidão etc., mas não se interessavam em realizar a sua movimentação, o jogo de capoeira em si.

Quanto ao *hip-hop*, a recusa de alguns alunos em dançar o *street dance* (tanto meninos quanto meninas, apesar dessa recusa se dar em maior grau entre os meninos) e se organizarem nos grupos da apresentação se dava pela vergonha sentida por vários deles. Nesse caso, a professora observou que os alunos sentem-se bastante atraídos pelo “espetáculo” da dança de rua, a plasticidade e a estética que pôde ser acompanhada em filmes e vídeos ligados ao tema. Porém, ao serem chamados a realizarem na prática o *street dance*, os alunos se negam a fazê-lo, muito por conta, de acordo com ela, da vergonha causada pela exposição em realizar algo que não dominam:

“[...]se tem alguém observando, eles já travam. Alguém está observando algo que eu não sei fazer. Isso me dá vergonha, qualquer um, até eu, qualquer ser humano, chega alguém você trava e aí isso dificultou”.

A resistência por parte dos alunos em participar mais ativamente de determinados conteúdos/temas sugeridos no CEF-SP é assumida como a terceira justificativa para a realização dos MLE aos finais das aulas da professora Lolla. Esta resistência se configura como importante condicionante de sua prática pedagógica e a forma como ela lidou com esta situação liga-se ao primeiro ponto indicado logo acima, o seu entendimento sobre os objetivos das suas aulas de Educação Física.

Os MLE foram adotados como forma de incentivar a prática nas suas aulas, se não na vivência dos conteúdos sugeridos no currículo, aos quais os alunos resistem em realizar, pelo menos na vivência dos jogos que gostam de participar.

Então é “não faço”. Então ele (o aluno) não fez atividade física (nenhuma). Se eu for assim o ano inteiro? [...]

Agora, a hora que eu falo “vai lá, você vai fazer uma prática”, ele vai, entende, então ele gosta da atividade física, ele não está gostando daquilo que eu to dando, mas ele gosta. Ele participa, ele vai lá, ele faz. (professora Lolla).

Percebe-se, no entanto, que o problema percebido pela professora não se refere ao fato de os alunos terem uma aprendizagem limitada destes elementos culturais, a capoeira e o *hip-hop*, por não estarem vivenciando-os “na prática”. Se assim fosse, a solução a ser adotada pela professora deveria ser a de mobilizar o desenvolvimento de outras situações de aprendizagem que servissem como alternativas para a apreensão destes conteúdos. Diferente

disto, sua preocupação mostra-se focada na não realização de “uma atividade física” pelos alunos. É a “falta de atividade física” que é percebida como problema. E aí a solução encontrada pela professora é a adoção dos MLE.

As afirmações feitas pela professora acerca dos MLE revelam características individuais da sua prática docente, mas que se amparam na construção social da própria área da Educação Física (DAOLIO, 1995). Espaço para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, da “prática pela prática”, da “prática prazerosa”, da “competição esportiva” (saber ganhar e perder), “momento para o lazer”, de “fazer uma atividade física”, “espaço que supre a falta de oportunidades fora da escola”, são definições adotadas pela professora para os MLE que refletem mais que opiniões individuais (que realmente são), mas um conjunto de representações sobre a própria área que extrapola a opinião individual, e perpassa toda a instituição educacional (DAOLIO, 1995).

Tardif e Raymond (2000) chamam a atenção para a compreensão da carreira como realidade social e coletiva, sendo que pertencer a uma determinada ocupação significa adotar certas normas instituídas na profissão, que abrangem desde normas oficiais, relativas à qualificação de seus membros, à atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição da ocupação e por sua cultura, aprendidas na experiência do trabalho.

Como conhecimentos não formalizados, o conjunto de disposições ou certezas apresentadas pela professora Lolla remetem-na à cultura escolar da Educação Física, que, conforme Daolio (2010) aponta, implica uma maneira tradicional das aulas desta disciplina ocorrerem que são eficazes simbolicamente para professores, alunos e outros agentes da comunidade escolar, eficácia essa que confirma seu espaço no contexto escolar e faz surgir certas expectativas quanto à sua forma de ser exercida.

Seu conjunto de certezas experienciais, evidenciadas em seus discursos e ações, estiveram na base da construção de sua alternativa curricular, na qual a professora misturou elementos da proposta formal com certezas que emergiram de suas experiências vividas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Na sequência do texto, buscaremos analisar a dinâmica adotada em suas aulas, dinâmica esta que representa, segundo nossa compreensão, sua retomada crítica dos conhecimentos curriculares por meio de uma leitura e prática particulares do currículo.

A alternativa curricular da professora Lolla pela retomada crítica do CEF-SP

Seguindo a ordem estabelecida nas aulas, o primeiro conteúdo/tema sugerido no CP a ser considerado é a capoeira. A princípio, a professora afirmou nunca ter tratado ou pensado em tratar este conteúdo em suas aulas. Contudo, a mesma afirmou mais de uma vez durante as entrevistas a importância de desenvolver atualmente a capoeira nas aulas:

Porque antes eu não sabia bem o quê e como ia começar a trabalhar a capoeira ... Com a implementação do currículo veio a parte histórica, começou a me abrir assim, oh, tem essas situações de aprendizagem que você pode trabalhar com a capoeira [...].

Importância? Cultura e a movimentação completa, né! Alguns movimentos dos alunos, vamos dizer, tem bastante criança que faz um mortal, faz alguns movimentos que são característicos da capoeira sem eles mesmos saberem que é, esses movimentos eram às vezes deixados de lado... quando você pega e mostra a capoeira, e mostra que esses movimentos podem se encaixar nesse esporte, aí parece que toma um outro sentido, então acho interessante trabalhar a capoeira, sim [...].

[...] Além da parte motora, né, porque eu acho que é meio óbvio, é (importante) a parte histórica, a parte de raiz... como que ela se desenvolveu no contexto da história brasileira... É o aluno entender de onde ela veio, porque que ela é assim, como que a gente trabalha, como que ela se formou, né![...].

Amparada pelas propostas sugeridas no CP, a professora pôde vislumbrar, segundo suas palavras, uma maneira de conduzir o trato da capoeira nas aulas. Ela destaca o aspecto histórico e social da capoeira, cita os “benefícios” ao desenvolvimento do aspecto motor e a possibilidade de ressignificação de determinados movimentos no contexto da prática da capoeira. Esta leitura da importância da capoeira nas aulas de Educação Física indica que a mesma não aborda este conteúdo apenas pela “obrigação” de seguir a organização curricular estadual, mas a partir também de convicções próprias, constituídas, pelo menos em parte, após a introdução da capoeira no quadro de conteúdos da disciplina.

Foi possível perceber certas aproximações entre o que aparece sugerido no CP e as situações conduzidas pela professora nas suas aulas. A abordagem desenvolvida pela professora mostrou-se condizente com as propostas do CP quando esta: a) considerou o processo histórico e social da capoeira, expondo sua relação com a escravidão no Brasil, o preconceito que acompanha sua prática, as diferenças entre a capoeira Angola e a Regional, seus golpes típicos etc.; b) desenvolveu atividades focadas na musicalidade da capoeira e seus instrumentos; c) promoveu a realização da roda de capoeira e a vivência de golpes e jogos relacionados ao jogo de

capoeira. Tal aproximação não se deu pela concretização das propostas previstas no CP, mas a partir da adoção de atividades que visavam a tratar aspectos sugeridos neste documento.

Apesar de tais aproximações indicarem uma prática construída com base nas orientações curriculares, as diferenças percebidas em sua atuação revelam que ela promoveu mudanças e adaptações segundo uma avaliação pessoal dessas orientações e da sua realidade de trabalho.

Enquanto é percebida no CP a indicação para uma apreensão mais ativa da capoeira, por meio da experimentação corporal, na criação e elaboração de movimentos em situações ligadas à capoeira (jogo de perseguição, confrontos em dupla ou trio, realização de uma roda, adaptação de instrumentos e apresentação) e a aprendizagem dos aspectos históricos em meio ao desenvolvimento de situações práticas e de pesquisas, a sistematização adotada pela professora promoveu, no nosso entender, uma aprendizagem “mais passiva” deste conteúdo. Nas aulas da professora Lolla deu-se destaque às “discussões teóricas” sobre os aspectos históricos e culturais da capoeira (conversa teórica inicial com cada classe), à demonstração de golpes na sala de aula (com registro no caderno no dia em que pretendia usar o CA) e o acompanhamento de ritmos musicais e identificação dos instrumentos específicos a partir das músicas tocadas no aparelho de som. A vivência corporal da capoeira também foi promovida nas aulas (nos jogos de confronto, desenvolvimento de alguns dos golpes, confronto em duplas e vivência da roda), mas em um menor grau quando comparada com as outras situações de aprendizagem.

A razão para isso é explicada pela própria professora e pôde ser verificada nas aulas acompanhadas. Segundo ela, alguns alunos não se sentiam atraídos para a realização das atividades práticas da capoeira e se negavam a participar das aulas na quadra (em duas situações observadas nove alunos se recusaram a realizar as atividades práticas, aproximadamente um terço dos alunos). Nos jogos de confronto, na vivência de golpes em duplas e na experiência com a roda de capoeira, houve certa resistência por parte dos alunos em realizar o que era pedido. Era comum ver, entre aqueles que se propunham a participar das atividades práticas, alguns que deixavam a quadra após poucos minutos de prática. Os motivos dados por eles eram variados, sendo desde indisposições momentâneas, calor excessivo (por conta da quadra descoberta), a proibição religiosa⁶⁴ e até o fato de simplesmente não quererem participar (sem apresentar uma

⁶⁴ Uma garota do 9º ano 1 apresentou à professora uma carta do pastor de sua igreja pedindo para que a aluna não praticasse as atividades que envolviam a execução de golpes e confrontos entre oponentes, pois isto era contrário aos

justificativa). Mesmo no dia em que foi desenvolvida a roda de capoeira, adotada como atividade avaliativa pela professora (o que poderia “forçar” uma participação maior dos alunos), alguns alunos se negaram a participar e requisitaram uma avaliação escrita com alternativa (o que foi atendido pela professora).

