



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEISI FERNANDA MOYA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
APROXIMAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
ÁREA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE LONDRINA**

Londrina
2008

LEISI FERNANDA MOYA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
APROXIMAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
ÁREA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.(Área de Concentração: Docência - Saberes e Práticas).

Orientador: Prof. Dr. José Augusto Victória Palma

Londrina
2008

LEISI FERNANDA MOYA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:
APROXIMAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
ÁREA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Prof. Dr. José Augusto Victória Palma
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Ângela P. T. V. Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Amauri A. Basso de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá

Londrina, 27 de março de 2008.

DEDICATÓRIA

Como não dedicar o resultado final de dois anos de verdadeira batalha para conquistar esse tão almejado sonho à minha família. Eles que tanto me apoiaram, que nos momentos mais difíceis, de cansaço, desânimo e até mesmo solidão, estiveram sempre presente, sempre torcendo, sempre acreditando. De modo especial, dedico a meus pais, no qual reservo um amor especial e incondicional, mais essa vitória. Que essa conquista possa reforçar ainda mais o quanto são pais dedicados e exemplares.

Dedico a meus amigos, parte de mim também! Porque aprendi que eles são tudo em nossas vidas, são os irmãos que escolhemos no percorrer de nossa existência. A essas pessoas, mais que especiais, dedico e agradeço pela força dada, pela atenção e também pela fé depositada. Obrigada meus queridos, são meus tesouros.

A minha querida e amada tia, Marivône Machado Mori, pelo exemplo de pessoa, de profissional, de mulher que sempre foi. Por ter sido a primeira professora a provocar em mim a vontade de lecionar, pelo empenho e amor no qual dedica ao ensinar. Realizo um sonho sonhado por duas!

A todos os Professores de Educação Física:

“(...) Estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero viver com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo, quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação (...)” (CLARICE LISPECTOR).

A todos os que procuram, que acreditam, que mantêm a esperança e, sobre tudo, o orgulho de ser professor, de modo especial, Professor de Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Ao sábio e irreverente Professor Dr. José Augusto V. Palma, pela dedicação, pela paciência, por compartilhar seus conhecimentos, por ser mais que um professor, por ser essa pessoa especial e única que é. Por me fazer acreditar que era capaz, por me fazer crer que meu sonho poderia ser real. Por ser um exemplo vivo do quanto a Educação Física merece ser valorizada pelos brilhantes profissionais que a ela dedicam seus estudos e grande parte de suas próprias vidas.

A Professora Ângela P. T. V. Palma que sempre foi um exemplo de pessoa e profissional. Mulher guerreira, lutadora, que tem provado, com muita dedicação, que devemos nos honrar pela profissão escolhida e, sobretudo, honrar essa área de conhecimento no qual escolhemos.

A todo o corpo docente do curso de Mestrado em Educação e, de modo especial, nosso parceiro Sandro, secretário do programa de Mestrado em Educação, pela dedicação, amizade e atenção que sempre nos dedicou.

MOYA, Leisi Fernanda. **O Ensino da Educação Física no Ensino Médio: aproximações sobre a atuação dos profissionais da área em Escolas Estaduais de Londrina.** 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

A disciplina Educação Física passa por um momento especial em que tem a oportunidade de elaborar uma proposta curricular para o Ensino Médio, nível de ensino que, até então, não contava com uma diretriz estadual. O Currículo Básico do Paraná (1990), quando elaborado e implantado, não contemplou o Ensino Médio. Diante da necessidade de se repensar o papel da disciplina Educação Física, assim como as demais que compõem o rol de disciplinas escolares, foi proposto pelo governo atual a reconstrução das Diretrizes Curriculares do Paraná. Essa reconstrução se deu ao longo de três anos e no início do ano de 2007 as Diretrizes chegaram às escolas, em uma versão intitulada como “preliminar”, para que os professores e equipe de ensino da Secretaria Estadual de Educação pudessem analisar a sua viabilização no cotidiano escolar. Avaliando tais tentativas de mudanças é que essa pesquisa procurou indagar sobre a seguinte inquietação: “Qual o entendimento do ensino da Educação Física no Ensino Médio, por parte dos professores, considerando os documentos oficiais como perspectiva de análise?”. Em outras palavras, qual a representação que os professores tinham/têm sobre a disciplina e o que os documentos legais apontam como sendo o papel da mesma no contexto escolar? Nossa intenção foi a de averiguar se os professores atuantes no nível de Ensino Médio conhecem as diretrizes curriculares de maneira suficiente e se, na prática, as têm utilizado como meio norteador e facilitador para sua ação docente. Para que pudéssemos atingir tal objetivo, utilizamo-nos dos pressupostos da pesquisa qualitativa, com dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada e a observação. Foram realizadas análises dos documentos oficiais que norteiam o ensino da Educação Física, estadual e federal, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Currículo Básico do Paraná e as Diretrizes Curriculares do Paraná. Tivemos ainda a oportunidade de entrevistar nove professores que estão atuando com o Ensino Médio na cidade de Londrina. Além disso, observar e acompanhar aulas de dois desses professores. Ao término de nossa pesquisa pudemos concluir que os professores não estão plenamente preparados para ensinar sob a ótica dos pressupostos da Diretriz Curricular. A capacitação para os professores deixou a desejar, não contemplou a totalidade dos professores. Fato esse que provocou uma certa insegurança por parte dos professores com relação à proposta. Dessa maneira, nos propusemos a contribuir com a análise das Diretrizes Curriculares do Paraná, assim como com apontamentos para que a utilização das mesmas se efetive nas escolas.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Ensino médio. Educação Física.

MOYA, Leisi Fernanda. **The Teaching of the Physical Education in High School: approaches about the of the professionals' performance in their working field in State Schools of Londrina.** 2008. 138f. Dissertation (Master's degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

The discipline Physical Education goes through a special moment WHICH has the opportunity to elaborate a curricular propose for the High School, teaching level that, until now, it didn't count with a state guideline. The Basic Curriculum of Paraná (1990), when it was elaborated and implanted, it didn't contemplate High School. Facing the need of rethinking the paper of physical education discipline, as well as the others which make part of the list of school disciplines, it was proposed by the current government the reconstruction of the Guidelines Curriculum of Paraná. That reconstruction came along during three years and in the beginning of 2007 the Guidelines arrived at the schools, in a version entitled as "preliminary", so that the teachers and teaching team of the State Secretary of Education could analyze its viability in the daily school. Evaluating such attempts of changes is that this research tried to investigate the following disquietude: "What understanding of the teaching of physical education in High School, by the teachers, considering the official documents as perspective of analysis?" In other words, what is the representation that the teachers had or have on the discipline and what do the legal documents point as having the same role in the school context? Our intention was to discover if the active teachers in the level of high School know the guidelines curriculum in an enough way and if, in practice, they have been using as a conducting way and facilitator for their educational action. So that we could reach such objective, we used the presuppositions of the qualitative research, with two instruments of data collection: the semi-structured and the observation interview. There were accomplished analyses of the official documents that orientate the teaching of the physical education, State and Federal, as the National Curriculum Parameters, the National Guidelines, the Law of Guidelines and the National Education Bases, Basic Curriculum of Paraná and the Curriculum guidelines of Paraná. We still had the opportunity to interview nine teachers that are acting with High School in the city of Londrina. Besides that, we could observe and accompany classes of two of those teachers. At the end of our research we could conclude that the teachers are not fully prepared to teach under the optics of presuppositions of the Guidelines Curriculum. The training for the teachers wasn't satisfied, it didn't contemplate the teachers' totality. Fact that provoked a certain insecurity of part of the teachers related to the proposal. This way we propose to contribute with the analysis of the Curriculum Guidelines of Paraná, as well as with some points so that the use of those cited could be executed at the schools.

Keyword: Curriculum Guidelines, High School, Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conteúdos Estruturantes	58
Quadro 02 – Elementos Articuladores	64
Quadro 03 – Participação dos Professores na elaboração das Diretrizes Curriculares e o conhecimento dos mesmos sobre a proposta	90
Quadro 04 – Utilização das Diretrizes Curriculares na elaboração do Planejamento Anual.....	100
Quadro 05 – Conhecimento dos documentos legais que norteiam o ensino da Educação Física, assim como, sobre o papel da disciplina no Ensino Médio, segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná.....	105
Quadro 06 – Conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares do Paraná.....	109
Quadro 07 – Ficha de Observação.....	112
Quadro 08 – Observações referentes ao professor “E”	113
Quadro 09 – Observações referentes ao professor “I”	117

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 ASPECTOS LEGAIS QUE NORTEIAM O ENSINO MÉDIO	18
2.2 PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA.....	28
2.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ	45
2.4 DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	52
3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	71
3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	79
3.2 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS.....	110
4 CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	133
Anexo 1 – Roteiro de Entrevistas	134
Anexo 2 – Modelo de Ficha de Observação.....	137

1 INTRODUÇÃO

Iniciarei esse texto de uma maneira diferenciada dos textos que li, imagino que quem o ler também estranhará no início, porém, apenas para contextualizar de onde parti para iniciar essa pesquisa, resolvi descrever um pouco de minha trajetória pessoal e confessar algumas “coisinhas”, que talvez sejam interessantes. A primeira confissão é que nunca, em toda minha vida, anterior à graduação, imaginei tornar-me uma professora da área de Educação Física. No decorrer da minha escolarização sempre fui uma aluna que se destacou na sala de aula, tendo um bom rendimento escolar, boas notas, enfim, o que podemos denominar de “uma aluna estudiosa”.

Paralelamente à escola, dediquei-me ao esporte, fui atleta de voleibol por cerca de sete, oito anos, entretanto, isso nunca fez com que despertasse o interesse pela profissão ligada a Educação Física. Projetava meu futuro profissional na área de arquitetura, dedicando-me ao estudo da matemática e de desenhos. Considerava que a profissão de professor era mesquinha e me julgava inteligente demais para me dedicar a ela. Mais uma confissão!

Ao realizar minha inscrição para o vestibular, deparei-me com algo que não contava. De acordo com as normas vigentes naquele momento, seria necessário escolher uma segunda opção, visto que o curso de arquitetura realizava a prova específica, de habilidade, antes da prova geral. Desta maneira, tendo uma segunda opção, os que não conseguissem um bom resultado na específica garantiriam o direito de realizar a prova geral. Não contava com isso, foi um dilema para mim ter que escolher uma segunda opção; não havia mais nada que gostaria de ser, a não ser arquiteta, isso era muito claro em minha mente. Com o intuito de me auxiliar, colegas que lá estavam comigo e compartilhavam de minha angústia deram-me a sugestão de colocar Educação Física, apenas por colocar, e eu, meio que contrariada, aceitei a sugestão.

Infelizmente já na fase inicial do processo seletivo, na prova específica, não consegui assegurar um bom resultado e não fui selecionada. Frustrada, fui realizar a prova geral somente para cumprir com minha obrigação para conhecer o sistema do vestibular, para que no próximo ano fizesse mais uma tentativa. Tamanha foi minha surpresa ao receber a notícia que havia sido

selecionada no vestibular que no instante nem dei muita relevância ao fato, não participei da alegria dos vestibulandos, até porque no período em que os resultados saíram eu me encontrava na praia, pouco preocupada com o resultado. A comemoração aconteceu mais por conta da oportunidade dos amigos em se divertirem as minhas custas, com o famoso “trote”, dias após o resultado.

Convicta de que não era essa a profissão que gostaria de assumir, iniciei meu percurso como aluna de Educação Física com um único objetivo: conhecer um pouco sobre a vida acadêmica. Havia em mim muitos pré-conceitos com relação ao curso e, realmente, julgava que não me identificaria com ele. Contudo, ao longo do tempo fui percebendo que esses pré-conceitos não condiziam com a realidade e que fugia completamente ao que sempre tive em meu imaginário. Fui vendo-me cada vez mais envolvida e motivada, especialmente pelo fato de que as disciplinas exigiam de mim a necessidade de estudar, de me dedicar, algo que julgava não ser necessário, já que a representação que tinha do curso era de que este fosse extremamente prático e com pouca reflexão.

Ao fim do primeiro semestre não havia mais em mim o desejo de abandonar o curso para dedicar-me a um cursinho preparatório para o vestibular. A idéia de ser arquiteta poderia ser adiada mais um ano. No término do ano, eu já me identificava completamente com o curso, todavia a idéia de ser professora ainda não me atraía.

Confesso que pouco direcionei meus estudos nos primeiros anos de minha formação acadêmica aos problemas relacionados à Educação Física na escola, sempre houve uma grande resistência de minha parte quanto à profissão de professor devido ao contato com familiares que exerciam a profissão, e as constantes queixas relacionadas ao salário, às estruturas das escolas, muitas vezes inadequadas, indisciplina por parte dos alunos, entre outros. Entretanto, o que mais me impulsionava contra a carreira do magistério era a postura dos meus próprios professores de Educação Física, durante o ensino fundamental e ensino médio. Posturas estas, muitas vezes inadequadas e descomprometidas com as finalidades da docência.

A vontade de seguir a carreira docente surgiu quase no final do meu curso, quando, levada pela necessidade financeira, ingressei no meio escolar, atuando inicialmente com o ensino infantil e primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, de primeira a quarta séries. Ao perceber grandes dificuldades com relação

ao trabalho docente, busquei ao final de minha formação inicial primar pelos conhecimentos relacionados à escola, pois, surpreendia-me o fato de haverem tantas falhas com relação à formação acadêmica de futuros professores. Fato este observado por mim e pela maioria dos alunos no momento em que ingressávamos nas escolas por meio do estágio supervisionado. Sendo nosso curso organizado para a licenciatura esperávamos uma maior facilidade para lidar com os estudantes da educação básica no momento do estágio, fato que não aconteceu da maneira esperada.

Ao ingressar na escola, agora como professora, e não mais estagiária, havia constantemente um questionamento em minha cabeça que causava incômodo quando ministrava minhas aulas. Queria saber avaliar a importância de minhas intervenções na vida do aluno. Com que estaria eu contribuindo à vida dessas pessoas que passavam a conviver comigo por cerca de um ano nas aulas de Educação Física, que até então eram apenas reproduções mecânicas de atividades vivenciadas em vários cursos de recreação do qual eu havia participado. Aulas, até então, desprovidas de sentido e de significado.

Partindo dessa realidade e da insatisfação com relação a minha própria atuação como docente, busquei, logo em seguida ao término de minha formação inicial, ingressar em um grupo de estudos. Muitas de minhas dúvidas foram sanadas no grupo, mas havia ainda várias outras inquietações que necessitavam ser solucionadas. Para que esse processo de formação continuasse, ingressei em um curso de especialização voltado especificamente para a Educação Física escolar.

Surgiu, nesse meio tempo, uma nova situação que provocou novamente um desequilíbrio, atuar com no Ensino Médio. Até então, havia atuado somente na educação infantil e ensino fundamental, primeiras séries; ao deparar-me com esse nível de ensino, novamente sentia-me despreparada. Iniciei meu trabalho com os alunos questionando-os sobre a vivência dos mesmos em relação à disciplina Educação Física até as séries atuais. As respostas causaram-me ainda mais preocupação. Para grande parte deles a disciplina era pura perda de tempo, ou apenas um lazer, uma fuga da sala de aula em que eram obrigados a “pensar, estudar”. Dessa maneira, a Educação Física era o momento em que os alunos tinham a oportunidade de “relaxar”. Alguns se posicionavam até mesmo contra a permanência da disciplina na escola, alegando ser a mesma muito repetitiva e, por

vezes, excludente, por dar prioridade aos alunos com melhores habilidades físicas excluindo os menos aptos.

Depois de recolher essas impressões pessoais sobre a disciplina, as experiências dos meus alunos levaram-me a recordar de como havia sido minha própria vivência e percebi que não havia muita diferença entre ambas. As reclamações deles muitas vezes já haviam sido as minhas: aulas repetitivas, gestos mecanizados, descaso por parte dos professores, falta de estrutura física apropriada, assim como de recursos materiais, entre outras.