Essa resistência por parte das turmas contribuiu para que uma menor ênfase fosse dada às situações de aprendizagem prática. Ao ter de lidar com essa pouca receptividade, a professora acabou por adotar uma postura mais centralizadora na condução das situações de aula. Além disso, outros aspectos também influenciaram a sistematização adotada pela professora.

A própria intencionalidade assumida pela professora Lolla no trato da capoeira apresenta diferenças em relação aos objetivos sugeridos no CP. Na avaliação que faz dos objetivos explicitados no CP, a professora considera como sendo difícil alcançar todas as competências e habilidades indicadas na SA1, SA2 e SA3, em vista do tempo disponível para as aulas deste conteúdo (tido como insuficiente) e à amplitude dos conhecimentos pretendidos no currículo. Em resposta à lista de competências e habilidades sugeridas nas SA (a qual considera bastante aprofundada), ela elege, segundo leitura pessoal de seu contexto (alunos, orientações curriculares, condições de trabalho etc.), objetivos mais exequíveis para as aulas. Para a professora Lolla, seus objetivos com a capoeira eram o de fazer com que os alunos ampliassem seu conhecimento sobre ela, de forma a aprender sobre os aspectos históricos e culturais da capoeira e pudessem vivenciar sua prática a partir de alguns elementos básicos (a roda, o ataque e a defesa, a musicalidade etc.), sem que houvesse necessidade de alcançarem um aprofundamento muito grande no tema:

[...] o que era mais importante é que eles vivenciassem a capoeira... se eles tinham aprendido muito da história, se eles tinham visto o movimento passo a passo, não me interessava que eles apresentassem os passos com perfeição, soubessem os nomes dos passos, não tinha necessidade... Era vivência, fazer a roda, bater palma, sentir o movimento, o gingar, o balançar, estar ali no meio [...].

Isto foi inclusive percebido na avaliação realizada por ela no dia da roda de capoeira. Foi cobrado dos alunos que eles participassem da roda no acompanhamento rítmico, a partir da música tocada no aparelho de som, e que jogassem com seus pares ao menos uma vez no centro da roda. Não houve qualquer cobrança em relação à realização dos gestos discutidos e

ensinamentos religiosos que seguiam. Interessante que na mesma carta, o pastor parabenizava o trato da capoeira por esta se tratar de um elemento importante da história afro-brasileira.

vivenciados ou em relação às informações tratadas em aulas anteriores. O ato de vivenciar a capoeira na roda era tido pela professora como mais importante do que a apreensão mais aprofundada deste elemento cultural.

No caso do *hip-hop*, conteúdo seguinte à capoeira no primeiro bimestre, também foi possível identificar aproximações e distanciamentos entre a prática da professora Lolla e as orientações contidas no CP. Alguns pontos de aproximação foram: a) a consideração dos aspectos socioculturais que perfazem o movimento *hip-hop*, tendo sido percebido isso principalmente na conversa “teórica” que a professora realizou com as três classes e no momento de exibição do filme com o 9º ano 1; b) a ênfase dada ao *street dance* em relação aos outros elementos do *hip-hop*, sendo este o único elemento vivenciado pelos alunos nas aulas da professora Lolla por meio da criação da coreografia; c) a exibição de filmes e vídeos como forma de ampliar a compreensão dos alunos sobre o tema, ação indicada no CP e que constituiu a base com a qual a professora propôs e orientou a criação das coreografias pelos grupos.

Os distanciamentos ficaram mais uma vez por conta da adoção de situações de aprendizagem mais centralizadas na própria professora (na exposição do processo histórico e questões socioculturais), da apreensão do conteúdo de uma maneira mais passiva do que a sugerida no CP (foi dada ênfase aos vídeos e o filme) e da intencionalidade assumida pela professora no trato deste conteúdo, que teve como foco a apreciação de elementos básicos do *street dance* e o conhecimento do processo histórico e social do movimento *hip-hop*. Apesar de o *hip-hop* ser percebido pela professora Lolla como um conteúdo interessante nas aulas de Educação Física principalmente como atividade rítmica, a mesma afirma ser difícil desenvolvê-lo nas aulas em virtude da resistência dos alunos em dançarem. Até o espaço mais aberto da quadra é tido como problema, por deixar os alunos mais expostos: “[...] mesmo que eles estão tentando fazer um movimento, tem alguma classe que tem janela, se tem alguém observando, eles já travam. Alguém está observando algo que eu não sei fazer [...]”. Parte dos alunos realmente demonstrava-se pouco à vontade em realizar as propostas de práticas ligadas ao *street dance*⁶⁵, o que levou a professora a adotar uma sistematização do conteúdo em que priorizou a discussão dos aspectos socioculturais e a exibição de vídeos e filmes. Assim como na capoeira, a resistência

⁶⁵ Lembro inclusive que o 9º ano 3 se recusou veemente à dar continuidade ao ensaios e apresentar suas coreografias no dia em que haviam diversas classes de aula vaga nos pátios próximos à quadra.

encontrada por ela nas vivências contribuiu para também adotar um trato “mais passivo” deste conteúdo, pela assimilação dos conhecimentos de forma distanciada da vivência corporal.

[...] o hip-hop eles têm certa resistência, até ouvem às vezes, mas na hora que você coloca na prática, poucos são os que querem fazer. Tá, é, gostam de ver como um espetáculo... gostam de ver as danças, os vídeos, isso eles gostam, mas na hora do movimento eles estão fora.

O hip-hop foi mais visual, ele foi mais teórico... assistir meia hora de vídeo de hip-hop, o pessoal gosta, você entendeu? Apreciamos o espetáculo do hip-hop.

Apesar dessa sua percepção do interesse dos alunos diante do tema, ela buscou fazer com que eles criassem coreografias em grupo. O cuidado em apresentar os vídeos (e o filme no caso do 9º ano¹) e demonstrar na frente da sala de aula alguns passos que poderiam ser usados pelos alunos se deu como forma de facilitar a realização desta tarefa pelos alunos. Como resultado, o que pudemos ver nos ensaios e apresentações das coreografias criadas pelos próprios alunos foi certa “vergonha” por parte de alguns alunos em realizarem os passos de dança, inclusive tendo havido grupos que se recusaram a se apresentar (embora tenham realizado os ensaios) e outros que se limitaram a executar alguns poucos passos sem muita concordância entre os integrantes. No entanto, também houve grupos que se esforçaram durante os ensaios e expuseram coreografias mais elaboradas ao final, conforme a própria professora avaliou e comentou durante as aulas. Este pode ser entendido como indicativo positivo, uma vez que, pelo menos parte dos alunos, participaram de maneira engajada e criativa da proposta.

A sua avaliação acerca das coreografias se deu no sentido de exigir a participação dos alunos nos grupos, mas sem que houvesse de sua parte, uma cobrança muito grande quanto ao que era apresentado pelos alunos como resultado final. Segundo ela, era difícil “exigir muito” dos alunos na realização dos passos de dança, sendo melhor avaliada a “tentativa” e o empenho dos alunos no desenvolvimento da coreografia, do que propriamente o resultado alcançado. Durante uma das aulas, a professora apontou um grupo de garotos que se esforçava em organizar sua apresentação, embora aparentemente estivesse tendo dificuldade em executar os passos de dança, e comentou que valorizava bastante aquele esforço e comprometimento em realizar a atividade pedida. Essa valorização da participação dos alunos decorre da dificuldade em conseguir uma participação mais ampla e ativa.

Sua intenção com as aulas de *hip-hop* revelou-se como sendo a de que os alunos pudessem alcançar uma compreensão geral do *hip-hop*, a partir dos seus vários elementos e

relações com questões sociais sentidas pelos alunos no dia a dia deles (isto ficou bastante claro na aula expositiva da professora em que ela introduziu o tema).

Então [o mais importante no trato do hip-hop] foi apreciar o espetáculo, na verdade, pois assim, a prática eles não sabem e não quiseram aprender, porque às vezes a gente não sabe mas quer aprender, eles não se interessaram, mas, assim, observar, ver a história, também foi legal, e contar a história e eles saberem de onde vem, onde praticaram, roupa, né, o que que eles usam, o que eles fazem, saber o que é o hip-hop em si, não necessariamente saber esse passo, esse passo, mas saber o que é o hip-hop, de uma maneira mais geral.

A leitura que podemos fazer desses seus objetivos é a de que ela considerava importante os alunos aprenderem sobre os aspectos históricos e culturais do movimento *hip-hop* e seus elementos constituintes, o que a faz concordar com a inclusão destes conteúdos nas aulas. No entanto, da mesma forma que se coloca em relação à capoeira, dizia não ser necessário (talvez nem possível) promover um aprofundamento muito grande no tema, ainda mais, em vista do interesse dos alunos acerca do *hip-hop* e da dificuldade em envolvê-los nas atividades de dança. Dentre os três conteúdos acompanhados nas aulas, este foi apontado como aquele de maior dificuldade para ser tratado.

Por último, após o *hip-hop*, tivemos o futebol de campo como conteúdo sugerido no CP e que foi desenvolvido ao longo de todo o segundo bimestre. De acordo com a sistematização sugerida no CEF-SP, era previsto após o futebol de campo, novamente o conteúdo *hip-hop* e *street dance* (apesar de ser apontada a possibilidade de se abordar outra atividade rítmica à escolha da escola e dos professores). No entanto, a professora Lolla avaliou que seria mais interessante trabalhar o conteúdo futebol de campo ao longo de todo o segundo bimestre, possibilitando que fossem desenvolvidas mais SA deste conteúdo. Também motivou essa escolha os fatos de o *hip-hop* ter sido conteúdo do primeiro bimestre e de ter sido percebido pouco interesse dos alunos em relação ao tema, conforme a professora Lolla me explicou.

O conteúdo futebol de campo foi o único que a professora Lolla afirmou ter desenvolvido anteriormente à implementação do currículo paulista. Em 2006 e 2007, ela promoveu este conteúdo em suas aulas a partir da comparação entre o esporte jogado nos gramados (sua prática e regras) e o futebol de salão praticado nas quadras, motivada principalmente em 2006 pela Copa do Mundo de Futebol.

A respeito das aulas realizadas este ano, ela considerou que o conteúdo teve boa aceitação por parte dos alunos, inclusive com as meninas, com quem ela havia previsto ter mais

difficuldade. A explicação para isso, segundo ela, pode ser o fato de o futebol ser “[...] o esporte mais popular do Brasil [...]”.

O futebol é aquilo que eu te falei, o futebol é cultura, tá no sangue (risadas)... os meninos, não tenho nem o que dizer, porque para eles parece que é natural... Para as meninas nem tanto. Mas achei interessante (a participação das meninas)... até ouvi uns comentários, “ah, eu estou começando a gostar de futebol”, acho que você ouviu. E entravam para jogar, então, assim, tivemos uma participação boa das meninas, das meninas jogando futebol. Talvez seja a própria cultura, de tanto ver acaba sabendo pelo menos alguma coisa... o futebol foi bem aceito.

Apesar de já ter realizado um trabalho “diferenciado⁶⁶” com o futebol em anos anteriores, ela reconhece que nos últimos anos, a partir das orientações curriculares sobre o tema, tem “ampliado” o seu trato pedagógico com a discussão de aspectos econômicos, sociais, midiáticos etc.

[...] agora a gente está começando a abrir novos horizontes para eles enxergarem o futebol de uma forma diferente. As propagandas, os ídolos... a escolha do time, por que você gosta, porque que eu torço por esse time, o que que meu time tem, como foi criado... começando a modificar o olhar só do lá vai, lá vai,... da prática (apenas).

À exemplo do que foi percebido com os outros dois conteúdos/temas (capoeira e *hip-hop*), também foi possível encontrar aproximações e distanciamentos entre a sistematização adotada pela professora e aquela sugerida no CP. Porém, chama a atenção as diferenças que o trato deste conteúdo demonstra em relação aos dois primeiros. Primeiro, a dificuldade em conseguir que os alunos se envolvessem nas atividades práticas, observada na capoeira e no *hip-hop*, praticamente não ocorreu com o futebol de campo. Embora algumas alunas tenham questionado inicialmente a “obrigatoriedade” de participarem dos jogos de futebol em duas das três classes, a participação dos alunos no decorrer das aulas se deu de forma bem mais tranquila e ativa do que em comparação com os outros conteúdos. Mais situações práticas na quadra foram observadas (o que se deu também pela maior quantidade de aulas destinadas ao futebol), a começar pela aula inicial, na qual após a conversa “teórica” (que se mostrou parte da rotina adotada pela professora) foram desenvolvidas situações de aprendizagens práticas relacionadas ao conteúdo⁶⁷.

⁶⁶ A professora se referiu ao fato de não ter “apenas” desenvolvido a prática do jogo nas ocasiões às quais se referia, tendo, por exemplo, discutido e aplicado as regras do futebol de campo em algumas práticas na quadra e assistido alguns jogos de futebol com os alunos.

⁶⁷ O que não ocorreu no caso da capoeira e do *hip-hop*, sendo que após o momento inicial com a conversa teórica de cada um destes conteúdos a professora promoveu atividades livres (MLE).

Outra diferença se deu em relação à prática dos MLE ao longo do período em se desenvolveram as aulas de futebol de campo. Apesar de manter essa prática, o tempo destinado a tais momentos e a frequência com que aconteceram foi menor, em comparação com os outros dois conteúdos. Isto se deu provavelmente por conta de o futsal ser a principal prática cobrada pelos alunos (os meninos) que motivava a realização dos MLE. A cobrança por parte dos garotos para que pudessem jogar entre si, sem a intromissão da professora, continuou a acontecer, uma vez que a prática do futebol junto com as meninas não condizia às suas expectativas (exceção se deu com os garotos do 9º ano 2 que pareceram aceitar melhor a participação das meninas nos jogos, a ponto de pedirem para que pudessem ser formadas equipes mistas nas aulas), mas o tempo permitido pela professora a tal prática foi consideravelmente menor.

Ao que parece, a professora Lolla sentiu-se mais à vontade ao desenvolver o futebol de campo em suas aulas, o que refletiu na sistematização adotada por ela para esse conteúdo⁶⁸. A única atividade que seguiu as propostas sugeridas no CP foi a realização do “jogão”, logo na primeira aula do conteúdo com cada classe, que corresponde à SA1 do futebol de campo descrita no CP (embora tenha sido desenvolvida com pequenas diferenças pela professora). Além desta, não foram encontradas outras situações promovidas pela professora que condissessem às SA descritas no CP⁶⁹. Nas demais situações de aula, foram promovidas SA criadas ou adaptadas por ela mesma para o trato do futebol de campo.

Apesar disso, é possível considerar que a professora não se afastou completamente das orientações curriculares em virtude de abordar nas suas aulas questões previstas nas mesmas. Além do desenvolvimento da SA1, em que visou a demonstrar o processo pelo qual as regras do futebol se desenvolveram, levando os alunos a indicarem que regras eram necessárias para melhorar a prática do futebol no espaço que possuíam (proposta semelhante ao indicado no CP), outras SA visavam objetivos que se aproximavam daqueles previstos no

⁶⁸ A familiaridade demonstrada com este conteúdo, tanto pela professora, tendo-o já desenvolvido em anos anteriores, quanto pelos alunos, sendo um conteúdo que obteve boa aceitação por parte dos alunos, corrobora a ideia de que o trato pedagógico de alguns conteúdos “pouco tradicionais” às aulas de Educação Física se dá de forma mais difícil. Tal compreensão é percebida neste estudo e aponta, segundo nossa compreensão, para a importância de se diminuir essa distância entre docentes e certos elementos da cultura de movimento desde a graduação para que as possibilidades de ampliação da atuação pedagógica da Educação Física se concretizem na realidade escolar.

⁶⁹ Não estamos considerando a aula em que foi trabalhado o CA com o 9º ano 1, pois esta não havia sido planejada (ela não ocorreu com as outras duas salas), mas foi a alternativa encontrada pela professora à não apresentação dos seminários pelos alunos desta sala. Na ocasião, em virtude da confusão envolvendo o vídeo publicado na internet, os alunos disseram não ter preparado seus seminários, o que levou a professora a promover a resolução dos exercícios presentes no CA como atividade substitutiva.

currículo. Durante a conversa teórica realizada na primeira aula, com os 9º anos 1 e 3, a professora procurou enfatizar aspectos do processo histórico e sociocultural do futebol, como a sua chegada no Brasil no círculo mais elitizado e a expansão alcançada entre a população mais pobre, a questão do preconceito na sua prática etc. (todos elementos enfatizados no texto de apresentação do conteúdo no CP). Quando da exibição dos vídeos sobre as propagandas relacionadas ao futebol, ela buscou discutir o aspecto econômico e midiático na espetacularização do futebol, aproximando-se da discussão indicada na SA3 deste conteúdo.

As outras SA acompanhadas nas aulas da professora Lolla não surgiram das orientações presentes no CP, mas também tiveram como objetivo a ampliação da compreensão dos alunos a respeito do futebol de campo, mas a partir de aspectos não evidenciados no CP. Uma análise dos objetivos pretendidos nessas SA podem nos ajudar a entender a adoção de tais situações nas aulas.

Além dos vídeos sobre as propagandas no futebol, duas outras SA foram realizadas na sala de vídeo: os seminários em grupo e a animação sobre as regras do futebol de campo. Os seminários sobre as equipes de futebol profissional visavam a fazer com que os alunos aprendessem mais sobre as equipes escolhidas, sua origem, equipes, campeonatos conquistados etc. Como a escolha das equipes se dava a partir dos próprios alunos, a expectativa era que escolhessem os times para os quais torciam sendo este um importante aspecto motivador para a realização do trabalho.

[...] no caderno eu nem sei se tem essa proposta. Eu achei legal, interessante, porque é muito forte a questão de torcida, ela é muito forte no Estado de São Paulo, Corinthians, Palmeiras, São Paulo, e outros times, é muito forte. Então, porque você torce, para quem você torce, veja a história do seu time, né, interessante você saber, você torce não porque a família torce, mas, olha, torço porque meu time foi assim, foi criado assim, né, e achei bem legal, e surgiu, essa foi uma ideia minha, dessa do seminário.

No caso do vídeo explicativo sobre as regras do futebol de campo, que foi acompanhado com bastante atenção pelos alunos, a professora pôde discutir as regras do esporte e tirar dúvidas dos alunos sobre as diferenças entre o futebol de campo e o futsal.

Se focarmos apenas nas situações desenvolvidas na quadra, o objetivo pretendido pela professora com tais práticas girava, na maioria das vezes, em torno da prática do futebol a partir de algumas situações diferenciadas voltadas à vivência do jogo. Apesar disto, a exemplo do “jogão” desenvolvido na primeira aula (atividade sugerida no CP), em que ela

conduziu a discussão em torno da formulação de regras do futebol a partir da experiência com um número excessivo de jogadores e depois um número menor com a inclusão de regras, a professora também proporcionou outros jogos nos quais buscou discutir um ou outro aspecto relativo à dinâmica de jogo e/ou regras do futebol.

A realização das partidas entre equipes formadas por três jogadores foi inspirada na proposta presente no CP do 6º ano para o trato do futsal e, permitia, segundo a professora, maior espaço aos alunos para desenvolverem a movimentação em quadra (com o 9º ano 2 esta atividade foi realizada na primeira aula deles e comparada ao “jogão” realizado com todos em quadra a respeito do espaço necessário para a realização das partidas). O futebol de mãos dadas tinha uma justificativa mais lúdica e motivacional, de forma a promover a prática do futebol num ambiente menos competitivo e mais cooperativo, muito embora a professora tenha discutido (apenas com o 9º ano 1) a dificuldade encontrada principalmente pelas meninas em acompanhar a movimentação dos garotos. As partidas separadas por gênero (realizadas em mais de uma aula) tiveram como objetivo a vivência do jogo em si, sem a ocorrência de discussões ou intervenções ao longo dos jogos. Ao separar meninas e meninos, a professora buscou dar maior liberdade de ação às meninas, já que nas partidas com equipes mistas elas acabavam tendo uma participação menor nas jogadas, em vista de os garotos monopolizarem a posse de bola.