Não é segredo e nem novidade que a Educação Física carrega consigo uma forte influência do fenômeno esporte em sua prática cotidiana e que, por vezes, essa influência é tanta que provoca uma situação errônea ao tratar ambos como sinônimos. No caso da Educação Física no Ensino Médio, esse exagerado culto ao esporte tem levado a alguns dos fatores negativos já citados anteriormente, como a falta de interesse pelos alunos, por ser o conteúdo repetitivo, tendo em vista que, possivelmente, em virtude das limitações com relação a materiais diversificados, ou a espaços físicos inadequados, ou até mesmo ao despreparo dos professores, a maioria das escolas conseguem contemplar apenas os esportes considerados como “clássicos”: o voleibol, handebol, futsal, basquetebol e atletismo.

Considerando que o aluno hoje passa doze anos de sua escolarização, sendo nove anos no Ensino Fundamental, mais três anos que compõem o Ensino Médio, vivenciando¹ esses esportes clássicos, não é de se estranhar que alguns alunos apontem a disciplina como repetitiva, mecanicista, um momento de lazer, desconectada da especificidade da escola e sua relação com o saber, entre outros.

Os encontros com demais colegas de profissão me faziam ver que os mesmos problemas abordados por meus alunos eram muitas vezes comuns a outros colégios. Passei a questionar, então, qual a origem do problema. Se era decorrente de uma formação acadêmica inadequada, superficial e falha, da falta de interesse dos professores de Educação Física, da falta de interesse político em melhorar as estruturas escolares para que houvesse aulas de maior qualidade, de

¹ Dizemos vivenciando devido ao fato de que muitas vezes é possibilitada apenas a vivência prática desses esportes, sem a preocupação com as relações destes com outras dimensões dos saberes, como a relação entre o esporte e a economia, a mídia, a qualidade de vida, entre outros.

orientação com relação aos documentos legais, ou se todos esses aspectos juntos contribuíam para que ocorresse essa situação problema.

São quase cinco anos de atuação no Ensino Médio e durante esses anos tenho observado com algumas tentativas por parte do governo estadual em melhorar as condições de ensino da disciplina. Tem havido possibilidade de cursos de formação continuada, debates e construções de documentos que auxiliam o trabalho docente. Porém, ainda existe uma grande dúvida: a de que essas alterações que vêm sendo propostas estão se efetuando na prática das escolas, se realmente o professor que está atuando tem tentado melhorar a qualidade do ensino de Educação Física, encarando a disciplina com toda a seriedade que ela merece.

Partindo do pressuposto que todo professor deve assumir seu papel de educador com o máximo de responsabilidade, consciente de seus deveres, dos conhecimentos específicos de sua disciplina e dos saberes específicos que a própria profissão de docente exige, surgiu o interesse de investigar qual o quadro atual da Educação Física nas escolas de Londrina, especificamente relacionada ao Ensino Médio. Para que pudéssemos delimitar melhor a pesquisa, tendo em vista o tempo destinado ao término do mestrado, optou-se por averiguar o entendimento que os professores de Educação Física do Ensino Médio, do município de Londrina, possuem sobre as Diretrizes Curriculares do Paraná.

A escolha do Ensino Médio para este estudo se deu por perceber o quanto essa fase do ensino básico ainda necessita ser pensada e estruturada. Sabe-se que é muito recente a elaboração das Diretrizes Curriculares no Estado do Paraná para o Ensino Médio; esta se concretizou e chegou até as escolas no início do ano de 2007. Diferentemente do Ensino Fundamental, que já possuía um currículo básico vigorando desde 1990, e que no momento também esta sendo revogado, em virtude das novas Diretrizes Curriculares.

O processo de implementação das Diretrizes Curriculares durou cerca de quatro anos, nesse período houve a tentativa, por parte do Governo, de que todos os professores da rede estadual de ensino do Paraná participassem. As primeiras discussões acerca desta iniciaram-se em 2003, a partir daí, passou-se a discuti-la anualmente nos Simpósios e Encontros organizados pelo Estado. Discutiuse sobre a diretriz de cada disciplina do Ensino Médio, seus conteúdos estruturantes, seus conteúdos específicos e seus objetivos. Até que se obteve a

versão final do documento, que chegou às escolas, como já foi dito, no início do ano letivo de 2007, ainda em fase de experimentação.

Essa implantação de uma nova diretriz, no entanto, ocorreu sem que antes fosse feita uma análise diagnóstica de como esse nível de ensino - Ensino Médio - se encontra no processo da educação escolarizada, ou seja, não se sabe como os professores de Educação Física têm ensinado nas escolas, quais conteúdos têm desenvolvido em suas aulas, como tem se dado o processo de ensino-aprendizagem para esse nível de escolaridade, se já existe alguma aproximação com a nova proposta ou não.

Essa pesquisa, por tanto, tem o propósito de compreender como tem ocorrido o processo das mudanças relacionadas às Diretrizes Curriculares propostas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a verificação da compreensão que os professores estaduais, atuantes nas séries do Ensino Médio, têm sobre as mesmas.

A inquietação norteadora desta pesquisa é a seguinte questão: “Qual o entendimento do ensino da Educação Física no Ensino Médio, por parte dos professores, considerando os documentos oficiais como perspectiva de análise?”. Em outras palavras, qual a representação que os professores têm sobre a disciplina e o que os documentos legais apontam como sendo o papel da mesma no contexto escolar?

Neste trabalho tem-se a intenção de averiguar se as Diretrizes recentemente elaboradas pelos professores da rede estadual do Paraná, em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação – SEED, realmente foram elaboradas de maneira a assegurar um ensino com sentido e significado da disciplina Educação Física para os alunos; se os professores atuantes no nível de Ensino Médio estão de acordo com tal documento e, estando estes de acordo, se o aplicam em sua prática. Além disso, se estes o conhecem de maneira suficiente e se realmente o têm utilizado como meio norteador e facilitador para sua ação docente.

Para podermos chegar a essas respostas, utilizamo-nos dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Tal opção se deu pelo fato dessa abordagem possibilitar uma maneira adequada de entender melhor a natureza de um fenômeno social; visto que o objeto dessa pesquisa está embasado num problema social, acreditamos ter sido esta abordagem a mais adequada para solucioná-lo.

Decidiu-se pela realização de análise documental, entrevista semi-estruturada e a observação das aulas dos professores colaboradores, objetivando-se com esses instrumentos, nos familiarizarmos mais com a realidade dos professores de Educação Física que estão atuando nas Escolas Estaduais de Londrina, com o Ensino Médio.

Como encaminhamento metodológico, utilizamos, também, a análise dos documentos legais sobre o Ensino Médio e sobre a o papel da disciplina Educação Física nesse nível de ensino. Essas análises serão apresentadas ao longo de três capítulos dessa dissertação, organizados na seguinte forma:

2.1 ASPECTOS LEGAIS QUE NORTEIAM O ENSINO MÉDIO – Neste primeiro capítulo faremos uma análise dos aspectos legais que norteiam o Ensino Médio; a concepção que estas nos apresentam sobre o que é o mesmo; qual o papel que a escola deve desempenhar, assim como qual o perfil de aluno que se deseja; quais as mudanças ocorridas no decorrer de cada época; as exigências vigentes em cada uma dessas épocas, bem como o poder político sobre os objetivos traçados pela escola.

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – No segundo capítulo tentaremos traçar o percurso da disciplina Educação Física ao longo de sua história no contexto escolar mostrando o quanto a mesma é utilizada, muitas vezes, como um instrumento ideológico de formação humana pelas classes dominantes. Apresentaremos os objetivos que a mesma se propunha a cumprir dentro de cada um desses momentos, servindo por vezes como meio de garantir homens fortes e saudáveis que pudessem servir à pátria, ou como agente higienizador; momento em que se utilizava a aula de Educação Física para ensinamentos sobre a higiene pessoal, como descobridora de talentos esportivos, entre outras finalidades. Veremos a descontinuidade de seu papel enquanto disciplina escolar, com objeto de estudo específico e a neutralização de seu papel de transmissora de conhecimento sobre as possibilidades de movimentar-se de maneira consciente e com significado.

2.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ – Neste capítulo será descrito o um trajeto histórico percorrido pela Secretaria de Estado da Educação juntamente com os professores da rede pública do Paraná até a construção das Diretrizes Curriculares do Paraná.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – Realizar-se-á uma análise sobre o documento elaborado pela Secretaria

de Estado da Educação, especificamente, as Diretrizes Curriculares para a disciplina de Educação Física. Salientamos que esse documento foi construído no decorrer de três anos e que contou com a participação dos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do estado do Paraná e equipes pedagógicas das escolas estaduais. Portanto, é um documento que vem sendo discutido há algum tempo e que, como já mencionamos, chegou às escolas estaduais, em sua versão preliminar, no início do ano letivo de 2007.

Na seqüência apresentaremos os resultados obtidos através das entrevistas realizadas com os professores estaduais e a análise realizada da observação de suas aulas. Vale lembrar que esse recurso foi utilizado com o objetivo de averiguar qual o conhecimento dos professores de Educação Física, do município de Londrina sobre as Diretrizes Curriculares do Paraná, e ainda, se esse documento tem orientado a prática pedagógica dos professores, ou se permanece como mais uma proposta inovadora que não conseguiu atingir a realidade escolar. De acordo com a análise dos dados concluiremos nossa pesquisa, na intenção de contribuir para uma reflexão sobre a disciplina Educação Física no Ensino Médio e sobre como vem sendo praticada nas escolas estaduais de Londrina, assunto ainda pouco explorado pelos estudiosos da área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ASPECTOS LEGAIS QUE NORTEIAM O ENSINO MÉDIO

Discutir aspectos legais e reformas relacionadas ao Ensino Médio operadas pelo Estado nos últimos anos é o objetivo desse capítulo. Compreendendo que ao longo dos anos foram necessárias várias reformulações no que se refere à elaboração do perfil esperado para o Ensino Médio, faz-se necessário que analisemos os documentos legais que têm proposto discussões a respeito do assunto.

Ao analisarmos os aspectos legais, com relação à estruturação e organização do Ensino Médio, não podemos deixar de analisar os princípios políticos que norteiam as propostas colocadas em prática, tais como as finalidades implícitas na organização e na seleção dos conteúdos; o fato de alguns serem contemplados e outros não; a concepção de ensino, de sociedade e sujeitos. Não se pode negar que por trás de um novo decreto ou uma nova Lei aprovada existe, normalmente, um interesse político direcionando as mudanças. Interesses nem sempre compatíveis com os propósitos da Educação.

Segundo os autores Domingues, Toschi e Oliveira (2000), que têm se dedicado ao estudo sobre as políticas educacionais já há alguns anos, “toda mudança curricular é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, currículo deve expressar coerência e articulação com esse projeto” (p.01). De acordo com os mesmos, embora cada vez mais as reformas educacionais passem a fazer parte das preocupações políticas do país, a história tem demonstrado que todas fracassaram. Para esses estudiosos o fracasso justifica-se por vários fatores:

Ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e a falta de uma política mais “agressiva” de formação de professores e de recursos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (p.1).

Atribuem esse resultado, ainda, à relação existente entre as políticas de currículo e os programas de governo, isto é, o fato de as mesmas estarem diretamente condicionadas com o início e fim dos mandatos. Dessa maneira, falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um mandato de quatro anos ocasionando uma descontinuidade administrativa e pedagógica. Além disso, normalmente o processo de implementação e manutenção das novas propostas não conta com verbas suplementares que possam garantir sua continuidade. Esses fatores provocaram no corpo docente um grande descrédito, uma vez que este já não acredita nas mudanças. O resultado disso é uma falta de engajamento efetivo por parte dos docentes (DOMINGUES, TOSCHI e OLIVEIRA, 2000).

Para Zibas (1999), os projetos voltados para a Educação que se sucedem desde 1960 têm, entre outros, o objetivo de suprimir uma evidência, que nem sempre é tão explícita. Segundo ele é no nível pós-fundamental de escolarização que o nível social do aluno apresenta maior incidência sobre seu futuro escolar, visto que muitas vezes sua origem familiar interfere, e muito, nesse nível de ensino. Sabe-se que a maioria da população não tem a oportunidade de concluir essa etapa, tanto por problemas econômicos quanto sociais. Isso faz com que muitos abandonem os estudos para dedicar-se exclusivamente ao trabalho.

De acordo com as Reformas na educação brasileira, o Ensino Médio passa a ser parte integrante da Educação Básica, o que está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em que se aprova a inserção do Ensino Médio na Educação Básica, separando-se assim, o Ensino Profissional do Ensino Médio regular. Este fato foi regulamentado pelo decreto 2.208/97, uma vez que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais² para o Ensino Médio (Resolução CEB, n. 3/98). Foram também elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. No entanto, embora o Ensino Médio seja atualmente parte integrante da Educação Básica e assegurado por Lei, não se garante ainda que todos tenham acesso ao mesmo, tendo em vista os problemas econômicos já citados anteriormente.

A partir dos quatorze anos torna-se mais evidente o destino social diferenciado dos alunos, alguns, no caso a minoria, continuam os estudos até a

² As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, DCNEM, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social.

universidade, aqueles mais favorecidos economicamente. Já os menos favorecidos, que conseguem concluir a Educação Básica, mesmo trabalhando ou prestes a entrar no mercado de trabalho, normalmente não conseguem alcançar os estudos de nível superior. Uma possível explicação, no nosso entender, para tal realidade é que, mesmo sendo ofertado o ensino público a todos, nem sempre o ensino consegue driblar dificuldades como: salas de aulas lotadas, má qualidade dos materiais didáticos, pouca dedicação profissional dos envolvidos com o ensino público, dificuldades familiares dos estudantes, que afetam diretamente o aprendizado destes, entre outros fatores que impossibilitam um ensino mais significativo e de qualidade.

É, portanto, com essa contradição social que a escola, especificamente o Ensino Médio, tem se defrontado nesses últimos anos. A escola depara-se com a falta de identidade e com diversas tentativas legais, até então, frustradas de construir um perfil mais nítido para esse nível de ensino (ZIBAS, 1999). Os movimentos de reelaboração do Ensino Médio datam desde as décadas de 60 e 70 e iniciaram-se com o apoio financeiro do exterior, entretanto, não havendo verbas suplementares para a implantação e manutenção das propostas, as mesmas fracassaram, pois não houve a sua continuidade (DOMINGUES, TOSCHI e OLIVEIRA, 2000).

Houve uma tentativa de diminuir a diferença de “status” e de qualidade entre o ensino propedêutico e técnico vigentes até então. O curso técnico era tido como superior em relação à qualidade e era o que dava direito aos alunos de prosseguirem seus estudos no nível superior. Para essa mudança foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, que tinha em sua matriz o princípio da equivalência entre os dois cursos, no entanto, essa normatização não foi o suficiente para que tal diferença se extinguisse entre os dois ramos de estudo (ZIBAS, 1999).

Existe um consenso entre vários autores, entre eles Zibas (1999), Martins (2000) e Palma (1997), no que se refere à falta de êxito das implantações de novas reformas. O que ocorre, para eles, é que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A adaptação curricular baseada nas idéias estrangeiras tem sido constante, mesmo havendo a necessidade de se pensar em currículo nacional emergente. Nessas propostas, o papel do professor é de recurso humano para a implantação das mesmas e não de agente, mesmo que

por vezes existam situações em que esse é ouvido durante o processo de elaboração, sua participação não é tão efetiva quanto deveria ser. Tal fato causa, muitas vezes, o desinteresse desses professores com relação à mudança. Isso é o que pode ter colaborado com o não sucesso das tentativas anteriores da mesma maneira que pode vir a ocorrer com as reformas atuais (ZIBAS, 1999).

A busca pela melhoria de ensino e de reformas educacionais esteve sempre presente na história da Educação. No entanto, as décadas de 80 e 90, em especial, foram palco de inúmeras tentativas de reformas no Brasil, sendo estas econômicas, previdenciárias, judiciárias, educacionais, entre outras. Tais reformas objetivavam redimensionar o Estado e suas políticas públicas na relação com a iniciativa privada. Dessa forma, desde a década de 80 temos vivenciado a tentativa de romper com o modelo educacional influenciado pelo mercado de trabalho, que exigia regras e normas rígidas, padronizações e hierarquias verticalizadas, que disciplinava e conformava a mão de obra necessária. Durante um tempo, a escola acreditou ser este o objetivo do Ensino Médio: formar a mão de obra que se adequasse ao mercado de trabalho vigente, o chamado modelo Fordista-Keuynesiano. Caracterizado pela produção e consumo em massa, intervencionismo do Estado e rigidez na gestão e produção, separando trabalho mental do manual (PARANÁ¹, 2005).

As tentativas de reformas ocorridas nos anos 90 buscavam transformar esse modelo em um mais próximo do Toyotismo, mais flexível, voltado para uma mão de obra diferenciada, que atendesse aos anseios de uma sociedade que vivia a fase da informatização, de reestruturação produtiva, qualidade total. Isto é, que não apenas obedecesse normas, mas criasse, inovasse, fosse polivalente e multifuncional, que oferecesse não apenas sua força de trabalho, seu saber técnico, mas também suas capacidades cognitivas, seu conhecimento sensível, seu comportamento, suas competências e habilidades novas (PARANÁ¹, 2005).

A escola, em vista disso, precisava se adequar a esse novo modelo de mão de obra diferenciada. Entendeu-se que o investimento na educação estava intrinsecamente ligado à concepção de investir no capital e na qualidade de produção. Nesse contexto, inserem-se as Reformas na educação já citadas, que incorporam o Ensino Médio a Educação Básica.

Em 17 de abril de 1997, o Decreto nº. 2.208 regulamenta a educação profissional em

Articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho, compreendendo os seguintes níveis: básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio (...); tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino primário e técnico.

Com isso, os pressupostos teóricos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 1998) e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM, 1999) propõem uma formação crítica e a preparação para o trabalho via educação geral. No entanto, seu real propósito é a formação de recursos humanos mais flexíveis, adaptáveis, empregáveis para o mercado de trabalho em constante mutação.

Em um de seus textos, preliminares às Diretrizes Curriculares, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) afirma que tanto as DCNEM (1998) quanto os PCNEM (1999) são caracterizadas por “(...) um forte ecletismo pedagógico, no qual todas as correntes se fundem, diluindo suas diferenças teóricas e metodológicas, e principalmente as diferentes formas de interpretar a realidade” (PARANÁ¹, 2005, p.13). O que evidencia a necessidade de se rediscutir os conceitos vinculados ao que se deseja com a Educação e qual sociedade se quer, de maneira mais clara e objetiva. Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresenta a importância de pensar e discutir as, então vigentes, DCNEM e os PCNEM trabalhando-se coletivamente na construção da Diretriz Curricular do Paraná.

A reforma do Ensino Médio, por conta disso, surge no Brasil como um dos itens prioritários da política educacional do governo federal. O que justifica essa reforma é a necessidade de uma adequação com relação às mudanças diante da ruptura tecnológica (BRASIL, 1999, p.7). Nesse contexto, de uma sociedade tecnológica e frente a um novo ambiente produtivo, os autores Domingues, Toschi e Oliveira (2000) reafirmam a exigência de uma formação que inclua;

Flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis e executar diferentes tarefas, autonomia intelectual, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas, etc. (p.03).

Existe na atualidade uma valorização maior referente à formação cultural de um candidato a uma vaga no mercado de trabalho. Mesmo compreendendo que a escola possui objetivos que vão além da preparação do trabalho, está claro que ela tem grande parcela de responsabilidade para com o mesmo.

Aprovada a Resolução CEB (Câmara de Educação Básica) n. 3, de 26/06/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no fim do ano de 1999, o Ministério da Educação divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; uma versão mais elaborada de conceitos, princípios políticos e pedagógicos que anteriormente apareciam em documentos preliminares do Ministério como no Parecer CEB n.15/98 e na Resolução CEB n. 3/98 (MARTINS, 2000).

Atualmente, no Paraná, estamos diante de uma nova proposta de reforma para o Ensino Médio. Essa nova proposta vem atrelada a uma crise quanto à identidade desse nível de ensino. Sendo uma fase intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, fica, o Ensino Médio, desprovido de uma identidade própria, especialmente no que tange ao caráter homogeneizador causado pelo processo seletivo para o ingresso no Ensino Superior: o vestibular.

A nova proposta de reformulação do Ensino Médio, portanto, deixa clara a necessidade de se construir uma identidade própria a ele. Identidade essa que, segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), deverá ser construída embasada em um conceito que entenda esse nível de ensino como aquele que "(...) contempla a formação geral sólida e a preparação básica para o trabalho" (p.03). Há uma necessidade dessa nova identidade ser construída pedagogicamente baseada em um currículo diversificado e flexível.

As Diretrizes Curriculares Nacionais³ para o Ensino Médio, ao serem elaboradas, necessitavam de que a organização do currículo, as situações de

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, DCNEM, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na

ensino-aprendizagem e procedimentos de avaliação estivessem coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos do pretendido novo Ensino Médio. Tudo isso vem explícito na Resolução CEB nº. 15/ 98, em seu artigo 3º, o qual se pauta na LDB/96. Diante disso, as Diretrizes são organizadas sob três consignas: a sensibilidade, igualdade e identidade.

Quanto à estética da sensibilidade, percebe-se que a mesma vem com o intuito de substituir a repetição, padronização e hegemonia, características da Revolução Industrial. Seu objetivo é de estimular a criatividade, a curiosidade, afetividade, o que facilitaria a construção de identidades capazes de suportar a inquietação, o convívio com o incerto, o imprescindível e o diferente. Vislumbra promover a crítica com relação à vulgarização da pessoa, às maneiras estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade, às manifestações que têm como objetivo banalizar o afeto e brutalizar as relações entre as pessoas.

A política de igualdade parte do pressuposto que reconhecer o direito humano e o exercício dos direitos e deveres da cidadania seriam alguns dos alicerces para a preparação do educando para a vida civil. Busca a igualdade ao acesso à educação, emprego, saúde, meio ambiente saudável e outros benefícios sociais, assim como o combate a todos os tipos de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. Algo que podemos considerar um tanto quanto utópico, tendo em vista que o fato de todos terem acesso ao ensino, por exemplo, não garante que todos o tenham da mesma maneira, com o mesmo nível de qualidade e igualdade. Isso parece impossível diante do desnível social existente em nosso país; o mesmo pode se afirmar sobre os demais itens apontados pelas Diretrizes.

A ética da identidade busca resgatar o moral, expressa-se por um permanente reconhecimento da identidade própria e do outro. Sua finalidade mais importante é a construção da autonomia e formação de pessoas solidárias e responsáveis por serem autônomas (BRASIL, 1999).

O fato de o Ensino Médio ser parte integrante da Educação Básica está em harmonia com o novo contexto educacional, visto que, segundo a LDB/96, este objetiva ampliar a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e

tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas ser um preparatório para vestibulares. O que acontece, porém, é que a educação média tem sido historicamente seletiva e vulnerável à desigualdade social. Já não são todos os jovens que possuem o direito, de fato, de cursarem o Ensino Médio, ao contrário, ainda é uma minoria que tem a oportunidade de concluir a educação básica, como já afirmamos anteriormente (DOMINGUES, TOSCHI e OLIVEIRA, 2000).

A LDB 9.394/96, em seu artigo 35, determina, ainda, que o Ensino Médio, sendo a etapa final da Educação Básica, tenha a duração de três anos e que sua finalidade seja, além das já citadas:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Baseados na LDB/96, os PCN's (1999) trazem uma proposta de currículo baseado no domínio de competências básicas e não mais no acúmulo de informações. Prioriza um ensino que se diferencie do que vigorava até então, caracterizado como descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Para tanto, o documento defende o comprometimento em dar um sentido ao conhecimento escolar por meio da contextualização, evitando a compartimentalização e buscando, na interdisciplinaridade, a possível solução para uma educação que venha a ser descompartimentalizada. Visa também uma educação que incentive o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999).

Para o Ensino Médio, os PCN's, baseados na LDB/96, propõem uma formação geral em oposição à formação específica, procurando desenvolver no aluno a capacidade de pesquisar, buscar informações, assim como analisá-las e

seleccioná-las, ampliar a capacidade de aprender, criar, formular hipóteses, em contraposição ao simples memorizar (BRASIL, 1999).

No texto dos PCN's, argumenta-se sobre uma necessidade de romper-se com os modelos tradicionais de educação para que se possa acompanhar a velocidade do progresso científico e tecnológico que vem transformando os processos de produção e tornando o conhecimento algo que é rapidamente superado.

Esse fator exige novos olhares para a formação, a fim de que a mesma possa atingir os objetivos propostos para a Educação Básica, em especial, para o Ensino Médio. Com este argumento, justifica-se uma mudança de objetivos com relação à formação no Ensino Médio, priorizando-se, então, uma formação em que a ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico seja imprescindível (BRASIL, 1999).

Em seu artigo 22, a LDB/96 define como finalidade da Educação Básica o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

As Diretrizes retomam também a questão da contextualização. Afirmam ser necessário contextualizar o conteúdo que se quer aprendido, ou seja, assumir que todo o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Segundo as mesmas, a contextualização é a maneira com a qual a escola poderá tirar o aluno da condição de expectador passivo, permitindo que o conteúdo do ensino realmente provoque um aprendizado significativo que mobilize o aluno e estabeleça entre este e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (Brasil, 1999).

Segundo as Diretrizes, e de acordo com a LDB, artigos 35 e 36, o trabalho é o contexto de maior importância da experiência curricular no Ensino Médio, a contextualização no mundo do trabalho possibilita focalizar-se todos os demais conteúdos desse nível de ensino. Ou seja, a contextualização seria um recurso para tornar a aprendizagem significativa, associando-se esta a experiências da vida cotidiana ou a conhecimentos adquiridos espontaneamente sem, porém, deixar que tal generalização induza a banalização, o que poria em risco aspectos essenciais da aprendizagem escolar, como a sistematização, conscientização e deliberação (Brasil, 1999).

Ao justificar a importância da escola na formação e desenvolvimento do adolescente, as DCNEM's enfatizam em sua narrativa que a escola é a responsável pela aquisição de competências cognitivas complexas, sendo estas indispensáveis para que se conquiste a autonomia intelectual, a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, entre outras (Brasil, 1999). Com tal afirmação fica claro o quanto se espera do processo formal de escolarização. Compreende-se, assim, que a formação que visa à memorização apenas já não contempla as exigências atuais.

Para que se possa efetivamente ocorrer tais mudanças de paradigmas, no entanto, é necessário que ocorram também mudanças nas estruturas e organização das escolas; na gestão dos sistemas de ensino; nas políticas de currículos e na formação dos responsáveis pela sua implantação, ou seja, nos professores.

Martins (2000) afirma que a ausência de uma formação inicial adequada dos professores já foi discutida exaustivamente. Esse, segundo ela, é um dos fatores que mais dificulta a mudança de posturas já sacralizadas de ensino, o que facilita a escolha do que está mais "à mão", ou seja, do que já se conhece nas escolas em detrimento do que é novo e que ainda precisa ser experimentado, vivenciado, testado e, conseqüentemente, requer mais empenho.

Utilizando-se ainda das idéias de Martins (2000), esta afirma que

Todo programa de governo expressa um mundo normalizador que sofre uma releitura por parte das escolas e dos profissionais da educação. O programa de reforma do ensino médio está sujeito à mesma dinâmica: entre o discurso governamental e as normas oficiais e/ou legais, haverá, necessariamente, um processo de ressignificação dessas orientações, originando um produto híbrido que se revelará apenas nas e pelas práticas dos educadores (p.84).

De acordo com a autora, a mudança nas leis e normas não garante transformações nas práticas pedagógicas dentro das escolas, assim como não garante a mudança de perfil profissional dos professores nem em suas concepções de escola, de ensino, de processo ensino-aprendizagem, de aluno. É preciso mais que isso, mais que palavras soltas em papéis, papéis estes que muitas vezes ganham um lugar no armário dos professores e nada mais.

2.2 PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Para que se possa entender o contexto atual da área de Educação Física, faz-se necessário que se estude sua história e os fatores que influenciaram sua prática no decorrer de cada momento histórico.

Sabe-se que o percurso traçado pela disciplina é marcado por interesses sociais, sendo utilizada, muitas vezes, como um instrumento ideológico de formação humana pelas classes dominantes. Medina (1990), afirma existir uma forte ligação entre os interesses sociais e o papel desempenhado pela escola dentro de cada contexto histórico. O mesmo afirma que:

A escola é, em grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ela seja. No sentido oficial, digamos assim, uma de suas funções fundamentais é manter o controle social através da estabilidade e do ajustamento, isso não quer dizer que a mesma seja uma instituição estável e absolutamente reprodutiva daquilo que já existe. Ela muda e se renova constantemente à medida em que as contradições sociais obrigam o rearranjo da postura ou do discurso ideológico da classe dominante (p.19).

Podemos afirmar, embasados no discurso do autor, que a educação de, certa maneira, sempre esteve alicerçada nos moldes em que a sociedade esperava que a mesma estivesse, cumprindo com funções determinadas e iluminadas pelo regime político-econômico vigente. Com a Educação Física isso não poderia ser diferente. Ela, também, em seu contexto histórico, já foi muito usada e manipulada por interesses, como veremos ao longo deste capítulo.

A organização da Educação Física na sociedade brasileira passa pela estruturação de suas instituições sociais refletindo o panorama social, político e econômico de um país, em vias de desenvolvimento. No decorrer de sua história, a Educação Física foi palco de debates, conflitos e negociações acerca do seu papel na escola. Diversos papéis já lhe foram atribuídos, por exemplo, preparação do corpo para o mundo do trabalho, eugeniização e assepsia do corpo, formação de atletas, terapia psicomotora, instrumento de disciplinarização e interdição do corpo, isso para citar alguns. Durante este capítulo trataremos de como se deu o processo

de implantação da disciplina Educação Física na escola, particularmente, no Ensino Médio.

Definir a função social do Ensino Médio durante o período da revolução industrial que ocorria na Europa, já era uma dificuldade; nesse contexto, a definição do papel da Educação Física também era algo dúbio. Os acontecimentos que marcavam as revoluções francesa (1789), e inglesa (1750, aproximadamente) provocaram um desenfreado movimento produtivo, que promovia um uso fatigante dos corpos das pessoas pertencentes às classes operárias. Com o intuito de gerar capital, usava-se de maneira desumana o trabalhador (PARANÁ¹, 2005).

No Brasil, esses acontecimentos tiveram sua repercussão e influenciaram o Ensino Médio vigente, oportunizando-se condições aos filhos das classes operárias de freqüentá-lo. O principal, objetivo, se não o único, era qualificar mão de obra para os trabalhos exaustivos no interior das fábricas. Enquanto isso, aos filhos das classes dominantes era oferecida uma educação voltada para prepará-los para a ocupação de cargos tidos como mais intelectuais. A falta de mão de obra, gerada pela revolução industrial no século XIX, provocou mudanças quanto à obrigatoriedade da freqüência escolar, fator este que motivou uma maior procura dos estudantes pela inserção na escola (PARANÁ¹, 2005).

Nesse contexto começam a surgir as primeiras manifestações em prol da Educação Física no currículo escolar brasileiro. Isso se efetivará em meados de 1800, com a inclusão da ginástica no currículo das escolas públicas de Ensino Primário (hoje, 1^a a 4^a série do ensino fundamental), no Município da Corte (MARINHO, s/d, apud Souza Neto, 1992). Percebe-se que esta surge praticamente junto com a Educação, em meados do século XIX, com o propósito de colaborar para com a construção de um novo homem e de promover uma assepsia social, viabilizando uma Educação higiênica, eugênica e moralizadora dos hábitos.