Ainda, nas últimas aulas do bimestre ocorreram as partidas avaliativas e os jogos entre as classes dos 9º anos (no último dia de observação). No caso das partidas avaliativas, o objetivo era tanto desenvolver os jogos e avaliar a participação dos alunos, quanto levá-los a registrar a partida assistida, identificando a função dos jogadores e as situações que ocorriam durante a partida. Fechando o bimestre, os jogos “interclasses” promovidos pela professora foram descritos como ótima oportunidade de envolver os alunos em uma atividade diferente, promovendo a interação entre as salas.

Os objetivos assumidos pela professora Lolla no trato do futebol de campo mostraram-se, a exemplo do que foi visto com os outros dois conteúdos, focados na participação ativa dos alunos nas atividades promovidas, sem que houvesse maior cobrança quanto ao que era apreendido por eles ao longo das aulas. Quando perguntada se havia considerado as competências e habilidades apontadas no CP para desenvolver sua avaliação da aprendizagem dos alunos, a professora afirmou não ter levado tais indicações em consideração neste conteúdo, tendo se

baseado principalmente na avaliação pautada na participação dos alunos observada ao longo das aulas.

No decorrer deste terceiro capítulo buscamos desenvolver uma análise das ações e discursos da professora Lolla ao longo do tempo em que a acompanhamos na sua prática pedagógica com base no currículo oficial de São Paulo. Foi possível perceber que a professora construiu uma prática docente que ora se aproximava, ora se distanciava das orientações curriculares oficiais, num processo que denominamos, a partir de Macedo *et al* (2004), de alternativa curricular. As aproximações foram indicadoras do uso (a partir da aceitação e concordância) das orientações curriculares oficiais na formulação de sua prática pedagógica, enquanto que os distanciamentos demonstraram serem indícios de discordância com alguns pontos do currículo, de certa dificuldade na concretização das propostas presentes nele e uma compreensão própria sobre o papel/atuação da Educação Física no espaço escolar.

Os saberes curriculares representados pelo CEF-SP foram “retomados criticamente” pela professora na construção de sua prática pedagógica. Tendo como base seus saberes experienciais, as orientações teórico-metodológicas do CEF-SP e as propostas de SA presentes no CP passaram por um processo de filtragem, revisão, julgamento e avaliação. A forma como ela desenvolveu o trato dos conteúdos sugeridos na sistematização oficial revelam uma leitura e prática particulares do currículo e não uma aplicação tácita das orientações curriculares. A importância dada por ela às discussões teóricas introdutórias dos conteúdos/temas (referindo-se ao processo histórico, importância social etc.), a eleição de objetivos mais exequíveis para o trato dispensado aos conteúdos em substituição às competências e habilidades listadas nos CPs, a ênfase dada na avaliação à participação dos alunos, a utilização de vídeos, seminários e outras situações de aprendizagem além daquelas presentes no documento oficial, bem como a adoção de apenas algumas das SA indicadas no CP, e a promoção e justificativa dos MLE aos finais das aulas são exemplos de ações tomadas pela professora que corroboram esta afirmação.

Conforme Tardif (2008) nos chama a atenção, os conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, provenientes de diferentes fontes de aprendizagem, compõem o saber que informa sua prática, um saber que não se restringe a conhecimentos codificados ou especializados, mas também inclui diferentes objetos, questões e problemas relacionados à ação docente. No caso da professora Lolla, sua experiência na

socialização primária, escolar e profissional anterior à implementação do currículo, sua compreensão do papel da Educação Física no contexto escolar, a dificuldade encontrada em obter maior participação ativa dos alunos nas situações de aula, entre outros, configuraram seus saberes docentes, seu “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser” (TARDIF, 2008), e informaram sua “retomada crítica” do CEF-SP, processo pelo qual ela o “adequa” à realidade de sua prática pedagógica, tornando-o real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão?...

Maurice Tardif (2008, p.32)

Este estudo teve como tema central o impacto que a implementação curricular de São Paulo tem tido na atuação diária dos professores que trabalham na rede estadual paulista. Embora a implementação do CEF-SP tenha se dado a partir da adoção de documentos curriculares formais (o texto base do currículo e os materiais de apoio CP e CA) e estes tenham chegado à rede, de certa forma, “prontos” para serem adotados pelos professores, a sua integração às práticas desenvolvidas por estes nas escolas tende a não se dar, de maneira geral, pela mera “aplicação” das orientações e materiais oficiais. Os materiais curriculares tendem a ser recebidos com questionamentos e até certa resistência por aqueles professores que atuam na realidade escolar, recebendo, entre outras, críticas a respeito de sua adequabilidade aos diferentes contextos escolares aos quais se destinam e quanto ao fato de não considerarem os conhecimentos e saberes daqueles que atuam nas escolas, já que não há uma participação direta destes na sua formulação.

Originadas a partir de minha própria experiência como docente da disciplina Educação Física nessa rede de ensino, as questões que orientaram este estudo apontaram para a necessidade de realizar-se uma investigação focada no contexto das aulas desta disciplina. O que se quis, desde o princípio, foi melhor entender a maneira como os professores de Educação Física constroem sua prática pedagógica a partir das orientações curriculares que lhes chegam às mãos, isto é, a forma como integram estas propostas às suas práticas educativas, que iniciativas criam e adotam no trabalho diário com os alunos para pôr em prática o que é sugerido no referencial curricular oficial para a disciplina.

Em vista desta intenção, o objetivo assumido para o presente trabalho foi o de analisar a forma como uma professora de Educação Física da rede estadual de São Paulo desenvolve, ou melhor, constrói sua prática pedagógica a partir da sistematização e orientações

curriculares presentes no atual CEF-SP e seus materiais de apoio, os Cadernos do Professor (CP) e os Cadernos do Aluno (CA).

Para isso, optou-se pela realização de um estudo de caso etnográfico, desenvolvido ao longo de 16 semanas, no qual acompanhamos a prática pedagógica da professora Lolla em sua atuação junto aos alunos dos 9º anos 1, 2 e 3 do Ensino Fundamental em uma escola estadual do município de Rio Claro. Buscou-se acompanhar as aulas desta docente no seu acontecer diante das suas condições concretas de trabalho, de forma que nos fosse possível analisar a dinâmica com a qual esta realizava o trato dos conteúdos sugeridos no referencial curricular (foco do estudo), bem como outras situações não previstas (sugeridas) nos documentos curriculares.

De maneira complementar às observações, duas entrevistas foram realizadas após terminado o período de acompanhamento das aulas, em que se abordou aspectos relacionados à sua trajetória pessoal e profissional, seu entendimento dos materiais curriculares oficiais e dos conteúdos desenvolvidos no 1º e 2º bimestres e suas justificativas para as ações tomadas nas aulas. As respostas e opiniões emitidas pela professora nestes dois encontros nos ajudaram a compreender suas práticas em aula e foram cruciais para a análise aqui desenvolvida.

Esta análise buscou relacionar o cotidiano das aulas da professora Lolla com o conjunto de referenciais teóricos que nos têm informado ao longo do estudo, de forma que, a exemplo do que Oliveira e Daolio (2007) apontam, uma ponte interpretativa entre o cotidiano e a teoria fosse construída. Nesse processo, ao mesmo tempo em que as observações e entrevistas eram subsidiadas pelas fontes teóricas, elas provocavam novas leituras dos textos consultados, o que nos permitiu construir certo “olhar” para a prática pedagógica da professora Lolla, de forma que melhor compreendêssemos suas ações e discursos.

O que se encontrou foi que a professora mostrou-se favorável à adoção do CEF-SP, chegando a apontar que este veio ao encontro de suas expectativas pessoais em contar com uma orientação específica para a disciplina, o que não existia antes da implementação. Mesmo assim, a mesma não deixou de tecer algumas críticas ao currículo e ao processo de implementação, como a ausência de cursos de capacitação concomitantemente à adoção dos materiais curriculares, a ausência de materiais didáticos de apoio ao trabalho com os conteúdos e a certa falta de flexibilização na sistematização dos conteúdos sugeridos no CEF-SP. Sua análise demonstra estar baseada em sua experiência com o currículo no cotidiano das aulas, nas

dificuldades encontradas no trato dos conteúdos, na receptividade dos alunos às situações de aprendizagem e na pouca familiaridade (no início) com a orientação teórica adotada no currículo.

Com uma perspectiva de currículo como conjunto de práticas que incluiu desde os documentos formais, criados pelos especialistas, até as experiências e situações organizadas pelos professores para concretizarem seus projetos educativos nas aulas, passou-se a tratar o currículo como existente somente na e pela ação da professora Lolla. O que se viu nas aulas foi que ela tanto promoveu significativas modificações no currículo oficialmente proposto, como também desenvolveu atividades e experiências não previstas nos documentos curriculares, configurando o que passamos a chamar de sua alternativa curricular (MACEDO *et al*, 2004).

A partir disto, buscamos demonstrar, com base na perspectiva dos saberes docentes (TARDIF & RAYMOND, 2000; TARDIF, 2008), que na construção de sua alternativa curricular a professora Lolla se apoiou principalmente em seus saberes experienciais, constituídos ao longo de sua trajetória de vida (socialização pré-profissional) e experiência profissional (socialização profissional). Sem desconsiderarmos o papel dos saberes da formação profissional e saberes disciplinares na construção da atuação pedagógica da professora, e conseqüentemente, no desenvolvimento das orientações curriculares oficiais (saberes curriculares), decidiu-se por investigar de maneira especial os saberes experienciais da professora por conta da centralidade que estes assumem na revisão, julgamento, avaliação e interpretação dos demais saberes (em especial neste estudo sobre os saberes curriculares presentes no CEF-SP).

Os CPs estabeleceram-se como importante fonte de consulta para sua prática, o que é percebido por meio de suas afirmações e nas aproximações sentidas entre a prática pedagógica da professora e as orientações presentes nestes cadernos. Já os distanciamentos observados entre a sistematização dos conteúdos sugerida nos CP e a adotada pela professora foram indicativos da retomada crítica destas orientações promovida por ela na criação de sua alternativa curricular. Viu-se que a professora tanto adaptou e excluiu situações de ensino propostas nos cadernos, como também colocou em prática algumas atividades não sugeridas neles, provenientes da sua experiência profissional, das possibilidades reais para o desenvolvimento das aulas reconhecidas por ela e suas intencionalidades e objetivos assumidos para a Educação Física escolar.

Esses saberes práticos da professora, pensamentos, atos, discursos e juízos não provenientes da formação profissional e dos currículos, favoreceram a criação de suas certezas

experienciais e a avaliação dos outros saberes, em especial os saberes curriculares presentes no CP. Serviram de alicerce para a tomada de decisões da professora durante as aulas acompanhadas: a sistematização das aulas adotada (parte inicial e parte final com os MLE), o trato desenvolvido com os conteúdos sugeridos no CEF-SP (adoção, adaptação e exclusão das SA) etc.

As orientações curriculares foram rejeitadas ou incorporadas à prática da professora Lolla dependendo de sua relevância diante das situações concretas de aula, suas próprias crenças e disposições acerca da disciplina, por um processo em que ela elimina aquilo que parece não se adequar às condições concretas do seu contexto e conserva o que se mostra útil para sua ação docente (TARDIF, 2008). Ao assumir certas convicções para suas aulas de Educação Física, a professora optou por uma ou outra ação nas aulas, um ou outro discurso (justificativa), que passaram a fazer sentido no momento em que foram relacionados aos seus saberes experienciais, percebidos em suas ações e discursos ao longo do estudo.

A compreensão que professora Lolla possui das aulas de Educação Física pôde ser apreendida de seus discursos e ações, podendo ser definidas como: 1. espaços de vivências para todos, de não valorização da competição ou cobrança por resultados e sim de valorização do esforço e comprometimento na realização das atividades e jogos; 2. momentos de aquisição do gosto e do hábito pela atividade física, fortalecidos pelo prazer que a prática em si proporciona; 3. vivência de maior autonomia no contexto escolar, pela delegação de responsabilidades aos alunos na gestão dos jogos e atividades; 4. espaços de socialização; 5. momentos lúdicos, de lazer e diversão; 6. momentos de aprender a perder e a ganhar na competição (aceitação do resultado); 7. espaços de preservação da vontade de fazer uma atividade física de que se goste e que venha a ser praticada fora da escola; 8. alternativa à falta de oportunidades de lazer no bairro e cidade; 9. espaços de aprendizagem (uma compreensão mais geral e não aprofundada) dos elementos da cultura de movimento, de forma a ampliar o conhecimento dos alunos; 10. momento de discussão e compreensão dos aspectos históricos, culturais e sociais dos conteúdos específicos da Educação Física, de maneira a não limitar-se apenas à sua prática.

Reconhecidas nas suas ações em aula e nas suas justificativas, explicações e comentários feitos ao longo das aulas e entrevistas, estes dez objetivos para as (suas) aulas de Educação Física revelam-nos o conjunto de saberes que guiam seus passos no trabalho diário com a disciplina. Lembrando o processo de retomada crítica (ilustração 6, p.145) por meio do

qual os professores buscam transformar suas relações de exterioridade com os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, em relações de interioridade, os dez objetivos correspondem aos saberes experienciais da professora Lolla, as certezas com que desenvolve sua atuação docente. Conforme Tardif (2008, p.54) expõe: “[...] os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Conforme é possível perceber, apenas os dois últimos objetivos apontados acima coadunam-se com as orientações do CEF-SP e seus materiais de apoio, o que expõem a influência que estas têm adquirido na sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, indicam que esta influência não se dá pela mera “aplicação” destas orientações pela professora, mas sim pela “retradução” destas orientações. A prática pedagógica da professora Lolla nos revela que, a partir da sistematização e orientações curriculares adotadas para a Educação Física na rede estadual paulista, a mesma procurou internalizar os preceitos oficiais, mas sem que tivesse como base seus saberes experienciais, que agem como núcleo central de suas ações.

O fato de ela ter tratado os conteúdos da capoeira, do *hip-hop* e do futebol de campo com atividades em sala de aula, pela discussão de aspectos históricos e culturais, pela demonstração de gestos e movimentos característicos, pela exibição de filmes e vídeos, demonstra seu compromisso em fazer com que os alunos venham a aprender estes conteúdos de maneira ampliada (para além da prática), o que corresponde às orientações didático-pedagógicas do CEF-SP.

No entanto, a dificuldade encontrada por ela em desenvolver os dois primeiros conteúdos a partir de uma vivência mais ativa por parte dos alunos, resultante do pouco interesse e/ou vergonha demonstrados por alguns, impôs à professora a necessidade de elaboração e adoção de situações de aprendizagem mais “passivas”, com uma assimilação dos conhecimentos destes dois conteúdos distanciada da vivência corporal. O mesmo não ocorreu com o conteúdo futebol de campo, que obteve melhor aceitação por parte dos alunos, o que resultou na realização de mais situações práticas do que foi observado nos outros conteúdos. Acreditamos que esta dificuldade encontrada pela professora não se restringe apenas à sua prática, estando presentes na realidade das aulas de boa parte dos professores desta disciplina, mas a saída encontrada por ela corresponde ao conjunto de certezas que alicerçam sua atuação docente.

A adoção de dois momentos distintos nas aulas, a inicial em que os conteúdos sugeridos no currículo eram tratados e a final quando os MLE eram promovidos, resulta da sua tentativa de seguir as orientações didático-pedagógicas do CEF-SP sem que, com isso, as aulas percam as características básicas assumidas por ela para as aulas de Educação Física, características estas provenientes da forma como ela define a ação educacional da disciplina. Assim, ela tanto “cumpria” as orientações oficiais quanto correspondia às expectativas suas e dos alunos em estabelecer as aulas como espaço de vivência, de aquisição do hábito pela atividade física, de socialização, do lúdico etc.

A recusa de alguns alunos em realizar os golpes e participar da roda de capoeira, dançar e organizar os grupos de *hip-hop* foi entendida pela professora como um problema. Contudo, o problema percebido por ela não se referia ao fato de os alunos estarem tendo uma aprendizagem limitada destes elementos culturais em vista da menor vivência prática destes conteúdos. Sua preocupação mostrou-se focada no fato de os alunos não estarem realizando atividades físicas (sendo participativos), um dos objetivos assumidos por ela para as aulas. Com base nas suas convicções para as aulas de Educação Física, justificou-se a adoção dos MLE com a realização de jogos e atividades que, embora não se relacionassem aos conteúdos tratados na primeira parte da aula, corresponderiam a práticas que os alunos gostassem de fazer e não demonstrassem resistência em praticá-las.

No caso do conteúdo futebol de campo esse entendimento é corroborado, uma vez que a necessidade de promover uma participação ativa dos alunos se viu diminuída, pois as práticas sugeridas pela professora para este conteúdo envolviam a prática do futebol (principal prática cobrada pelos alunos nos MLE), tendo sido sempre realizadas pela quase totalidade dos alunos na aula, diferentemente do que foi observado com a capoeira e o *hip-hop*. O fato de não ter havido resistência por parte dos alunos na realização das práticas deste conteúdo levou a uma diminuição considerável do tempo e da frequência com que eram realizados os MLE durante o segundo bimestre.

Vê-se, portanto, que apesar de a professora Lolla adotar as referências curriculares oficiais, ela não o faz acriticamente. Sua adoção é feita a partir de seus saberes experienciais que, ao longo dos anos, têm favorecido a criação de certas certezas experienciais com as quais se guia na sua atuação como professora de Educação Física e faz sua leitura dos

referenciais curriculares. Tais certezas estão no centro da conformação de sua prática pedagógica na rede estadual paulista e consequente desenvolvimento das orientações curriculares oficiais.

Todavia, se por um lado apontamos que a adoção do currículo feita pela professora se deu de maneira crítica (por meio do processo de retomada crítica) tendo como base seus saberes experienciais, configurando uma postura ativa e de produção de saberes por parte da professora diante dos referenciais curriculares, por outro reconhecemos que se torna necessário melhor discutir e questionar as origens, fundamentos e validade destes saberes. Segundo Tardif (2008), os saberes experienciais são, pela sua natureza argumentativa, passíveis de serem criticados e revisados, de forma a tornarem-se melhores e mais eficazes.

O objetivo em tecer críticas a estes saberes não está no sentido de diminuí-los em comparação com os outros saberes (os acadêmico-científicos, por exemplo), mas à guisa de melhor compreendê-los (e a seu resultados), de forma a torná-los objeto de reflexão dos professores e, talvez mais premente, da própria área⁷⁰. Tardif (2008) expõe que há limitações no quanto os professores são conscientes acerca de seus atos e pensamentos no momento em que os realizam, tendo suas ações, muitas vezes, consequências imprevisíveis, não intencionais e que eles nem pensam existir.

Como exemplo, citamos o fato de a professora Lolla adotar os MLE como espaços focados na prática de jogos e atividades escolhidos pelos próprios alunos (dentro das opções dadas), como incentivo à prática da atividade física nas suas aulas, sendo a alternativa adotada por ela nos casos em que alguns alunos se recusam a participar ativamente das práticas de alguns conteúdos (como na capoeira e do *street dance*). Essa decisão, no entanto, não remedia a aprendizagem limitada dos conteúdos sugeridos no currículo que os alunos podem vir a ter por não estarem vivenciando na prática estes conteúdos. Podemos questionar, por exemplo, se o caminho mais adequado para a aprendizagem da capoeira e do *hip-hop/street dance* não seria o “reforço” de tais conteúdos/temas com a adoção de situações práticas alternativas que viessem, talvez, a serem melhor recebidas pelos alunos. A aprendizagem de tais conteúdos não se daria de

⁷⁰ Entendemos que se os próprios professores passarem a tornar seus saberes experienciais como objeto de reflexão, eles poderão ter uma ferramenta importante para melhor compreenderem sua própria ação docente e tornarem-se mais conscientes dos resultados que suas práticas provocam. A urgência a que me refiro em relação à área, diz respeito à importância que os estudos sobre os saberes experienciais dos professores que estão nas redes escolares podem ter para a melhor compreensão da prática escolar desta disciplina. A ação de tornar esses saberes objeto de reflexão acadêmica, em “parceria” com os professores, pode representar um caminho profícuo para a diminuição da sensação de distanciamento entre o campo acadêmico e o campo profissional que há algum tempo tem sido sentida na Educação Física conforme afirmam Betti (2005) e Kunz (2006).

maneira mais completa e significativa se os alunos tivessem maior experiência em atividades/práticas relacionadas a eles?