Nesse período, a Educação Física restringia-se à prática esportiva e era destinada apenas aos filhos da classe dominante, cujos pais comandavam as instâncias do poder no país. Nesse contexto o corpo era tido como um instrumento que deveria ser bem trabalhado para que as questões estéticas, associadas aos padrões intelectuais fossem coadjuvantes nas relações de poder. Este fato levou a uma crença de que o culto ao corpo era uma necessidade concreta para este fim (SOARES, 1992).

Segundo Souza Neto (1992), no contexto brasileiro, a partir de 1889, os aspectos políticos, históricos e pedagógicos foram o fio condutor da escalada da Educação Física em território brasileiro. O autor faz um levantamento histórico da Educação Física durante o período de 1889 a 1984. Ele divide seu estudo em quatro períodos, dos quais nos utilizaremos. A eles serão acrescentados os estudos de Castellani (1998), que também realiza um estudo sobre a História da Educação Física e com a qual podemos ter contato por meio de sua obra “Política Educacional e Educação Física”, assim como pelo material fornecido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ¹, 2005).

A divisão sinalizada por Souza Neto é a seguinte:

a) Primeiro período (1889-1945) – período marcado pelas concepções de cunho ginástico alemão e francês. Nesse período, a aptidão física é o fator preponderante. Destinava-se a questões que arremetiam a necessidade de homens fortes, sadios, capazes de suportar as longas jornadas de trabalho necessárias ao processo industrial. Sendo assim, a Educação Física fazia-se presente sob a aprovação de grandes nomes da fisiologia e medicina, pois era tido como meio eficaz de capacitar os indivíduos para o trabalho. Ela estava vinculada a três frentes: a da militarização do corpo pela ginástica, desenvolvida primeiramente nos quartéis, que levou para a sociedade civil os resquícios da instituição militar de disciplina, ordem, organização, conformidade, padronização, como agente higienizador e promotor de saúde. Tinha por objetivo maior formar homens obedientes e submissos, capazes de proteger a Pátria. Na Primeira República a aptidão física foi um requisito básico no combate à mortalidade infantil provocada pela falta de hábitos higiênicos e recursos médicos, além de ser um dos apêndices do mundo industrial emergente de eugenia. Durante o período de Vargas as influências nazi-fascistas de depuração da raça foram marcantes na construção de um nacionalismo exacerbado, com isso, a aptidão física passou a ser tão valorizada.

Por não haver um plano nacional de Educação Física, a prática da ginástica, adotada pelas Forças Armadas, era perpetuada. Ela tornou-se obrigatória nas escolas em 1931. Somente foi consolidada a Educação Física no ambiente escolar a partir da Constituição de 1937, sendo esta utilizada como meio para se atingir os fins anteriormente citados: a doutrinação, dominação e contenção dos ímpetus da classe popular, exaltando o patriotismo, a hierarquia e a ordem (PARANÁ³, 2006).

No ano de 1942 é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema. Por ela institui-se, no ensino secundário, o ginásio, que teria duração de quatro anos no primeiro ciclo e três, no segundo. Havia a possibilidade de escolha entre o ensino clássico e científico. Com essa reforma a obrigatoriedade da Educação Física se ampliou até os 21 anos de idade e continuava objetivando a formação de mão-de-obra adestrada e capacitada para o mercado de trabalho (PARANÁ³, 2006).

Outra característica importante desse período é o movimento escolanovista, que tem seus princípios fundados no pensamento apriorista. Nesta concepção acredita-se que os seres humanos nascem geneticamente prontos e acabados e que é necessário apenas esperar o momento ou a hora certa para que coloquem em prática seus conhecimentos. Estes pensamentos influenciaram durante décadas.

b) Segundo Período (1945 – 1964) – nesse momento há a quebra da hegemonia do método francês de ginástica e a inserção de outros sistemas como o sueco e o natural austríaco, além do desenvolvimento do esporte através do método desportivo generalizado francês. Nota-se mais uma vez a influência francesa em nossas instituições. Pode-se dizer que a Educação Física oscila, nesta fase, entre os métodos de ginástica, o esporte e o questionamento de suas bases pedagógicas. Inicia-se uma preocupação maior com o enfoque educativo, isso ocorre em virtude de algumas mudanças assinaladas na área da educação como um todo, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961. Na Educação Física a ênfase é dada à postura do professor como agente de educação, ao processo pedagógico de aprendizagem e ao reconhecimento da linguagem corporal.

Castellani (1998), afirma que a Educação Física ao ser contemplada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – em seu artigo 22⁴, reflete o modelo econômico brasileiro daquele momento vigente. Na ocasião o processo de industrialização estava em alta e havia a necessidade da capacitação física do trabalhador, do adestramento físico associado a idéia de um corpo produtivo, forte e saudável, ao mesmo tempo que este deveria ser dócil e domesticável.

⁴ No qual se registrava: “Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos”

c) Terceiro Período (1964 – 1984) – o marco deste período é assinalado sob a égide do regime militar no governo, sua influência nos meios de comunicação e pelas manifestações sócio-culturais contrárias ao regime vigente.

Por meio da promulgação da Lei 5692/71, através do seu artigo 7º, a Educação Física mantém seu caráter obrigatório, passando a ter uma legislação específica. Este artigo se reporta à Educação Física da seguinte maneira: “Será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos nos estabelecimentos de 1º e 2º graus”. Como se vê houve a integração da disciplina como atividade escolar regular e obrigatória no currículo de todos os cursos e níveis dos sistemas de ensino (PARANÁ³, 2006). É importante observar que não se faz mais referência ao limite de idade nem à obrigatoriedade de sua prática, como nos aponta Castellani, 1998.

Ainda no ano de 1971, no dia 1º de novembro, ocorre a promulgação do Decreto nº. 69.450, que regulamenta a Educação Física nos três níveis de ensino. Este altera o artigo 22 da Lei 4024/61, dando-lhe a seguinte redação: Artigo 1º: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância desportiva no ensino superior”. Em seu artigo 6º continham algumas condições que a tornavam facultativa aos alunos, Como se observa a seguir

- a) àqueles alunos que comprovadamente trabalhasse mais de 6 h/dia e estudasse à noite⁵;
- b) ao aluno com mais de 30 anos de idade;
- c) ao aluno que estivesse prestando serviço militar na tropa;
- d) ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado⁶.

Foram acrescentadas, mais tarde, algumas alíneas a estas, por meio da Lei nº. 6.503, de 13 de dezembro de 1977, que são:

- e) Facultá-la ao aluno de pós-graduação⁷;
- f) Facultá-la à mulher com prole.

⁵ Alguns meses antes da promulgação do Decreto de 1971, o presidente fez público a Lei nº 5.664 que acrescenta parágrafo único ao Decreto lei nº 705 de julho de 1969: “Os cursos noturnos podem ser dispensados da prática de Educação Física” (CASTELLANI, 1998, p.7).

⁶ O que reforçava o conceito de que a mesma centrava-se exclusivamente na atividade física, isenta da necessidade de pensar, refletir ou ser teorizada (CASTELLANI, 1998, p.8).

⁷ Já que estes tinham ligação com trabalho intelectual, não havendo a necessidade de capacitação física! (idem, p.9).

Os componentes enfatizados na Educação Física durante esse período era a aptidão física, que seria um pré-requisito para o esporte e a recreação. A inclusão da aptidão física; a nova edição da militarização do corpo pelo esporte, como um instrumento ideológico do programa governamental; a predominância do esporte na Educação Física escolar; a explosão das escolas de Educação Física na década de setenta e das academias e escolinhas de esporte na década de oitenta, predominando as de natação e o questionamento da Educação Física, por parte dos pesquisadores enquanto área de conhecimento deu margem ao surgimento de uma disciplina acadêmica cujo objeto de estudo se tornou o movimento humano, a conduta motora, levando a uma reformulação do currículo de graduação em Educação Física.

Durante esse período de supremacia do esporte, as atividades nas escolas eram dirigidas de maneira mecânica e tecnicista. Aos alunos cabia a repetição dos gestos técnicos sem a possibilidade de criar, modificar ou transformar tais movimentos. O rendimento físico era tido como objetivo final das aulas, o que acabava por excluir e inibir a prática das atividades pela maioria dos alunos. Configurava-se assim como um meio de exclusão; em que as aulas eram divididas em grupos por sexo e os mais fortes e ágeis eram favorecidos. Havia um grande interesse no esporte porque se acreditava que o Brasil conseguiria um lugar de destaque no cenário esportivo mundial. Como isso não se realizou acabou provocando uma grande decepção nacional (Paraná¹, 2005).

A tentativa de uma ascensão política por meio do esporte foi frustrada, como se observou, entretanto, percebemos que ainda hoje as aulas de Educação Física carregam consigo este ranço com relação à esportivação exarcebada. O que presenciamos na atualidade é a soberania do esporte sobre os demais conteúdos pertinentes à disciplina.

d) Quarto Período (1984...) – nesse período pode-se destacar um profundo questionamento das bases da Educação Física e uma radical mudança de referências conceituais com ascensão da concepção sócio-política da Educação Física.

No ano de 1988, o então deputado Ulisses Guimarães batiza a “Constituição Cidadã” na qual não fazia menção alguma sobre a obrigatoriedade da Educação Física na escola. Contudo, em sua segunda formatação, aprovada em junho de 1990, a Educação Física é mencionada no artigo 36:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando (CASTELLANI, 1998, p.10).

Mais adiante, no ano de 1993, em 13 de maio, é aprovada a Lei nº1.258B/88; nela a Educação Física novamente é interpretada como sendo uma “capacitação física”. Em seu artigo 34 isso fica explícito: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. O que fica claro, também, em 1996, quando Darcy Ribeiro acrescenta em seu “substitutivo”, no parágrafo 1º do artigo 24 a seguinte redação: “Os currículos valorizarão as artes e a Educação Física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos”, o que provocou situações de descontentamento entre os profissionais da área (CASTELLANI, 1998, p14- 17).

Este é um período marcado pelo retorno do regime democrático. Ainda no ano de 1996, em 17 de dezembro, se promulga a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº.9.394/96. No que se refere à Educação Física, o artigo 26, parágrafo 3º, informa que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”⁸. Segundo Castellani (1998), reuniu-se nessas linhas o que antes era contido em três instrumentos legais: o Decreto nº. 69. 450/71, que juntamente com a Lei nº. 6.503/77 regulamentava a condição da facultatividade da prática de Educação Física pelos alunos e a Lei nº. 5.664/71, que a facultava aos cursos noturnos.

Em síntese, o autor, Souza Neto (1992), assim como Castellani (1998) retratam que a Educação Física é o reflexo de cada época, estando, portanto, sujeita às necessidades da sociedade, do homem e da educação. No entanto, essa utilização da Educação Física como um instrumento pela sociedade, vítima dos modismos de cada época, estava longe de sua especificidade; era utilizada apenas para suprir as exigências impostas em cada momento histórico. Cabe ressaltar,

⁸ A Lei nº. 10793/03 torna hoje o ensino da Educação Física obrigatória hoje também no curso noturno, devendo constar, no mínimo, duas aulas semanais da disciplina na grade escolar.

portanto, que embora desde o seu início ela estivesse ligada a um projeto de educação, isso raramente aconteceu.

De fato, a disciplina Educação Física poucas vezes esteve efetivamente engajada no processo pedagógico da escola. Mesmo estando incluída no quadro de disciplinas da escola, raras vezes exerceu seu papel de disciplina escolar, com a preocupação de realmente ensinar seu conteúdo próprio. Foi sim muito usada, de acordo com as necessidades de cada época. Esteve por muito tempo presa às exigências de uma sociedade despreocupada com o seu saber específico, que só se interessava pelos benefícios que esta disciplina poderia trazer aos interesses políticos e sociais.

Bracht (1999), afirma que a Educação Física foi alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo saudável), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil). O mesmo afirma ainda que a Educação Física possui sim um saber específico, que é a cultura corporal de movimentos. Movimentos estes construídos culturalmente e que extrapolam as propostas puramente biologicistas, em que o desenvolvimento físico e motor são tidos como os protagonistas na promoção de uma educação integral do ser humano, sem que se dê um significado a essas ações.

Existe atualmente uma supremacia do Esporte sob os demais conteúdos da Educação Física, para ilustrar a origem dos programas esportivos na Educação Física, iremos retroceder um pouco para expor a história e mudanças que ocorreram na Educação Física americana, pois, pode se perceber que existem várias semelhanças entre o que ocorreu nos Estados Unidos e o que ocorreu e/ ou ocorre no Brasil. Segundo Lima (1994), baseando-se no estudo realizado por Rose (1986), o autor descreve algumas passagens sobre a história da Educação Física daquele país.

Após a Guerra Civil, surgiu nos E.U.A. um movimento de promoção do treinamento físico; os membros desse movimento acreditavam que o treinamento físico tinha um caráter educacional e, portanto, deveria ser desenvolvido nas escolas. Nos E.U.A., movimento esportivo, ou o fenômeno social esporte, já existia anterior e independentemente do movimento de defesa da inclusão da Educação Física nos currículos escolares.

Ocorreu, nessa época que os treinadores, denominação que recebiam os profissionais que trabalhavam com a Educação Física, para motivarem suas aulas e com a justificativa de atingirem o objetivo de desenvolvimento social, incorporaram jogos semelhantes aos esportes populares vivenciados na sociedade americana. Para esses jogos que não tinham a estrutura institucional e administrativa nem tampouco a repercussão social de esporte, ficava mais adequada a expressão “jogos esportivos”. Jogos semelhantes às modalidades esportivas, o que não difere dos dias atuais, nos quais ainda se nota muito a predominância do esporte nas aulas de Educação Física.

As competições esportivas entre estudantes cresceram muito naquele país, tanto que em 1906 foi fundada, com a participação dos instrutores, a “*National Collegiate Athletic Association*”, que regulamentava as competições entre os estudantes. No entanto, apesar de serem controladas pelos instrutores, as competições continuavam com a característica de espetáculo. Mesmo sem conseguir interferir profundamente na estrutura das competições esportivas, os instrutores, por participarem de suas organizações, passaram a considerá-las educacionais. Isso contribuiu para que na atualidade grande número de pessoas, inclusive profissionais da área, ainda não diferencia esporte e Educação Física enquanto área de conhecimento.

Nesse momento histórico, no Brasil, as situações não foram muito diferentes dos E.U.A. A partir de 1968 a Educação Física passou a ser vista pela sociedade como um dos componentes do desenvolvimento econômico do país. Havia um interesse direto do Estado na projeção nacional via esporte de alto rendimento, sobre o prisma da formação de novos talentos esportivos, incorporando definitivamente o conteúdo esportivo no primeiro e segundo graus, hoje educação básica. Dessa forma, o aluno e a escola é que deveriam servir ao esporte e não o contrário.

De acordo com Faria Júnior (apud Lima, 1994, p.59)

O curso de Educação Física, no Brasil, foi implantado na universidade não para a formação de professores, mas de técnicos, e com forte influência militar, o que parece ainda pior do que a experiência americana. Ou seja, na americana visava a formação de professores e na brasileira à formação de técnicos para atuarem nas escolas e na comunidade com o objetivo de aprimorar a raça brasileira e fortalecer o estado.

O curso de licenciatura no Brasil, até o final dos anos oitenta, era regido por um currículo mínimo composto pelo Conselho Federal de Educação (Resolução 9.169 do CFE), com disciplinas que abrangiam quase que exclusivamente o esporte. Seus objetivos estavam voltados para a formação de futuros técnicos desportivos e não educadores (GALLARDO, 1988; TOJAL, 1989).