Da mesma forma como vimos nas aulas da professora Lolla, Neira (2011) também aponta que alguns conteúdos presentes no CEF-SP exigem um repertório maior de estratégias pelos professores para o enfrentamento de situações de aula em que os alunos se mostram resistentes. Ele cita, por exemplo, o afastamento de alguns grupos religiosos das aulas em que a capoeira é estudada e o fato de o *hip-hop* não ser bem recebido em todas as escolas. Estes pontos não podem ser desconsiderados, contudo o âmago destas questões parece estar na receptividade dos alunos às propostas, e não na importância e relevância que estes (e outros) conteúdos possam ter na formação dos alunos.

Sem adentrar na discussão de quais conteúdos venham a ser estes, pois foge demasiadamente de nosso intuito, o que pensamos ser interessante apontar é a obrigatoriedade⁷¹ que deveria estar presente na realização de todos os conteúdos da Educação Física em todas as suas dimensões, e não apenas, nos conteúdos em relação aos quais professores e alunos têm predileção. A ação de não realizar uma determinada prática da qual não se gosta ou não se sente atraído deve ser entendida como um ato que limita a aprendizagem e a possibilidade de o aluno dar significado/sentido à determinada prática corporal.

Outro ponto na prática da professora Lolla foi que ela mostrou lidar constantemente, como já dissemos, com certa “tensão” existente entre a tentativa de transformação das aulas pela adoção das orientações do CEF-SP e a receptividade e expectativas dos alunos em relação a elas. Como exemplo desta tensão, os MLE eram desenvolvidos de forma que remetiam a uma compreensão das aulas de Educação Física pautadas apenas no “fazer a aula de Educação Física”, a uma esfera apenas prática. Enquanto isso, a dinâmica nos momentos iniciais das aulas referia-se a um “apreender” o conhecimento sobre os conteúdos da cultura de movimento como o CEF-SP, via também pelo fazer (vivenciar).

⁷¹ A partir de Snyders (2005), a ideia de obrigatoriedade na qual me apoio vê na obrigação imposta pela escola a chance de o aluno poder encaminhar-se para algo que a princípio não o atraía, chance esta que não existiria espontaneamente. Segundo este autor, “As obrigações da escola podem levar os alunos a uma independência que torna quase insignificante a liberdade que eles pensam encontrar quando fazem muito simplesmente tudo de que têm vontade na hora” (p.114). Trazido para as aulas de Educação Física, pode-se considerar que a obrigatoriedade de participarem das aulas em todos os seus momentos (todas as suas dimensões) seja um ato libertador das limitações impostas pelos próprios alunos quando se negam a participar mais ativamente das aulas.

Além disso, algumas das justificativas dadas pela professora para a adoção do MLE também podem ser questionadas no sentido de virem a ser revisadas. A leitura que a professora Lolla faz da escola como uma instituição excessivamente regradada, que limita uma ação mais livre dos alunos, é uma questão digna de discussão. No entanto, pode ser debatida a utilização das aulas de Educação Física como único espaço que os alunos têm para uma prática mais livre. A obrigatoriedade da realização dos MLE como espaços de vivências de práticas prazerosas, da socialização, da diversão etc. em boa parte das aulas, precisa ser discutida quanto aos sentidos e significados que envolvem esta ação. O que estes espaços significam para os alunos? O que aconteceria se os MLE não fossem mais promovidos? A ausência de espaços adequados para a realização de práticas corporais fora do espaço escolar precisa e pode ser “compensada” pela Educação Física escolar? Estes e outros pontos necessitam ser alvo de uma discussão mais ampla, envolvendo toda a comunidade escolar (e além dela) e não somente as aulas de Educação Física e seus professores.

Embora tais pontos tenham emergido da prática docente da professora Lolla, eles não são exclusivos à prática desta profissional e não é a ela que fazemos estas questões, mas sim à toda a área da Educação Física. O estudo, pesquisa e preparação de alternativas “atraentes” aos alunos (uso de vídeos, seminários, instrumentos musicais etc.) para tratar pedagogicamente os conteúdos previstos no CEF-SP expõem o compromisso dessa docente em promover a aprendizagem de seus alunos. Estas são questões que não visam a criticar a prática da professora Lolla, mas apontar a possibilidade e a necessidade de se refletir sobre os saberes experienciais.

Estamos nos referimos à necessidade de os saberes experienciais, em virtude de sua centralidade para a prática docente, serem alvos de questionamentos e revisões pelos próprios professores e estudos, tanto no âmbito pessoal quanto no acadêmico e profissional, para que não se tornem saberes cristalizados, pois, desta forma, tenderiam a se configurar como aspectos dificultadores de mudanças na prática escolar da Educação Física.

No decorrer deste estudo foi possível encontrar indícios na prática pedagógica da professora Lolla de que a implementação curricular tem causado modificações sensíveis à prática educacional da Educação Física nas escolas paulistas. Modificações que não ocorrem apenas com base no que as “novas” orientações curriculares determinam, mas também a partir dos saberes experienciais dos professores na compreensão (leitura) que fazem de tais currículos e

das dificuldades encontradas na realidade do contexto escolar e na relação com os alunos no acontecer diário das aulas.

Não se trata de referendar a prática docente tradicional e desconsiderar as propostas oficiais; nem negar a prática tradicional dos professores e sobrevalorizar as propostas curriculares oficiais. O que parece necessário é compreender tanto as propostas curriculares como a prática tradicional dos professores (a partir de seus saberes docentes) e, principalmente, seu esforço para as adequações e implementações necessárias. Parece ser nesse espaço de tensão e cotejamento que os avanços acontecerão.

Novos estudos que levem em conta a dinâmica complexa do cotidiano das aulas precisam ser realizados, de forma que possamos ampliar nossa compreensão de como (em nossa opinião) as necessárias e profícuas implementações curriculares oficiais têm sido concretizadas e transformadas nas aulas. Sugere-se a, partir do que foi discutido, que os saberes experienciais dos professores estejam compreendidos nestes estudos, em função da sua importância na constituição dos saberes docentes e na construção da prática pedagógica.

Por último, retomo as palavras de Tardif (2008) trazidas na epígrafe destas considerações, para afirmar, junto com este autor, que os professores não são meros aplicadores dos saberes de outros, mas produtores de saberes, um saber especializado e prático, o qual precisa ser reconhecido e valorizado. Também como esse autor, considero que muito ainda há por se fazer para que isto se concretize⁷², mas um primeiro passo poderia estar na ação de os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, expondo a validade e a relevância de seus saberes experienciais.

⁷² Tardif (2008, p.55) expõe que uma verdadeira reforma do ensino seja necessária, com a instituição de “parcerias” entre professores, universidades e responsáveis pelo sistema escolar, de modo que os responsáveis pelas faculdades de educação e formadores universitários possam se dirigir à escola, aos professores, não para ensiná-los, mas para aprenderem “como ensinar” e “o que é o ensino”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMUSQUIVAR, Solange B. **A educação física na proposta curricular do estado de São Paulo: visão dos professores**. 2010. 75f. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, 2010.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v.3, n.2, p.73-127, dezembro, 1996.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física.

Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 10, n. 90, dez. 2005.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2002. Acesso em: 12/07/2011.

BETTI, Mauro; DAOLIO, Jocimar; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (Orgs.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo L.; DANTAS, Luiz E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. educ. fis. esporte**, São Paulo, v. 25, n. spe, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092011000500011&lang=pt . Acesso em: 19/04/2013.

BRACHT, Valter. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, vol.10, supl.2, p. 23-28, 1996. Disponível em: < <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo4.pdf> > Acesso em: 12/03/2012.

_____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 25ª Edição Rev. e Ampl. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005, p.150-157.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Lei n. 9394/96** de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p.27833-41.

BRASIL, República Federativa do Brasil. **Decreto Lei nº69.450**, de 01 de novembro de 1971.

CAPARROZ, Francisco E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: CEFD-UFES, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “antropological blues”. In: NUNES, E. de O. (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980**.
Campinas: Papirus, 1998.

_____. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M. de; RUBIO, Kátia. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo, Hucitec, 2001, p.27-38.

_____. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: _____. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996. Disponível em: <http://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, 1999, p.58-78. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf.> Acesso em: 13/04/2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1989.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

JARDIM, Juliana G.; BETTI, Mauro. A Construção do conhecimento Pedagógico do Conteúdo na Educação Física: Um estudo de Caso no Ensino Fundamental a partir da Proposta Curricular do estado de São Paulo. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte, 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

_____. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p.11-22.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth; ALVES, Nilda; MANHAES, Luiz C. S.; OLIVEIRA, Inês B. **Criar currículo no cotidiano**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NEIRA, Marcos G. A proposta curricular no estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Suplemento n.6. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/7_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensaio_4.pdf > Acesso em: 12/03/2012.

OLIVEIRA, Amauri. **Educação física no ensino médio – Período noturno: Um estudo participante**. 1999. Tese (Doutorado em Educação Física) – Curso de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Rogério C.; DAOLIO, Jocimar. **Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível**. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.15, n.1, 2007, p.137-143.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2005, p.108-111.

PIERONI, Camila B. CORRÊA, Denise A. O currículo da educação física na rede estadual de ensino de São Paulo: a perspectiva de educandos(as) do ensino fundamental de um escola na cidade de Bauru/SP. In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, 2011, Curitiba**. Anais... Curitiba: PUCPR, 2011.v. X. p.7027-7039. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2011/educerepieroni.pdf> Acesso em: 14/nov/2013.