Segundo Soares (1996), durante o movimento esportivo ocorreu uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino, com isso a aula de Educação Física tomou um caráter de treino esportivo. O modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento. Essa situação, pelo menos no Brasil, persiste até a década de 70, quando passamos a vivenciar uma situação inédita. A Educação Física começa a perder sua especificidade, que até então se reduzia ao esporte, agora passa a ser um conjunto de meios para se aprender a matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências. Era considerada também um meio para se obter a socialização, dentro da concepção da psicomotricidade. Quanto a isso Bracht (1999) reforça que

A psicomotricidade exerceu grande influência na Educação Física brasileira nos anos setenta e oitenta, influência esta que esta longe de ter-se esgotado. Neste sentido, à Educação Física cabe dar uma “mãozinha”, auxiliando no ensino da matemática, e de outras disciplinas. Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola (p.79).

O período entre os anos de 1980 e 1986 marca uma crise de identidade da Educação Física escolar. Esta passa por uma reformulação de seus objetivos caracterizando, a partir daí, como um instrumento de educação integral e permanente, para um melhor desenvolvimento do indivíduo dentro dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, morais e motores (Documento Proposta da Política Nacional de Educação Física e Desportos 1986 – 1989, apud BETTI, 1991). O esporte passou a ser visto como um “instrumento para a formação do indivíduo”. Para Bracht (1992), o esporte reflete a organização da sociedade (autoritária) na qual está inserida, tornando-se uma forma de adaptação social.

Durante essa década, há uma tentativa de mudança da Educação Física que deixa de ter seu conteúdo reduzido somente à ginástica e esporte e passa a ser um instrumento de ensino de ginástica, jogos populares, esportivos, danças, lutas, capoeira. Porém, ainda assim, de todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física parece que aqueles de natureza esportiva sempre predominaram.

Nota-se, portanto, a partir de 1982, uma grande divulgação de novas idéias para a disciplina, com maior embasamento científico e reflexão teórica, e propostas de inovações metodológicas.

Durante esse período, da década de setenta e oitenta, a Educação Física, como estava inserida no sistema universitário brasileiro, começa a incorporar as práticas científicas típicas desse meio. Uma das conseqüências foi a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação. Tal fato se deu por meio de programas de pós-graduação, inicialmente no exterior, em que vários estudiosos tiveram a oportunidade de especializarem-se em outros países. Atualmente, esses cursos de especialização também são crescentes no Brasil. Seguindo essa influência, o campo da Educação Física tenta incorporar as discussões pedagógicas realizadas nessas décadas, influenciadas pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação, com orientação baseada nas concepções marxistas (BRACHT, 1999).

No término da década de oitenta e início dos anos noventa, essa nova concepção de Educação Física, estruturada, baseada nos estudos das áreas de Antropologia, Psicologia, Filosofia, Sociologia e História, entre outras, prima pela observação do homem e da mulher como ser integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e ao mesmo tempo servindo ele próprio como agente modificador de seu meio (SILVA, 1997).

Sobre esse mesmo período de 1980 e 1990, de acordo com Nunes (2001), no âmbito internacional, surge à discussão sobre os saberes docentes. No Brasil, esse questionamento inicia-se na década de noventa, impulsionada pela busca de novos paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes implícitos dela decorrentes.

Essa reavaliação sobre os saberes docentes afetou também a Educação Física, que teve nessa época o retorno de profissionais que estavam no exterior, em cursos de especialização, na área de Educação principalmente. Essa

volta de profissionais foi um solavanco para a rediscussão da disciplina Educação Física.

No Paraná, no início dos anos 90, um momento significativo para Educação foi a elaboração do Currículo Básico, para o ensino fundamental, denominado, na época, como primeiro grau. A elaboração deste foi *“um trabalho advindo de um coletivo de profissionais comprometidos com a Educação pública do Paraná, no sentido de responder às necessidades sociais e históricas da Educação brasileira no primeiro grau”* (PARANÁ, 2006, p.08).

Para que fosse concretizado o Currículo Básico do Paraná, durante o período de 1987 à 1989, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) promoveu vários encontros entre os educadores de todo o estado, professores das universidades do Paraná e de outros estados brasileiros. O propósito era que estes contribuíssem com a “Reorganização do Ensino Público do Estado do Paraná”. Desses encontros surgiu o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, destinado aos níveis de ensino denominados Pré-Escola e 1º Grau⁹. Nele se destacou a concepção de Educação e de Escola que se queria para as instituições escolares públicas do Estado (PALMA, 2001).

Esse currículo foi construído sob a luz da pedagogia histórico-crítica da Educação, tendência tida como revolucionária e crítica, fundamentada nos conceitos do materialismo dialético. O documento propõe uma superação no que diz respeito às contradições e injustiças sociais, caracterizando-se como uma proposta avançada. No que tange à Educação Física, o corpo deixaria de ser visto como instrumento e passaria a ter lugar numa formação mais humanizada do aluno, abordando-se todas as suas dimensões. Porém, ao apresentar uma rígida listagem de conteúdos, limitando assim o trabalho do professor, enfraqueceu seus pressupostos teórico-metodológicos (PARANÁ, 2006).

Verificou-se ainda uma falha com relação à capacitação do professor para que este estivesse realmente preparado para lidar com inovações propostas pelo novo currículo básico. Mesmo havendo a preocupação do Estado e da SEED em possibilitar um Programa de Capacitação, esta não atingiu seu objetivo, o de preparar o professor para que este pautasse seu ensino nos pressupostos do

⁹ Hoje denominados como Educação Infantil e Ensino Fundamental, em virtude da promulgação da Lei 9394/96.

Currículo Básico. A capacitação foi, primeiramente, desenvolvida por meio de cursos em que cada Núcleo Regional da Educação ficava com a responsabilidade de montar os projetos e sua execução, ou seja, eram responsáveis pela programação e escolha dos docentes, conteúdos programáticos a serem trabalhados e carga horária das capacitações, que eram realizadas em Faxinal do Céu¹⁰ (PALMA, 2001).

Um estudo realizado por Palma (2001), detectou alguns dos motivos que provocou as falhas referentes à implantação e viabilização do Currículo Básico do Paraná. Entre os motivos estão:

- a) os professores pesquisados não entenderam os pressupostos norteadores constantes do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná;
- b) os conceitos e afirmações estão, na sua quase totalidade, estruturados em nível de senso comum;
- c) os professores apresentam crenças e posições que resultam da influência de perspectivas tradicionais e conservadoras de educação;
- d) os professores disseram não ter recebido materiais didáticos para estudos, que teriam sido enviados pela SEED-Pr., e os que receberam disseram não ter tempo para estudos (p. 3).

Concomitantemente à construção do Currículo Básico do Paraná ocorreu uma Reestruturação da Proposta Curricular do Ensino de Segundo Grau atual Ensino Médio. Tal proposta também trazia um embasamento na concepção histórico-crítica da educação e buscava alcançar um resgate do compromisso social com relação à ação pedagógica da Educação Física. Entendia-se, com isso, ser possível uma mudança na perspectiva de uma sociedade fundamentada em valores individuais para uma na qual se baseasse em valores mais igualitários. Foi um marco para a disciplina, visto que deslumbrava um novo olhar sobre a Educação Física, um novo entendimento com relação ao movimento humano (PARANÁ, 2006).

Vê-se, novamente, uma tentativa frustrada de se conceber a disciplina Educação Física enquanto uma área de conhecimento, que considera outros fatores, que ultrapassam desempenho físico; que abranja também uma educação integral do ser humano. Entende-se que talvez a maior falha esteja realmente na falta de capacitação profissional, tanto no que tange a formação inicial,

¹⁰ Espaço construído pelo Governo do Estado do Paraná intitulado como “Universidade do Professor”, onde até hoje são proporcionados cursos de capacitação para os docentes da rede estadual.

como, de maneira especial, na formação continuada do professor para que este possa lidar de maneira mais satisfatória com essas novas concepções de ensino.

Ainda nesse período, que compreende a década de 80 e 90, além do marco científico da tentativa de se criar uma comunidade científica para que se pudesse discutir a respeito da legitimidade da disciplina, iniciou-se um período de delimitação de tendências ou correntes. Nessas discussões a intenção era promover um nível maior de criticidade a respeito do papel da Educação Física escolar, entendendo-a como uma área de conhecimento. Com isso, várias tendências começaram a surgir, como a concepção progressista, que visava à construção de um movimento renovador na disciplina. Dentre as correntes ou tendências progressistas destacam-se algumas abordagens: a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico superadora e a crítico emancipatória (PARANÁ, 2006).

Segundo a análise do texto elaborado pela SEED (Secretaria de Estado da Educação, PARANÁ, 2006), a abordagem desenvolvimentista defende a idéia de que *“(...) o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. Constitui-se no ensino de habilidades motoras de acordo com uma seqüência de desenvolvimento”* (p.07). Sua fundamentação teórica é a da psicologia e do desenvolvimento da aprendizagem.

Já a construtivista, de acordo com o texto, fundamenta-se também na psicologia do desenvolvimento e é marcada por uma influência da psicometria. Não podemos deixar de discordar dessa visão sobre o construtivismo, tendo em vista que ao estudarmos um pouco mais sobre o construtivismo compreenderemos que esta concepção de ensino em nada se assemelha a psicometria, pelo contrário. O texto afirma ainda que o construtivismo visa uma formação integral do indivíduo que incluem as dimensões afetivas e cognitivas do movimento humano, acrescentaríamos também as dimensões moral e social.

O texto alega que as duas abordagens anteriormente citadas, não estão vinculadas a uma teoria crítica da educação, ou seja, não apresentam preocupações com relação ao papel da educação na sociedade capitalista. As outras duas abordagens, tanto a crítico superadora quanto a crítico emancipatória, estariam mais afinadas com o contexto social da educação, incorporando em suas discussões aspectos das ciências humanas, sociológicas e filosofia da educação.

A abordagem crítico superadora é uma teoria baseada na pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani (1991). O objeto da área de conhecimento da Educação Física, dentro desta perspectiva, é a Cultura Corporal, em que o conhecimento é organizado em ciclos e apresenta a preocupação de que este seja tratado de maneira sistematizada, de maneira historicizada e espiralada, de acordo com o seu grau de complexidade.

Já a abordagem crítico emancipatória é apontada como uma teoria baseada na dialética. Nessa o movimento humano é entendido como “(...) *uma forma de comunicação com o mundo*” (PARANÁ, 2006, p.08). Ocorre uma busca pela ressignificação do movimento, porém, não se considera, ou não se valorizam as questões sócio-econômicas.

No contexto atual, a Educação Física é tida como um componente obrigatório no currículo escolar em todos os níveis de educação; desde o fundamental ao Ensino Médio. Isso ocorre por meio da LDBEN/96, como foi comentada anteriormente. Esperava-se com essa regulamentação que o professor de Educação Física viesse a recuperar seu prestígio perdido nas últimas décadas devido aos fatos abordados ao longo do capítulo.

Deparando-se, porém, com a realidade nas escolas atualmente, pode-se ter claro que essas idéias de mudanças e avanços encontram-se ainda no nível da teoria; na prática há um atraso e uma distância muito grande entre elas. Falta iniciativa, dos profissionais de Educação Física que estão atuando nas escolas de colocar em prática essas inovações propostas pelos estudiosos. Isso pôde ser confirmado por pesquisas realizadas por Palma A. (1997), Palma J. (1997) e Saladini (1999) que encontraram, em seus estudos, justamente essa visão da concepção da Educação Física na ótica do próprio professor dessa matéria. Ficou comprovado, nestes estudos, o quanto os profissionais de Educação Física, que foram abordados pelos pesquisadores, ainda estão longe do esperado.

Podemos utilizar também a pesquisa realizada por Angeli (2003), realizada em 2002, na qual a autora se dedica a tratar de questões pertinentes às aulas de Educação Física Escolar, mais especificamente aos conteúdos estudados pela mesma nas escolas do município de Vitória (ES). A pesquisadora quis conferir como vinha sendo tratado os conteúdos selecionados pelos professores e a organização dos mesmos durante os anos letivos. A pesquisadora se deparou com uma realidade muito semelhante aos seus tempos de estudante de ensino

fundamental (5^a a 8^a série). Conteúdos repetitivos baseados exclusivamente no esporte, e ainda assim, apenas nos clássicos: vôlei, futsal, basquete e handebol.

Observa-se, por tanto que passam-se os anos, várias pesquisas são realizadas, novas propostas surgem, entretanto na prática das escolas as aulas de Educação Física mantêm seu caráter repetitivo, alienado, descontextualizado. Os motivos que ocasionam essa situação podem ser vários: a falta de estrutura física, escassez de materiais, formação inicial inadequada, ausência de uma formação continuada, desinteresse e desmotivação por parte do professor, entre outros.

No que se refere ao Ensino Médio, de maneira especial, gostaríamos de registrar a dificuldade em encontrar estudos referentes ao tema. Registros sobre assuntos relacionados à formação do professor de Educação Física, reflexões acerca da dificuldade em torno da disciplina em questão, entre outros assuntos, aparecem sempre, contudo, diálogos sobre o tema no contexto do Ensino Médio ainda são poucos.

Existe por parte de vários professores um grande equívoco ao entender que os alunos de Ensino Médio querem apenas “jogar bola”. Ao se apoiarem nessa visão da disciplina e dos alunos dessa fase de ensino, os mesmos se acomodam e passam a acreditar que realmente “soltar a bola” é o melhor a se fazer. Há, no entanto, alguns autores que divergem dessa concepção e comprovam, por meio de pesquisas, que essa afirmação não é tão verdadeira assim.

Um caso especial que podemos citar é a pesquisa de mestrado de Betti, I. (1992). A pesquisadora procurou analisar a realidade atual da Educação Física ressaltando tanto aspectos negativos quanto positivos com relação à atuação docente. Em sua pesquisa ela deparou-se com a angústia de encontrar uma realidade que não diverge da observada a distância: “não é necessário reportar-se à investigação científica para dar-se conta que o ensino da Educação Física atravessa um período crítico” (p.9).

Ao comentar um pouco sobre sua experiência pessoal com docência, a autora relata que ao iniciar seu trabalho com os alunos ela lança aos mesmos a questão: “Como foi sua Educação Física até agora?” (p.9). Ao questionar isso com seus alunos, a mesma depara-se com respostas que direcionam para a seguinte observação:

A prática dessas aulas é extremamente livre de ensinamentos, que os alunos fazem o que querem com a bola que o professor entrega, ou que o ensino é sempre o mesmo, não havendo, por exemplo, variação entre as aulas do 3º ciclo do ensino fundamental e as da 3ª série do ensino médio (p.10).

A autora relata que encontrou crianças e adolescentes que, apesar de não terem a felicidade de participar de boas aulas de Educação Física, continuavam a gostar delas. Uma resposta nada otimista obtida pela autora:

Eu acho que a Educação Física de hoje está falindo, os professores não se interessam pela aula, mandam tirar dois times e não ficam olhando nada, deixam fazer o que quer. Devia ter mais interesse dos professores, e Educação Física não é só bola, deveria ter alongamento, preparo físico, essas coisas (p.48).

A autora chega a seguinte conclusão:

Apesar da deficiência da Educação Física na escola, deficiência esta percebida pelos alunos que filtram os acontecimentos com sua percepção, eles ainda conseguem sentir muito prazer em participar das aulas. Que poder é esse que o movimento humano consegue exercer sobre as pessoas? Apesar da falta de comunicação professor x aluno, das desavenças com os colegas, do conteúdo que não muda, das condições das quadras e dos materiais, apesar de tudo os alunos, em sua maioria, continuam sentindo prazer em fazer as aulas. De certa forma isto pode até representar um perigo muito grande para a Educação Física...Isto não justifica a falta de atenção para com a Educação Física de forma geral. Muito pelo contrário: se da forma como está [ela] consegue exercer tamanho poder de sedução, imagine se fosse melhor! (p.85-6).

Porém, apesar de todo pessimismo, Betti, I (1992), buscou em sua pesquisa advertir que em meio a tudo isso existem professores comprometidos com a prática educativa, a estes professores a mesma classificou de “professor bem-sucedido”. Entre as características desse professor bem-sucedido a autora ressalta três aspectos importantes: domínio de conteúdo e metodologia, envolvimento e apropriação da realidade dos alunos em sala de aula e caráter reflexivo do trabalhador docente.

Sendo assim, não podemos fazer uma generalização de que todos os professores de Educação Física são responsáveis pela visão pessimista que se tem da disciplina hoje. Temos sim um grande número de profissionais comprometidos em mostrar que a mesma tem um objetivo de estar inserida na escola, que tem um objeto de estudo que lhe é próprio e que este tem sentido e significado.

O que podemos concluir nesse capítulo é que a história da Educação Física é marcada pelo esforço de alguns em tornar a disciplina uma área de conhecimento, desvencilhando a mesma de uma concepção medíocre e reducionista que a reduz à área do fazer por fazer, prática pela prática. Percebemos que inúmeras foram as tentativas de tornar esse esforço algo concreto, mas que ainda falta muito para que as reflexões saiam do papel e atinjam as salas de aula.

2.3 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ

O Estado do Paraná recentemente passou por um processo de reformulação de sua matriz curricular. Esse teve início no ano de 2003 e se estendeu até 2006, com a concretização da versão final das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE). De acordo com as Diretrizes, pode se dizer que essa versão final é expressão de esforços dos professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnico-pedagógicos da SEED¹¹, que, em conjunto, possibilitaram a construção desse documento orientador do currículo para toda a rede pública estadual (DCE, 2006, p. 7).

Nesse capítulo, propomo-nos a discutir sobre o processo de construção e elaboração das Diretrizes Curriculares. Utilizamos como fonte de referência o próprio documento oficial, ou seja, as Diretrizes Curriculares do Paraná, e as instruções enviadas pela SEED às Escolas Estaduais no período compreendido entre 2003 e 2006.

¹¹ Secretaria de Estado da Educação (SEED)

Em um dos textos enviados pela SEED, cuja autoria é de Arco-Verde,¹² a autora justifica a necessidade da elaboração das Diretrizes Curriculares. Segundo esse texto, o ponto chave da justificativa é:

Há cerca de quinze anos o Paraná promoveu um amplo processo de elaboração de propostas curriculares que se concretizou no Currículo Básico. Embora este movimento tenha sido significativo e de substancial avanço pedagógico, com a sua implantação, implementação, monitoramento e avaliação do Currículo Básico nas escolas da rede pública sofreu descontinuidade a partir das mudanças de políticas públicas de educação apontadas pelas novas gestões governamentais no Estado (p.1, s/d).

Quanto a essas afirmações, vale lembrar que, embora exista a alegação de que se tenha ocorrido o monitoramento e avaliação do Currículo Básico, não há informações de que se tenha feito, por parte da SEED, uma avaliação para apurar se o Currículo Básico vinha sendo utilizado realmente pelos professores ou não. Nem se avaliou de que maneira o mesmo era compreendido pelo corpo docente antes de se realizar a construção dessas novas Diretrizes Curriculares. Tal fato demonstra que, mais uma vez, construiu-se um documento legal sem que houvesse a leitura da realidade nas escolas. Esse fato pode ser comprovado com a pesquisa de Palma, 1997.

A descontinuidade das propostas educacionais ocasionada pelas freqüentes alterações de políticas de educação, devido às mudanças de governo no Estado, provocou um momento de reflexão e reformulação das orientações curriculares. Um outro fator que justifica a ocorrência da reformulação é um diagnóstico obtido a partir da análise das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, realizados pela Superintendência da Educação da SEED. Essas análises revelaram uma inexistência de definição clara das propostas pedagógicas da própria Secretaria de Estado da Educação. Verificou-se que alguns encaminhamentos feitos até 2002, eram contrários ao, então vigente, Currículo Básico, implantado no ano de 1990. Essa constatação provocou uma desconfiguração do mesmo, tendo em vista que ele já apresentava inadequações, provocadas pela falta de alterações durante todos esses anos. O que contraria sua

¹² ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza; Superintendente da Educação da SEED.

característica intrínseca de passar por constantes atualizações, como afirma os textos enviados pela SEED.

Como já apresentado no capítulo anterior, uma pesquisa realizada por Palma (2001), intitulada “A formação continuada do professor de Educação Física: Possibilitando práticas reflexivas”, procurou verificar os motivos pelos quais a implantação do Currículo Básico do Paraná não provocou mudanças significativas no que se refere à atuação dos professores de Educação Física das escolas estaduais. Segundo o pesquisador, o que se pode perceber é que, embora tivesse sido possibilitada a superação das perspectivas tradicionais e conservadoras de ensino e mesmo havendo a predisposição dos professores a realizarem estudos que proporcionassem as transformações conceituais e pedagógicas para que o ensino da Educação Física passasse por uma reconceituação, isso não ocorreu de fato.

Uma das hipóteses levantadas por Palma (2001), para tal fracasso, está ligada aos procedimentos adotados para a capacitação dos professores. Capacitação esta que segue os modelos convencionais, em que os cursos são preparados por um docente convidado e os professores assistem às palestras, voltam para as suas realidades e não são acompanhados no dia-a-dia. O autor ressalta ainda que muitas vezes o que motiva o professor a participar dos cursos de capacitação é tão somente a pontuação oferecida a ele. Para a SEED é uma maneira de atribuir a sua planilha de investimentos com a Educação, justificando assim sua planilha de gastos.

Dessa forma, a gestão governamental de 2003-2006 estabeleceu como um de seus objetivos principais a retomada das discussões coletivas acerca do currículo. Compreendendo, ser o mesmo, fruto de uma construção social, elaborado por diferentes pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais, considerou-se importante que essa construção levasse em consideração as diversidades e a realidade vivida nas escolas. Uma outra preocupação foi com a coletividade necessária para a elaboração do currículo, em que o fazer e o pensar de cada um deveriam ser articulados na construção de um único documento.

Para a concretização desse projeto deu-se início em 2003 as primeiras discussões sobre as Diretrizes Curriculares da rede Estadual de Ensino do Paraná, viabilizadas por meio de seminários promovidos pela SEED. Fase oportuna também para uma avaliação da realidade da Educação Nacional e, ao mesmo tempo, para analisar os desafios propostos para os estados da Federação quanto à

reformulação curricular. Momento de identificar elementos norteadores desta reformulação curricular bem como as tônicas das atuais discussões acerca das Diretrizes Curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

O que se pretendia desde o início era a efetiva participação dos professores nesse processo de elaboração das Diretrizes, contrariando os processos anteriores de formulação de propostas legais, como afirma o texto da SEED:

Historicamente, as elaborações de currículos oficiais tiveram, como característica, uma metodologia verticalizada, na qual as fases de elaboração foram polarizadas por instâncias administrativas como órgãos governamentais e Instituições de Ensino Superior, entre outras. Dentro de uma outra ótica de gestão pública e de elaboração de propostas curriculares, as ações realizadas pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), tiveram a prática do professor como “pano de fundo” para o entendimento teórico-metodológico sobre o papel do currículo nas políticas públicas. Neste sentido, todas as ações desenvolvidas nos três últimos anos, ainda que com formas e encaminhamentos próprios, buscaram dar voz ao professor, ouvi-lo falar de sua prática e de seus saberes (PARANÁ², p. 01, 2005?).

Durante a segunda fase, ocorrida entre os anos de 2003-2004, foram discutidas propostas pedagógicas das áreas de ensino por meio de cursos, eventos e reuniões técnicas com o coletivo de professores. Nesses encontros se propunha a análise dos desafios curriculares para as áreas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos específicos da Educação Profissional.

Na terceira fase, durante os anos de 2004 e 2005, foram estimuladas discussões pedagógicas, entre os professores, sobre a proposta curricular e a relação desta com o cotidiano deles. Esses momentos de discussão poderiam ocorrer durante as práticas pedagógicas da escola, hora atividade do professor¹³, reuniões de estudos¹⁴, eventos institucionais, municipais, regional e estadual, entre outras.

A quarta fase teve início, também, no ano de 2004 e se estendeu até 2005, constituindo-se na sistematização por disciplina, níveis e modalidades de

¹³ O professor com uma carga semanal de 20 horas-aula deve permanecer em sala 16 aulas e tem direito a quatro aulas de permanência, ou seja, hora atividade para elaborar suas avaliações, fazer as correções, preencher livro de chamada, entre outras atividades típicas da docência.

¹⁴ Comumente ocorridas em horário extra-classe, em períodos contrários aos horários do professores.

ensino das propostas curriculares. Tal processo, como já foi mencionado, teve como premissa os documentos elaborados coletivamente pelos professores¹⁵ e encaminhados para a SEED. Essa encaminhou para as escolas, onde foram realizadas novas reflexões com os professores das áreas, dos níveis e das modalidades de ensino, com os demais profissionais da escola, membros da comunidade escolar, do município e de outros municípios do Núcleo Regional da Educação (NRE). A partir dessas discussões buscou-se unificar as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.

Paralelamente a quarta fase ocorreu a quinta etapa, com o preparo, elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná, processo esse organizado pela SEED e equipes dos Núcleos Regionais de Educação, com o intuito de que as escolas, com os subsídios e a autonomia construída nas fases que antecederiam a esta, pudessem produzir o seu projeto educacional.

A sexta e última fase teve início no ano letivo de 2007, e foi denominada como permanente e contínua. Sendo assim, esse momento é propício à avaliação e acompanhamento das propostas que estão sendo implantadas. Esse acompanhamento e monitoramento das atividades de reformulação deveriam ser constantes, tanto pelos NRE quanto pela SEED, para se manter a unidade de trabalho e apoiar as escolas. No entanto, isso não tem ocorrido com tanta frequência como se esperava. Ressalta-se, assim, a importância da formação contínua do professor por meio dos programas de capacitação incessantes, visando sempre como produto final um ensino de qualidade.

Esse processo de sistematização das Diretrizes Curriculares contou com algumas questões norteadoras, que provocaram discussões e reflexões, tais como: qual a visão de mundo, de homem e de escola que se deseja; a concepção de Educação, suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente à conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados.

¹⁵ Os professores dialogavam sobre os textos e propostas enviadas pela SEED durante os dias de Capacitação, realizados no início do ano letivo e nos meses de julho, antes do retorno do recesso escolar. Após debate entre os professores, estes produziram um texto, expondo as suas opiniões sobre os documentos e propostas, e encaminharam-no para o Núcleo Regional de Educação.

Diante das mudanças pretendidas, o currículo do Paraná passou a ser estruturado em conteúdos científicos e nos saberes escolares das disciplinas que compõem a proposta curricular. Essa forma já era indicada pelo Currículo Básico do Paraná, 1990, diferentemente do ensino baseado em habilidades e competências, como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

As estratégias utilizadas durante a fase de reformulação curricular foram Seminários sobre as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; eventos para a elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares em todos os níveis e modalidade de ensino; a produção de cadernos das Diretrizes Curriculares e de cadernos temáticos¹⁶; a reorganização das matrizes curriculares; a organização dos espaços colegiados; a capacitação e atualização dos profissionais da Educação; a produção de material de apoio didático pedagógico¹⁷; a implementação dos programas de biblioteca: do aluno, de professor, de autores e temas paranaenses; a discussão e elaboração de materiais de apoio aos temas sociais contemporâneos e a elaboração coletiva tanto do projeto político pedagógico das escolas quanto do Plano Estadual de Educação¹⁸.

Quanto à organização dos grupos de trabalho, foi realizado um seminário estadual para a elaboração das Diretrizes Curriculares que objetivava à realização das discussões iniciais para a elaboração das mesmas; foram divididos grupos por área de conhecimento. Nesses grupos havia um representante de cada disciplina, que compunha o Grupo de Trabalho Permanente e visava o planejamento das ações que pudessem favorecer o envolvimento do coletivo dos professores para efetivar a elaboração das diretrizes. Para tanto, elaborou-se um Roteiro de Trabalho que se efetivou nos encontros descentralizados com os demais professores.

Posteriormente, foram realizadas reuniões regionais preparatórias com o objetivo de socializar o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares. Esse processo envolvia a participação coletiva dos professores as áreas de conhecimento. Também estiveram envolvidos o coordenador do NRE, professores

¹⁶ São dois Cadernos Temáticos, o primeiro é intitula-se como: "I Caderno Temático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", o segundo: "História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais".

¹⁷ Cada disciplina recebeu um livro didático, que foi distribuído para o aluno, no intuito de ser utilizado como material de apoio durante as aulas.

¹⁸ O Plano Estadual de Educação (PEE) consiste num conjunto de metas financeiras, organizacionais e estruturais para a Educação no Estado. Conta com a participação de todos os atores envolvidos de alguma forma com a educação dos paranaenses para sua elaboração e efetivação.

do Grupo Permanente, um professor de cada área de conhecimento, da rede estadual, representando cada município do Paraná.

Na seqüência, aconteceu um encontro descentralizado, municipal, com o intuito de mobilizar todos os professores da rede estadual, de todas as áreas de conhecimentos, para o estudo e trocas de experiências pedagógicas nos próprios municípios. Com essas reuniões buscava-se um envolvimento de todos os professores da rede estadual, tendo em vista as implicações deste documento para o ensino nas diferentes áreas de conhecimento.

Após esses encontros, eram enviados ao NRE os registros das reflexões realizadas pelo grupo de professores. Essas reflexões foram enviadas aos coordenadores de área do NRE que as sistematizaram, juntamente com o Grupo Permanente, com o objetivo de elaborar um Documento-síntese a ser enviado para a SEED.

Percebe-se, portanto, que houve uma preocupação no sentido que acontecesse uma efetiva participação por parte de todos os professores, equipe pedagógica, funcionários das escolas, direção escolar, representante dos núcleos regionais, para que ocorresse uma efetiva elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares. Contudo sabemos que tal objetivo é extremamente difícil de ser contemplado na íntegra, visto que muitas dessas reuniões não eram estendidas a todos os envolvidos; eram feitas com um número limitado de professores de modo que pudessem ser viabilizadas e nem sempre as informações eram repassadas aos demais colegas. Tal fato possibilita afirmar que nem todos tiveram acesso a diversas etapas de elaboração do documento.

Observamos algumas semelhanças entre o processo de construção do Currículo do Paraná e o das novas Diretrizes Curriculares desse Estado. Novamente observamos um esforço sendo realizado em busca de mudanças, porém não podemos deixar de notar que muitas falhas já cometidas durante o período de implantação do Currículo do Paraná também estão ocorrendo atualmente. São exemplos disso: a falta de capacitação dos professores, a descontinuidade dos estudos sobre a proposta das Diretrizes, a ausência de monitoramento e acompanhamento das práticas de ensino dos professores, entre outras. Isso nos leva ao questionamento: será que podemos ter expectativas de que dessa vez será diferente? Não temos essa resposta ainda, mas temos uma grande esperança de

sim, que dessa vez seja diferente e que a implantação das Diretrizes Curriculares obtenha melhores resultados.

2.4 DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

As Diretrizes Curriculares, no que tange à disciplina Educação Física, sugere uma mudança de pensamento sobre a área de conhecimento da disciplina propondo a inclusão da reflexão sobre as necessidades atuais de ensino e superação de uma visão fragmentada de homem.

O documento vem com o argumento de “superar as concepções fundadas nas lógicas: instrumental, anátomo-funcional e esportivizada, provenientes de outras matrizes teórico-metodológicas” (DCE, 2006, p.19), que seriam modelos de ensino-aprendizagem pautados no positivismo, originários das ciências da natureza. No entanto, gostaríamos de ressaltar que o Currículo Básico do Paraná desde 1990 já apontava como um de seus pressupostos teóricos a necessidade de superar a visão de uma Educação Física desvinculada de objetivos educacionais, pautada em teorias que a consideravam apenas como área de fazer e não de conhecimento, como podemos comprovar com o fragmento a seguir:

A Educação Física tem seguido por muito tempo paralela à educação e não como parte dela, servindo a outros objetivos e não aos relacionados dentro de uma visão histórico-crítica. É necessário procurar entender a dialética de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo na história e na sociedade brasileira, para que a Educação Física saia de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-lo em seu verdadeiro espaço: o de área do conhecimento (CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ, 1990, p. 175).