SACRISTÁN, José G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física**. São Paulo: SEE, 2008a. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_red_md_20_03.pdf Acesso em: 12/07/2012.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Revista São Paulo faz escola: educação física e arte, ensino fundamental: 5ª a 8ª séries.** São Paulo: SEE, 2008b.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental - 5ª série, volume 1.** São Paulo: SEE, 2008c.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental - 8ª série, volume 1.** São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Caderno do professor: educação física, ensino fundamental - 8ª série, volume 2.** São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias – ensino fundamental ciclo II e médio.** São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/LCST.pdf> Acesso em: 20/08/2012.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias – ensino fundamental ciclo II e médio.** 2ª Edição. São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf> Acesso em: 20/05/2013.

SILVA, Ana Carolina F. R. **Proposta curricular do estado de São Paulo de educação física: pontos negativos segundo a visão dos docentes do ensino médio.** 2009. 38f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2009.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 4ed. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, Dezembro, 2000.

VELOZO, Emerson L. **Os saberes nas aulas de educação física escolar:** uma visão a partir da escola pública. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Curso de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2004.

VELOZO, Emerson L.; DAOLIO, Jocimar. Os saberes nas aulas de educação física: uma visão a partir da escola pública. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.8, n.2, p.43-54, 2009.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



Campinas, 01 de março de 2013

À

Diretora da Escola Estadual “Rio Claro”

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta, apresentar **ROBINSON LUIZ FRANCO DA ROCHA, RG. 34.978.982-4**, aluno do curso de Pós-graduação (nível mestrado) em Educação Física desta instituição. O mesmo, sob minha orientação, desenvolve pesquisa sobre Educação Física Escolar – especificada em anexo -, tendo que coletar dados numa escola pública da rede estadual de São Paulo. A inserção de meu orientando no cotidiano de uma escola é de fundamental importância para o desenvolvimento de sua dissertação.

Dessa forma, agradeço o canal de diálogo aberto para esta pesquisa e ressalto que me encontro aberto para maiores esclarecimentos em relação à mesma. Por fim, informo que o autor desta pesquisa, meu orientando, também está autorizado a prestar os mesmos esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jocimar Daolio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



Campinas, 01 de março de 2013

À

Diretora da Escola Estadual “Rio Claro”

Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual “Rio Claro”

Professora de Educação Física da Escola Estadual “Rio Claro”

TERMO DE COMPROMISSO

Em vista do consentimento da **Escola Estadual Profª Oscália Góes Corrêa Santo** em permitir que eu desenvolva minha pesquisa de Mestrado na mesma, de forma a realizar a observação das aulas de Educação Física dos 9ºs anos no período da manhã, ministradas pela professora Rossana, eu, **Robinson Luiz Franco da Rocha, RG.34.978.982-4**, aluno do curso de mestrado em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP), responsável pela pesquisa “A prática pedagógica dos professores de Educação Física após a implementação do currículo oficial de São Paulo” sob orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio, venho por meio deste, me comprometer à:

- **Prestar quaisquer informações** sobre a pesquisa para a comunidade escolar (professores, pais e/ou responsáveis) sempre que solicitado;
- Preservar o **anonimato** de todos os envolvidos com a pesquisa (professores, coordenadores, direção, alunos, etc.), inclusive com a **não** identificação da instituição escolar;
- Utilizar os dados obtidos na pesquisa **apenas** para divulgação caracterizada como científica, como a dissertação de mestrado, artigo, livro, capítulo de livro ou qualquer outra forma de divulgação científica.
- **Interromper** a pesquisa se assim algum dos sujeitos envolvidos com a pesquisa assim o desejar, uma vez que lhes é garantido esse direito.

Sem mais para o momento, desde já agradeço a colaboração prestada com a pesquisa.

Atenciosamente,

Robinson Luiz Franco da Rocha

Prof. Dr. Jocimar Daolio



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



ANEXO – RESUMO DA PESQUISA

Título: “A prática pedagógica dos professores de Educação Física após a implementação do currículo oficial de São Paulo”

Pesquisador responsável: Robinson Luiz Franco da Rocha

Cel.: (18) 9712-3461 / Email: robinson_lfrocha@yahoo.com.br

Orientador: Jocimar Daolio

Email: jocimar@fef.unicamp.br

Esta pesquisa de mestrado tem por objetivo obter uma melhor compreensão da prática pedagógica dos professores de Educação Física, dentro da Rede de Ensino Estadual de São Paulo, desde a implementação do atual Currículo Oficial, adotado em 2008, por meio do programa “São Paulo faz Escola”. Tal empreendimento da Secretaria Estadual de Educação, que teve por objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido pela rede, necessita ser compreendido a partir da prática escolar desta disciplina, como forma de oferecer melhores condições de discussão da própria prática pedagógica, do currículo e, de maneira geral, da própria Educação Física na sua atuação dentro da escola. Para isso, serão observadas as aulas de um(a) professor(a) desta rede de ensino que tenha presenciado o processo de implantação do referido currículo e desenvolva suas aulas com base nos materiais oficiais. Além da observação das aulas, com foco na prática pedagógica da professora, está prevista a realização de entrevistas com a professora e a análise de documentos oficiais, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola, o plano de ensino do professor(a) ou outro documento relevante para a pesquisa, como forma de complementar as observações feitas em aula. O que pretende não é avaliar a conduta do(a) professor(a), mas sim analisar a maneira como o(a) professor(a) têm construído sua prática educacional com base no atual currículo e as iniciativas criadas e adotadas por ele(a) frente às especificidades de seu contexto de trabalho. Com isso, acredita-se que se possa ampliar a compreensão que se tem sobre a prática da Educação Física no contexto das escolas da rede pública estadual paulista e contribuir para a melhoria do ensino.

Robinson Luiz Franco da Rocha



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Com base na Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde)

Título da pesquisa

“A prática pedagógica dos professores de Educação Física após a implementação do currículo oficial de São Paulo”

Prezada professora,

A senhora está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada **“A prática pedagógica dos professores de Educação Física após a implementação do currículo oficial de São Paulo”**, que tem por objetivo estudar a prática dos professores de Educação Física das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo com base no atual currículo oficial estadual.

A coleta de dados junto a um(a) professor(a) desta rede escolar é imprescindível para a concretização de tal estudo e sua colaboração na participação do presente será de grande importância. Este é um estudo baseado em uma abordagem metodológica chamada **“estudo de caso etnográfico”** e prevê a observação de aulas, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos oficiais.

Sua identidade será confidencial e mantida em total sigilo, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome, os nomes de quaisquer outros participantes, bem como o nome da escola e/ou quaisquer informações que possam ser usadas para sua identificação. Suas opiniões e informações prestadas a este estudo não poderão ser acessadas por nenhuma pessoa além do pesquisador e seu orientador. Os dados coletados nesta pesquisa e os resultados só poderão ser utilizados e divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua pessoa.

Não haverá riscos relacionados à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para o desenvolvimento da Educação Física brasileira, tratando de um tema importante para sua prática no contexto escolar, que é a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Não há respostas certas ou erradas, o intuito do estudo não é o de avaliá-la, mas sim de conhecer sua prática pedagógica e opiniões acerca do tema.

Receberá uma cópia deste termo onde encontrará o celular/email do pesquisador responsável e de seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, gostaríamos de agradecer a atenção dispensada e informar que uma cópia desta dissertação será disponibilizada à senhora e à Diretoria de Ensino de Limeira, após sua conclusão. Muito obrigado!

Pesquisador responsável:

Robinson Luiz Franco da Rocha
Cel.: (XX) XXXXX-XXXX
Email: robinson_lfrocha@yahoo.com.br

Orientador:

Jocimar Daolio
Email: jocimar@fef.unicamp.br

Consentimento Pós – informação

Eu, _____, portador(a) da Carteira de identidade nº _____ expedida pelo Órgão _____, Declaro estar ciente o inteiro teor desde TERMO DE CONSENTIMENTO e por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa a ser desenvolvida, livremente estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer constrangimento. Também declaro que recebi cópia desse documento por mim assinado(a).

_____, ____/____/2013.

Cidade e Data

Assinatura do(a) Professor(a) Participante



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação Física – Departamento de Educação Motora
Cidade Universitária, Barão Geraldo, Campinas/SP, CEP 13083-851
Fone: (19) 3521-6618 - FAX: (19) 3289-3697



1. Caracterização da professora

Qual a sua idade? Em que lugar nasceu? Qual o seu estado civil? Há quanto tempo atua no magistério? Gostaria de escolher um nome fictício para ser chamada na pesquisa?

2. Saberes pessoais da professora

Sobre sua infância: Poderia contar um pouco sobre sua época de criança? Onde nasceu? Morou?

Fale sobre sua família: Como eles eram? Algum era professor (Educação Física)?

Percebe alguma influência da sua educação familiar na sua maneira de dar aula?

3. Saberes da formação escolar básica

Se lembra da época de aluna na escolarização básica?

Quanto ao Ensino Infantil e Fundamental I. Das aulas de Educação Física?

Quanto ao Ensino Fundamental II. Como era as aulas de Educação Física?

Como eram as aulas de Educação Física no Ensino Médio?

De maneira geral, a Educação Física foi significativa para você quando aluna? Você identifica alguma influência deste período na forma como você leciona hoje?

Participou ativamente como atleta de alguma modalidade esportiva? Por qual instituição? Por quanto tempo? Isto a motivou a cursar Educação Física?

4. Saberes da formação acadêmica

Sobre a opção pela profissão. O que a levou a fazer o curso de EF? Em qual instituição de ensino superior se formou? Em que ano ingressou e terminou? Em qual localidade?

Antes de ingressar na graduação, qual era a sua compreensão da profissão de professor de Educação Física? Como entendia o papel da Educação Física na escola nesta época?

Você considera que sua formação acadêmica foi boa? Lhe preparou bem para lecionar?

Ao se formar qual era a sua compreensão (objetivos, papel) acerca da EF escolar (no E. Fund. e Médio)?

Fez algum curso de pós-graduação? Qual? Quando? Onde? O que a levou a fazer esse curso?

Você cursou outra graduação? Qual? Quando? Onde? O que a levou a fazer mais uma graduação?

5. Saberes da experiência profissional

A respeito de sua trajetória profissional. Você sempre lecionou no ambiente escolar? Se não, em que outros espaços atuou? Quando? Onde? Por quanto tempo?

O que a levou a se tornar professora da rede básica? Você atuou ou tem atuado como docente da rede básica em outras redes de ensino que não a estadual? Onde? Quando? Atua atualmente?

Com relação especificamente à rede pública estadual paulista. Como foi o seu ingresso nela? Foi somente pelo concurso ou já atuava como eventual? Onde?

Poderia me contar sua trajetória na rede pública paulista. Em que escolas atuou? Para que séries?

Quando chegou a esta escola (da pesquisa)? Como chegou a ela? Por que motivos?

Qual a compreensão que tem hoje em relação ao papel da EF escolar? Considera que sua compreensão mudou? Se sim, a que se deve estas mudanças? Acontecimentos? Currículo? Estudos? Pessoas? Interação com alunos, professores, diretores, etc.?

Se considera (hoje) mais preparada para dar aula do que quando se formou? Por quê? O que você mais gosta em dar aula no meio escolar? E o que você menos gosta em sua profissão?

Roteiro para a 2ª entrevista com a professora (26/06)

6. Saberes referentes ao programa curricular (PCEF-SP)

(1) Sobre o processo de implementação e as dificuldades encontradas no início

Poderia me dizer como foi o processo de implementação da PCEF-SP vivenciado por você? Em que escola lecionava? Cidade? Se lembra de como se sentiu durante o início do ano de 2008? Teve dificuldades?

Lembra-se dos primeiros 40 dias com o Jornal do Aluno e a Revista do Professor? Como foi essa época para a sua prática pedagógica?

Quando e como recebeu a PCEF-SP (o caderno preto e branco)? Quais foram as suas primeiras impressões deste material?

E os Cadernos do Professor (CP, por bimestre)? Quais foram as suas primeiras impressões deste material? Explique? E seus colegas, como reagiram?

Ao longo do ano de 2008, como foi desenvolver sua prática em aula? Incrementou as propostas pedagógicas contidas na PCEF-SP e no CP? Que dificuldades sentiu na época?

Em 2009, como encarou a chegada do Caderno do Aluno? Foi benéfico para sua prática? Qual foi a sua opinião na época?

(2) O entendimento atual da profa sobre os materiais (CEF-SP, CP e CA)

Hoje, qual o seu entendimento acerca do Currículo de Educação Física (CEF-SP) (o caderno preto e branco) (o papel e objetivos da Educação Física na escola, base teórica do currículo)? Você possui uma cópia? Costuma consultá-lo para as aulas?

Hoje, qual o seu entendimento acerca dos Cadernos do Professor (CP) (os cadernos roxos)? Você possui cópias de todos ou apenas das séries com que trabalha? As cópias são da escola ou pessoais? As Situações de Aprendizagem subsidiam sua prática? Costuma consultá-los para as aulas?

Hoje, qual o seu entendimento acerca dos Cadernos do Aluno (CA) (os cadernos roxos)? Você possui cópias destes cadernos? As cópias são apenas para os alunos? Qual o papel deles nas aulas?

(durante o tempo de observação, os CA foram tratados em apenas uma aula (9º1 com o volume 2 - futebol) de maneira avaliativa)

Como você analisa a sistematização dos conteúdos prevista no CEF-SP para os 9ºs anos? Concorde com ela? Que modificações faria nela? Por quê?

De maneira geral, como avalia a adoção do referencial curricular paulista na rede pública estadual? Contribuiu para sua prática? Era melhor antes? Atrapalhou?

7. Interação com os saberes curriculares (CEF-SP, CP e CA) com base nas observações

(3) As dificuldades encontradas no que se refere ao seu contexto de trabalho atual (direção da escola, espaço físico e materiais, interação com as diferentes salas de 9º anos, interesse dos alunos etc.)

Gostaria de tratar das dificuldades encontradas por você na sua prática diária:

Você identifica alguma dificuldade relacionada à direção da escola na realização das suas aulas de uma maneira geral?

Quanto ao espaço físico e de materiais, eles são adequados para a realização das aulas? Liste os espaços que costuma utilizar para a realização das aulas. Que dificuldades você encontra? Como as supera?

Quanto ao interesse dos alunos e suas participações nas aulas: Sente dificuldade com alguns conteúdos, todos ou nenhum? Como classifica o interesse dos alunos? Depende do conteúdo que está sendo trabalhado? Como supera isso em aula?

Dos três conteúdos desenvolvidos durante as observações (CAPOEIRA, HIP-HOP e FUTEBOL DE CAMPO) qual sentiu maior interesse por parte dos alunos? Com qual observou menor interesse? Com qual se sentiu mais a vontade?

Há diferença entre as aulas realizadas com diferentes turmas? Como você as identifica usando como exemplo os três 9º anos?

Fale um pouco de cada uma destas salas? Com qual consegue realizar um melhor trabalho? E com qual tem mais dificuldade? A que se dá isso?

Comentários da profa durante as aulas:

"Essa turma é a mais difícil (9º1), eles não param de falar nem um pouco. As outras são mais fáceis (9º2 e 3)" (Diário de campo, 05/03/13, 1º dia).

Observações gerais (percebidas nos três conteúdos):

Certa vez você fez um comentário que precisaria mudar o conteúdo para acompanhar a organização bimestral da escola. De onde vem essa cobrança, é sua mesma ou da direção? É uma questão de acompanhar a sistematização da PCEF-SP?

Sobre essa sistematização da PCEF-SP. Você optou por não voltar a tratar o HIP-HOP street dance nas aulas ao final do 2º semestre. Por que motivo?

Quanto ao “momento de atividades livres”: Justifique a sua opção por possibilitar este espaço, mesmo não estando previsto no CEF-SP.

Comentários da profa durante as aulas:

“Se formos seguir o currículo ficamos muito naquilo ‘faça isso ou faça aquilo’ e não fica tempo para eles optarem, escolherem uma atividade” (Diário de campo, 08/03/13, 2º dia).

Como avalia a participação dos alunos nos momentos em que a senhora chama de “momento de atividades esportivas”?

Quanto a AVALIAÇÃO: Poderia me explicar o método de avaliação que utiliza nas aulas? Para compor as notas dos alunos, que instrumentos utiliza (nas aulas pude perceber diversificou os instrumentos, tendo avaliado a prática dos alunos nas aulas, a realização de textos, o preenchimento do CA, situações de avaliação como na “roda de capoeira”, na “apresentação de hip-hop”, no “jogo de futebol”, apresentação de seminários)? Como chegou até eles?

Em algum momento se baseou nas propostas de avaliação dos CP?

(4) Aproximações e distanciamentos observados entre a prática da profa e o que é proposto nos materiais. Questões a partir da prática.

Com relação ao conteúdo CAPOEIRA:

Já havia tratado o conteúdo CAPOEIRA nas aulas de Educação Física Escolar antes da implementação da PCEF-SP? Considera um conteúdo importante de ser desenvolvido nas aulas? Por quê?

Não acompanhei a primeira aula sobre a Capoeira. Poderia me descrever como foi essa primeira aula?

Você adotou uma sequência pedagógica (organização) para tratar o conteúdo Capoeira. Saberá me dizer de que maneira fez isso? Se baseou no CP (nas situações de aprendizagens descritas)? Consultou o CA? Fez uso de outras fontes de pesquisa? Quais? Da sua experiência?

As salas do 9º ano 2 e 3 tiveram seis aulas a menos que o 9º1 no mês de março por conta de feriados, convocação e reunião diagnóstica. Durante a observação percebi que deixou de realizar algumas atividades com estas turmas. Que critérios usou?

Nos CPs para aparecem listadas certas competências e habilidades a serem alcançadas no desenvolvimento dos temas nas diferentes Situações de Aprendizagem. Você se baseia nelas na formulação de sua sequência pedagógica?

Que dificuldades poderia apontar para o desenvolvimento deste tema nas aulas (interesse dos alunos, falta de materiais, falta de apoio)?

Com relação ao conteúdo HIP-HOP:

Já havia tratado o conteúdo HIP-HOP nas aulas de Educação Física Escolar antes da implementação da PCEF-SP? Considera um conteúdo importante de ser desenvolvido nas aulas? Por quê?

Você adotou uma sequência pedagógica (organização) para tratar o conteúdo HIP-HOP. Saberá me dizer de que maneira fez isso? Se baseou no CP (nas situações de aprendizagens descritas)? Consultou o CA? Fez uso de outras fontes de pesquisa? Quais? Da sua experiência?

Neste conteúdo você utilizou nas aulas alguns vídeos baixados da internet. Como chegou até eles? Com que objetivo fez uso deles? Qual a importância deste tipo de mídia nas aulas de Educação Física?

Nos CPs para aparecem listadas certas competências e habilidades a serem alcançadas no desenvolvimento dos temas nas diferentes Situações de Aprendizagem. Você se baseia nelas na formulação de sua sequência pedagógica?

Que dificuldades poderia apontar para o desenvolvimento deste tema nas aulas (interesse dos alunos, falta de materiais, falta de apoio)?

Com relação ao conteúdo FUTEBOL DE CAMPO:

Já havia tratado o conteúdo FUTEBOL DE CAMPO nas aulas de Educação Física Escolar antes da implementação da PCEF-SP? Considera um conteúdo importante de ser desenvolvido nas aulas? Por quê?

Você adotou uma sequência pedagógica (organização) para tratar o conteúdo FUTEBOL DE CAMPO. Saberá me dizer de que maneira fez isso? Se baseou no CP (nas situações de aprendizagens descritas)? Consultou o CA? Fez uso de outras fontes de pesquisa? Quais? Da sua experiência?

Neste conteúdo você utilizou nas aulas alguns vídeos baixados da internet. Como chegou até eles? Com que objetivo fez uso deles? Qual a importância deste tipo de mídia nas aulas de Educação Física?

Nos CPs para aparecem listadas certas competências e habilidades a serem alcançadas no desenvolvimento dos temas nas diferentes Situações de Aprendizagem. Você se baseia nelas na formulação de sua sequência pedagógica?

Que dificuldades poderia apontar para o desenvolvimento deste tema nas aulas (interesse dos alunos, falta de materiais, falta de apoio)?