Essa preocupação com uma Educação Física com significado para os alunos do Ensino Médio também já era apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados em 1999. Em sua redação indica-nos como deveria ser e o que vem ocorrendo nas aulas de Educação Física:

Propor, de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos. Aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos, é o objetivo do que aqui será exposto. Tem-se a característica recreativa da maior parte das aulas no Ensino Médio. Os alunos as freqüentam, muitas vezes, de forma descompromissada com o que está sendo ensinado, pela constatação de que não obtêm a *performance* que desejam. Consequentemente observa-se nessa fase uma visível evasão dos alunos das aulas, fator indesejável para todos os profissionais envolvidos, salientando o empobrecimento do trabalho do professor de Educação Física (p.155).

Fica claro que a preocupação em tornar a Educação Física uma disciplina pautada em conhecimentos que lhe são próprios e que extrapolam o simples fazer por fazer, ou a visão de que a mesma pode ser tratada como sinônimo do Esporte, não é novidade alguma dentro do contexto escolar no Estado do Paraná. No entanto, ao se repetir esse apelo, de encarar a disciplina como área de conhecimento, ficam explícitas duas situações: a de que a ação docente ainda não tem se apresentado condizente com as propostas legais; e a outra de que ao se formular as novas Diretrizes Curriculares não foi realizado um estudo nas escolas para que se pudesse fazer uma leitura da realidade, de como a mesma vem sendo ensinada nas escolas estaduais.

Importante salientar que, como afirmam os PCN's (1999), conseguir transformar as instruções legais em realidade nas escolas não é algo tão simples, de acordo com o documento:

A visão legal, quando conformada com a realidade do ensino de Educação Física, apresenta-nos um paradoxo: a nossa prática pedagógica em pouco tem contribuído para a compreensão dos fundamentos, para o desenvolvimento da habilidade de aprender ou sequer para a formação da ética (p.155).

O texto preliminar das Diretrizes Curriculares do Paraná demonstra, em sua redação, estar ciente de que, embora nos anos 90 tenha sido promulgada a LDB 9.394/96 e proposto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estes documentos não garantiram o rompimento com a tradição autoritária

dentro das escolas e nem as modificações na prática da Educação Física. As Diretrizes alegam que:

Os resquícios do esporte de competição mantiveram-se no ensino público, generalizando as aulas em esporte-lazer um arremedo do esporte competitivo. Assim, o que permaneceu nesta prática da Educação Física foi o trabalho com uma pequena elite de alunos, excluindo a maioria que não se enquadrava nos padrões atléticos necessários para a representação em equipes seletivas. Muitos profissionais trabalhavam com esta proposta (tecnicista/competitivista) por desconhecimento de outras, presos à sua formação acadêmica (PARANÁ¹, p.3, 2005).

Nas Diretrizes Curriculares se argumenta ainda que a Educação Física deve estabelecer uma interlocução entre as demais disciplinas, disciplinas estas que permitam a compreensão do corpo em sua complexidade, sendo visto sob a abordagem biológica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica e política. Assegura-se que a mesma tem condições de ser ensinada numa perspectiva interdisciplinar, visando sempre à formação humana. Adverte-se, porém, no sentido de que não se cometam equívocos de entender a disciplina como um apêndice das demais. Tampouco de compreendê-la como um momento subordinado e compensatório para as atividades realizadas nas salas de aula, julgadas, segundo as diretrizes, como as “durezas” do dia-a-dia escolar, dando a compreender que tais disciplinas são consideradas como as que realmente requerem uma dedicação maior por parte dos alunos (DCE, 2006, p.20).

Esse entendimento acerca do contexto amplo da Educação Física, segundo as Diretrizes, é necessário para que a mesma possa vir a estabelecer as relações sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos. Para tanto, faz-se necessário que o professor reconheça as maneiras pelas quais o modo de produção capitalista influencia as maneiras de pensar e agir sobre o corpo, o que tem provocado efeitos diretos em sua prática pedagógica. A esse respeito já provocamos uma pequena reflexão, principalmente em torno da influência político-econômica sob a disciplina, no primeiro capítulo.

O que o documento em questão pretende é frisar o quanto a Educação, de modo geral, e a Educação Física, de maneira especial, sofrem influências sociais. Não há como manter-se alheio a isso. Esses saberes devem

estar inerentes nas aulas de Educação Física, é preciso que os alunos tenham esse senso crítico e compreendam essas relações. É necessário que percebam as relações de poder existentes na escolha e perpetuação de determinados conteúdos da disciplina e com isso busquem superar alguns dos conteúdos que se mantêm subordinados às contradições sociais.

Esse alerta, com relação à necessidade de se superar os ranços que ainda restam de uma época e que a disciplina Educação Física era subordinada aos interesses políticos, já tem sido dado desde 1990, por meio do Currículo Básico do Paraná. Em seu texto, o mesmo afirma:

Quando discutimos, hoje, a Educação Física dentro da tendência Histórico-Crítica, verificamos que em sua ação pedagógica, ela deve buscar elementos (chamados aqui de pressupostos do movimento) da Ciência da Motricidade Humana (conforme proposta do filósofo português: Prof. Manuel Sérgio). Esta ciência trata da compreensão e explicação do movimento humano e há dificuldade em compreender e apreender os elementos buscados nesta ciência, uma vez que as raízes históricas da Educação Física brasileira, estão postas dentro de um regime militar rígido e autoritário, visando fins elitistas e hegemônicos. Por outro lado, na dinâmica da sociedade capitalista, ela sempre atrelada às relações capital x trabalho para dominação das classes trabalhadoras (CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ, 1990, p. 175).

A atribuição de um novo significado para as aulas de Educação Física é a proposta das Diretrizes Curriculares. Para que tal objetivo seja atingido são importantes a intervenção e atuação do professor, sendo apenas este, em seu ambiente de aula, que poderá superar a dimensão meramente motriz e biológica da disciplina e possibilitar que os conhecimentos da área avancem e permeiem também as dimensões históricas, culturais e sociais do movimentar humano. No entanto, reiteradamente podemos afirmar que essa tentativa não é nova e nem exclusiva dessa Diretriz. O Currículo Básico do Paraná em seu texto já alertava para tal necessidade:

A Educação Física brasileira passa por um momento de fundamental importância em sua história, onde (sic) pretendemos questionar a visão de corpo-máquina corpo-espécie humana, que é passível de adestramento, útil ao modo-de-produção capitalista (CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ, 1990, p. 177).

Determina-se como papel da Educação Física “transcender o senso comum e desmistificar formas arraigadas e equivocadas em relação às diversas práticas e manifestações corporais” (DCE, 2006, p.21). Pretende-se priorizar o conhecimento sistematizado, oportunizando momentos em que os alunos possam reelaborar idéias e possibilitando práticas que ampliem a compreensão do aluno sobre os saberes produzidos pela humanidade, assim como suas implicações para a sua própria vida. Recorremos ao Currículo Básico do Paraná, mais uma vez, para mostrarmos como não há nada muito inovador em tal proposta:

Pretendemos que a Educação Física deva trabalhar com o corpo em movimento, à luz de uma visão histórico-crítica, rumo a uma sociedade pretendida, fazendo parte da educação institucionalizada. Entendemos que movimento humano é a expressão objetivada da consciência corporal, formada pelo conjunto das relações que compõem uma determinada sociedade e dos saberes sistematizados pela classe dominante sobre esta consciência corporal (CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ, 1990, p. 176).

As Diretrizes Curriculares apresentam como um de seus objetivos provocarem o professor a se comprometer com uma Educação Física transformadora; a trabalhar na perspectiva de transformar as relações sociais por meio de sua própria prática pedagógica a apresentar discussões sobre a diversidade cultural em termos corporais, para que os alunos possam aprender a respeitar as diferenças e se posicionarem frente a elas numa postura autônoma, pautados no conhecimento apresentado pelo professor. Essa tentativa havia sido feita pelo Currículo Básico do Paraná, que tinha como um de seus objetivos incentivar essa mudança na postura dos profissionais de Educação Física, porém isso não ocorreu, como o mesmo afirma:

Devido à falta de domínio dos conteúdos, da clareza com o tipo de homem que pretendemos formar e da construção do real do homem-concreto, muitos professores ainda entrelaçam sua prática com a tendência escolanovista¹⁹, na qual as “atividades livres” têm prioridade (CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ, 1990, p. 176).

¹⁹ Durante o período em que o ensino pautou-se nos pressupostos da Escola Nova a Educação Física surge como uma disciplina educativa por excelência, deixando-se os exercícios executados por obrigação, pelos exercícios executados por prazer. Neste contexto, o professor atuava como um facilitador e coordenava o desenvolvimento das atividades, encaminhando os alunos para as descobertas, em aulas, através de “atividades livres” (CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ, 1990, p. 176).

Percebemos, novamente, que a idéia de revolucionar o ensino da Educação Física nas escolas paranaenses não é inovadora. O que existe, hoje, é a necessidade de se pensar em estratégias para que essas propostas deixem os papéis e alcancem as salas de aula.

Uma observação relevante a ser feita é sobre o não envolvimento das Universidades no processo de elaboração das Diretrizes. Não consta que tenha havido uma parceria entre a Secretaria de Educação e as Universidades Estaduais, ou que tenha sido dada aos professores dessas Universidades a possibilidade de contribuírem com o estudo e elaboração do documento. Isso é algo que compromete a efetiva compreensão e viabilização das Diretrizes, tendo em vista que as Universidades são responsáveis pela formação dos futuros professores que estarão atuando nas escolas futuramente. Isso indica a clara necessidade de haver um estudo aprofundado sobre as Diretrizes nas faculdades para que os estudantes universitários estejam conscientes da proposta do Estado ao ingressarem nas escolas, seja como estagiários ou mesmo como docentes.

Nota-se, portanto, uma grande falha que poderá influenciar diretamente na formação inicial dos futuros professores de Educação Física. Além disso, os docentes das Universidades Estaduais poderiam colaborar no que se refere à formação continuada dos professores que estão na ativa, proporcionando um maior esclarecimento sobre a proposta metodológica das Diretrizes.

Faz-se necessário, também, que a Secretaria Estadual de Educação investigue como vem ocorrendo o ensino da Educação Física de maneira que comprove se realmente os professores continuam atrelados às práticas alienantes, desprovidas de reflexão e embasamento teórico; ou se já existem trabalhos diferenciados, que ainda não têm repercutido diante da visão negativa que a disciplina carrega consigo.

Com relação aos conteúdos, as Diretrizes Curriculares afirmam que, para o Ensino Médio, o que norteará os conteúdos a serem trabalhados pela disciplina Educação Física é a cultura corporal, tendo os conteúdos denominados como estruturantes e os elementos articuladores. Como novidade, a proposta apresenta os elementos articuladores, pois os conteúdos intitulados como estruturantes são os mesmos que o Currículo Básico do Paraná já apresentava em sua proposta.

Ilustraremos em formato de quadro os conteúdos propostos tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio:

Conteúdos Estruturantes do Ensino Fundamental	Conteúdos Estruturantes do Ensino Médio
Manifestações esportivas	Esporte
Manifestações Ginásticas	Ginástica
Manifestações estético-corporais na Dança e no teatro	Dança
Jogos, brinquedos e brincadeiras	Lutas
	Jogos

Quadro 1 – Conteúdos Estruturantes

Em outras palavras, os conteúdos denominados como estruturantes foram definidos pelas Diretrizes Curriculares como sendo

Os conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino (Diretrizes Curriculares, 2000, p.26).

Ou seja, os conteúdos estruturantes seriam os conteúdos norteadores de cada disciplina, o foco central dos conhecimentos a serem tratados pela mesma. Justifica-se a opção por tais conhecimentos da seguinte maneira: “tais conteúdos se justificam porque os alunos do Ensino Médio já têm melhores condições de abstração e capacidade física intelectual para um estudo mais complexo em relação ao nível anterior” (p. 32). O documento em questão assinala que esses conteúdos devem ser abordados em complexidade crescente, do fundamental até o ensino médio, que devem ocorrer mudanças graduais no que se refere à complexidade de como são ensinados os conteúdos.

Podemos perceber que, referindo-se aos conteúdos estruturantes, o único conhecimento que se diferencia entre o ensino fundamental e o ensino médio são as lutas e a inclusão dos brinquedos e brincadeiras, os demais são idênticos. Acreditamos que isso se explica justamente por essa característica apontada, de

que o conteúdo deva ser abordado com grau de complexidade diferenciado entre os níveis.

Nesse momento, talvez seja conveniente que reflitamos sobre essa questão da complexidade, para que não se perpetuem algumas concepções reducionistas existentes no ensino da Educação Física. Como exemplo, tomemos o conteúdo esporte, por muito tempo acreditou-se que durante o ensino fundamental seria o período ideal para o aprendizado dos fundamentos e regras dos esportes para que no ensino médio os alunos já estivessem aptos a aprender os sistemas táticos do mesmo. Não estamos afirmando que tal maneira de se abordar o esporte seja errôneo, apenas gostaríamos de sublinhar que trabalhar sob essa perspectiva seria voltar a uma visão reducionista da disciplina, em que as aulas não passavam de treinamento esportivo, modelo este que pretende-se superar.

As Diretrizes Curriculares apresentam diversos saberes e entendem que estes devem ser tratados de maneira diferenciada no ensino fundamental e médio, todavia não na perspectiva de reproduzir modelos referentes aos treinos esportivos, como foi citado no parágrafo anterior. Entendemos que não é sob essa ótica que o documento defende o pressuposto de que deva haver uma diferenciação referente à complexidade do conhecimento a ser abordado. Nesse caso específico, reduzia-se o ensino, à instrução dos gestos técnicos dos esportes apenas como pré-requisito para que o aluno, ao ingressar no ensino médio, pudesse dar conta de aprender os sistemas técnicos e táticos do esporte.

Vejamos o que as Diretrizes Curriculares sugerem como pontos relevantes do conteúdo de esportes no Ensino Fundamental:

- Origem dos diferentes esportes e sua mudança na história;
- O esporte como fenômeno de massa;
- Princípios básicos dos esportes, táticas e regras;
- O sentido da competição esportiva;
- Possibilidades dos esportes como atividade corporal;
- Elementos básicos constitutivos dos esportes: arremessos, deslocamentos, passes, fintas;
- Prática esportiva: esportes com e sem materiais e equipamentos.

Para o Ensino Médio tem-se como objetivo que o acesso à prática esportiva e adaptação esportiva à realidade escolar sejam ações cotidianas na rede pública, sinalizando os seguintes saberes específicos a esse conteúdo:

- Futebol;
- Handebol;
- Voleibol;
- Basquetebol;
- Atletismo;
- Punhobol.

Quanto ao esporte, não podemos deixar de nos posicionar de maneira crítica ao que lemos nas Diretrizes Curriculares. A mesma parece cometer um equívoco ao se referir a ele com a seguinte afirmação: “em suas várias manifestações e abordagens, pode contribuir para *aprimorar* a saúde, bem como integrar os sujeitos sociais” (p.33, grifo nosso). Será que realmente podemos assumir tal responsabilidade em nossas aulas, aprimorar a saúde dos alunos?

Ao estudarmos um pouco sobre questões de fisiologia perceberemos que é uma tarefa praticamente impossível diante do tempo de intervenção com os alunos. Aulas de aproximadamente cinquenta minutos, duas vezes por semana, com turmas volumosas e heterônomas, com espaços físicos muitas vezes inadequados, conseguiríamos mesmo atingir melhoras relativas à saúde desses alunos?

Acreditamos na possibilidade de transmitir o conhecimento aos mesmos sobre como poderiam melhorar sua saúde por intermédio das práticas esportivas e a prática regular de atividade física. A partir desse aprendizado, com a autonomia alcançada, é possível eleger o esporte que gostaria de praticar, de acordo com seus anseios e objetivos. Porém, reafirmamos, promover uma melhora na saúde dos alunos no espaço das aulas de Educação Física, como prevê as Diretrizes, seria muito difícil, caindo mais uma vez no discurso vazio e ilusório.

Outro fato que provocou desapontamento, com relação às Diretrizes, são os esportes apontados pela mesma. Mais uma vez os “clássicos”, incluindo-se somente uma novidade, o punhobol, sobre o qual nem uma explicação maior foi dada, que justificasse sua inclusão. Não sabemos ao menos se este é realmente um Esporte ou um jogo. Um outro agravante quanto à sugestão do futebol. Será que as escolas públicas têm realmente o espaço apropriado para tal prática? O futsal não

seria uma sugestão mais próxima da realidade? Não estamos descartando o conhecimento acerca do futebol, apenas questionando a escolha deste em detrimento do futsal.

O jogo aparece na proposta como uma das possibilidades para a ampliação da percepção e interpretação da realidade, sendo este considerado como facilitador da: “curiosidade, interesse e intervenção dos alunos envolvidos nas diferentes brincadeiras” (DCE, 2006, p. 33). O caráter de obediência às regras e limites também são apontados como elementos justificadores da presença do mesmo nas diretrizes curriculares. Que afirma-se que “além de seu aspecto lúdico, o jogo contribui para a discussão das regras e da organização coletiva” (p. 34).

Outro conteúdo estruturante é a ginástica, que aparece como elemento facilitador para o reconhecimento, por parte dos alunos, dos limites corporais, assim como das possibilidades relacionadas à prática da ginástica e suas variações. Como as citadas pelas diretrizes: ginástica imitativa de animais, ginástica geral, até as esportivizadas, ou seja, artística e rítmica. Alega-se que o aluno de Ensino Médio precisa conhecer tais variações e participar criando coreografias de maneira espontânea e criativa. Um item que poderia ser motivo de outra boa reflexão está relacionado ao local e material para tal prática, as diretrizes afirmam que:

Os espaços para a prática de ginástica podem ser locais livres, como pátios, campos, bosques. Os materiais podem ser improvisados, de acordo com a realidade; além disso, a performance não deve ser o objetivo final da prática (DCE, 2006, p. 34).

Como se vê, mais uma vez cabe ao professor de Educação Física e a sua incansável criatividade, para improvisar o local e a prática de um conteúdo que poderia ser ensinado de maneira bem mais eficiente e rica se contasse com um local apropriado nas escolas. Melhor seria se dispusessem de materiais específicos para o ensino da mesma. Porém, novamente, fica por conta do professor de Educação Física lidar com as situações inadequadas a sua atuação, devendo este saber ensinar mesmo com a falta de espaços físicos apropriados e a falta de materiais de apoio que possam enriquecer suas aulas. A responsabilidade passa a ser dele, somente dele.

O que complica ainda mais essa situação é que, além de ter que lidar com o conteúdo sem recursos materiais apropriados, o professor precisa qualificar-se para enquadrar-se às novidades dessa nova proposta, visto que a muitos não foi possível oportunizar a capacitação, promover a aprendizagem, por parte dos professores, para lidarem com tais exigências, no mínimo, fora da normalidade a qual estavam habituados. Mais uma atribuição ao professor de Educação Física, capacitar-se para lidar com as novas diretrizes de maneira satisfatória, tanto no que se refere aos conteúdos, quanto a teoria de ensino, encaminhamento metodológico e métodos de avaliação.

Não estamos, contudo, ausentando o professor de sua obrigação que é a de manter-se em constante atualização. Entretanto o que gostaríamos de ressaltar é que essa responsabilidade não pode ser assumida apenas por este. Mesmo porque, sabemos que muitas vezes o que impede o professor de capacitar-se extrapola a questão da boa vontade, podemos citar como empecilhos também: a falta de tempo, visto que muitos professores acabam se sobrecarregando de aulas para suprir suas necessidades financeiras, já que os salários, normalmente, são insatisfatórios; a falta de recursos para financiar os cursos, ou mesmo para compra de livros didáticos; entre outros materiais de aperfeiçoamento.

Entendemos que a profissão de educador exige uma constante capacitação e que o professor ao optar por tal profissão já deveria estar ciente disso, tendo em vista que o conhecimento nunca se esgota. Todavia, sendo as Diretrizes uma proposta vinda da Secretaria Estadual de Educação, caberia a este órgão a responsabilidade de buscar meios para sua viabilização. Acreditamos que um desses meios seria a formação continuada do professor e para que tal fato ocorresse, a parceria entre o professor e governo, que deveria oportunizar os momentos de capacitação em conjunto com as universidades públicas paranaenses.

Com relação ao conteúdo “lutas”, que aparece nas diretrizes como um dos elementos estruturantes da Educação Física, o que dizer? De acordo com o documento deverão ser abordados conhecimentos que permitam ao aluno “identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas foram ou são praticadas” (p. 35), tendo como objetivo esclarecer os alunos quanto à função das lutas e as transformações pelas quais as mesmas passaram ao longo do tempo, distanciando-se da finalidade inicial, antes ligadas às técnicas de auto-proteção e situações de combates militares.

A mesma crítica feita ao conteúdo de ginástica poderia ser feita com relação às lutas, ou seja, ao sugerir-se que conteúdos como esses, tão específicos, sejam ensinados de maneira correta, seria necessário uma maior capacitação por parte dos docentes e, principalmente, que fossem dados subsídios materiais para tal realização. Como ensinar as lutas sugeridas pelas diretrizes, como jiu-jitsu, judô, sumo, karatê, capoeira e taekwondo, sem preparo profissional e sem o mínimo de recurso material para isso?

Após expor tais análises, é de se questionar a relevância e a viabilização de tal conteúdo na escola. Talvez não seria o caso de negar esse tipo de conhecimento, o aprendizado da diversidade de movimentos culturalmente construídos é fundamental, porém é de tamanha importância também que se torne possível tal fato, sem cair no erro de elaborar uma proposta rica em sugestões e pobre em viabilização, o que a tornaria, como tantas, apenas mais um amontoado de papéis inviáveis de se concretizar.

Finalizando os conteúdos estruturantes aparece a dança, que é proposta como um elemento a mais na contribuição para uma vida saudável e sociabilizada. Podendo ser ela abordada como outra maneira de expressar-se corporalmente, representada pelas danças típicas nacionais e regionais, ou como uma composição técnica de passos ritmados. Ao professor, segundo as diretrizes, cabe

Ofertar as mais diversas formas de dança e privilegiar essa experiência de maneira livre e espontânea. A técnica deve servir como instrumental para possibilitar a recriação coreográfica coletiva, a partir de temas que surjam nas aulas (p. 36).

Como sugestões de conteúdos relacionados à dança estão: as cantigas de roda, dança regional, dança folclórica, dança internacional, dança de salão e expressão corporal. Diferentemente dos outros dois conteúdos anteriores, a dança não requer um espaço físico diferenciado do que os professores de Educação Física já estão habituados e necessita de pouco recurso material. Porém, no que se refere à dificuldade de lidar com tal conteúdo, este apresenta o mesmo grau dos anteriores e a mesma necessidade do professor em aprimorar seus conhecimentos, tendo e procurando oportunidades de se capacitar para esse trabalho.

Vejamos agora o que o documento nos sugere como “elementos articuladores”.

Elementos articuladores do Ensino Fundamental	Elementos articuladores do Ensino Médio
O corpo que brinca e aprende: manifestações lúdicas	O corpo
O desenvolvimento corporal e construção da saúde	A saúde
A relação do corpo com o mundo do trabalho	A desportivização ²⁰
	A tática e técnica
	O lazer
	A diversidade ético-racial, de gênero e de pessoas com necessidades educacionais especiais
	A mídia

Quadro 2 – Elementos articuladores

Notamos uma tentativa de diversificar ao máximo os conhecimentos a serem tratados pela disciplina e a possibilidade de contemplar todos os aspectos considerados pertinentes à mesma, como a associação da atividade física com a saúde, questões relacionadas à influência da mídia sobre a prática de atividades físicas, visão cultural de corpo, a questão da esportivização, que acreditamos estar relacionada à concepção de não se reduzir as práticas corporais apenas aos esportes; as atividades físicas enquanto uma possível opção de lazer, enriquecendo e abrangendo o campo de saberes da disciplina Educação Física.

É possível perceber que não existe tanta diferença entre essa proposta e as anteriores, quanto ao conteúdo em si, até porque não há muito o que criar com relação aos conteúdos. Talvez a maneira de como lidar com tal conteúdo é que deva ser repensada pelos professores

No que diz respeito ao conhecimento sobre o corpo, o documento ressalta que o mesmo não deve ser ensinado do modo como tem sido feito há muito

²⁰ Embora as Diretrizes Curriculares utilizem a nomenclatura “deportivização”, optamos por utilizar ao longo do texto o termo “esportivização”, que caracteriza a excessiva utilização do esporte nas aulas de Educação Física.

tempo, ou seja, ressaltando uma dicotomia entre corpo e mente. Deve-se valorizar todas as suas dimensões: físico, mental, social e cultural. Concebendo o mesmo como um corpo uno. Entretanto não aprofunda esse tópico, apenas salienta que “as manifestações corporais têm sido determinadas para a opressão ou para o exercício da liberdade, em diferentes períodos históricos” (DCE, 2006, p. 37), sem maiores explicações.

Sobre a saúde, a diretriz sugere que a disciplina pode abordar os aspectos individuais concebendo o sujeito como singular e, também, pode abranger as relações socioambientais deste, apontando como elementos construtivos da saúde a nutrição, no que tange as necessidades diárias de ingestão dos nutrientes, assim como o aproveitamento dos mesmos pelo organismo e o processo metabólico realizado durante determinadas práticas corporais.

É mencionado ainda os aspectos anatomo-fisiológicos da prática corporal, que seria o conhecimento acerca do próprio corpo, lesões, primeiros socorros e doping. Esses assuntos estão relacionados com a disciplina, mas exigem do professor um conhecimento bastante vasto sobre fisiologia e nutrição. Algo que como sabemos muitos cursos de formação não oferece. Sendo assim, questiona-se: haverá qualificação para que tal deficiência seja suprida?

Com relação à esportivização, o documento é bastante vago informando apenas que: “(...) o professor poderá discutir com seus alunos os condicionantes históricos e sociais que influenciaram a transformação das manifestações corporais em práticas esportivas” (DCE, 2006, p.37), e que a Educação Física poderá contribuir na elucidação de como as práticas corporais são institucionalizadas internacionalmente com suas regras próprias e “uma estrutura submetida ao espírito competitivo comercial” (ibid). Novamente sem maiores esclarecimentos.

A tática e a técnica são referenciadas como constituintes dos conhecimentos a serem abordados durante o processo pedagógico. Elas, por si só, não representam nada, mas no contexto permitem que os sujeitos possam atingir, ou não, seus objetivos de acordo com seus interesses. Observa-se também que ao aluno devem ser dadas oportunidades para que possa recriar técnicas, após conhecê-las, para que sejam vivenciados diversos movimentos. Isso indica que não existe apenas a preocupação em transmitir os gestos técnicos de cada modalidade

esportiva, da dança, das lutas, da ginástica, mas que é necessário também criar condições para que o aluno crie e reelabore tais gestos.

O lazer, compreendido pelas Diretrizes como um tempo livre que pode ser preenchido por uma prática corporal, é sugerido na intenção de que aos alunos sejam possibilitadas experiências significativas e que por meio do conhecimento sobre o lazer os mesmos possam discutir sobre suas diferentes maneiras de acordo com os distintos grupos sociais, em suas próprias vidas, na vida das famílias e das comunidades culturais.

Embasados na Lei n. 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os currículos, a diretriz aponta como um dos conteúdos estruturantes da Educação Física a diversidade ético-racial, de gênero e de pessoas com necessidades educacionais especiais. Sobre esse tema, sugere-se que sejam abordados aspectos que concedam aos estudantes a ampliação do reconhecimento da diversidade em suas relações sociais, frisando que as aulas de Educação Física podem ser excelentes espaços para uma revisão de conceitos, desenvolvimento de idéias de respeito às diferenças e de valorização humana.

Diante dessas considerações devemos também apresentar alguns dados sobre as condições físicas que dispomos em nossas escolas estaduais, os materiais, assim como o próprio preparo profissional para lidar com essas diferenças. O fato de que a Educação Física seja uma disciplina que possibilite um diálogo entre as diferenças é real, da mesma forma que as demais disciplinas, quando compreende que em todas as salas de aula temos alunos heterogêneos, com dificuldades e habilidades diferenciadas uns dos outros. É necessário, no entanto, um pouco de realismo. Não se pode encarar com tanto romantismo esse tópico do documento nem é necessário que os professores de Educação Física se vejam na obrigação de lidar com tais diferenças como se fossem os grandes salvadores da pátria, ou, “os bons samaritanos” da escola. Há que se encarar com realismo e com cuidado a questão da inclusão na escola.

A mídia, por fim, assinalada como um elemento articulador que poderá “(...) propiciar a discussão das práticas corporais transformadas em espetáculo e como objeto de consumo diariamente exibido nos meios de comunicação, para promover e divulgar produtos esportivos” (DCE, 2006, p. 38). A intenção, ao analisá-la, é provocar debates críticos sobre as concepções de práticas

corporais oferecidas pela mídia. É notória a influência que a mídia exerce sobre a visão de corpo e qualidade de vida das pessoas; muitas, inclusive, padecem de graves doenças associadas ao exagerado culto ao corpo perfeito, ou melhor, aquele que está dentro dos padrões de beleza ditados pela mídia e que, muitas vezes, está fora da realidade das pessoas. Dessa maneira, discutir essas relações entre a moda ditada pela mídia e a realidade dos corpos dos brasileiros, é bastante pertinente.

A respeito do encaminhamento metodológico, as Diretrizes Curriculares apresentam diversas sugestões de como lidar com os conteúdos propostos, os quais estão listados na íntegra:

- Ampliação do campo de intervenção da Educação Física, para além do trabalho centrado na motricidade²¹;
- O desenvolvimento de conteúdos relevantes elencados no currículo, escolhidos de acordo com a capacidade cognoscitiva do aluno;
- As práticas corporais com enfoque no desenvolvimento do sujeito omnilateral;
- A superação do caráter da Educação Física como mera atividade, de "prática pela prática";
- A integração no processo pedagógico, como elemento fundamental para a formação humana do aluno; e
- A oportunidade ao aluno de uma visão crítica do mundo e da sociedade na qual está inserido (p. 39).

No que se refere aos aspectos que a Educação Física deve valorizar estão:

- as experiências corporais e as possibilidades decorrentes;
- o contato corporal e o necessário respeito mútuo que este requer;
- o grupo, em estabelecer critérios que contemplem todos os participantes;
- o respeito por aqueles que, de alguma forma, não conseguem realizar o que foi proposto pelo próprio grupo (p. 39).

²¹ Entendemos que quando se refere ao trabalho centrado na motricidade as Diretrizes Curriculares reduz o termo motricidade ao simples movimentar-se, destituído de significado.

Como é possível notar, a proposta visa ressaltar os aspectos humanizadores da disciplina Educação Física, desprendendo-se um pouco das características esportivas que têm imperado nas aulas, como a exclusão dos menos habilidosos, valorização dos mais fortes e hábeis, a excessiva competitividade, entre outras características marcantes do fenômeno esporte.

As Diretrizes Curriculares utilizam como referência a Teoria Crítica de Educação da mesma maneira que o Currículo Básico do Paraná (1990) já utilizavam, pautando-se no materialismo histórico-dialético. No caso da disciplina Educação Física, em que a cultura corporal²² é apontada como objeto de ensino, é ressaltado a importância de se relacionar o movimento humano historicamente construído ao cotidiano escolar em toda sua diversidade cultural, política, econômica e social. Diante disso, as DCE apontam a abordagem metodológica denominada crítico-superadora²³ como sendo a mais indicada para atingir os objetivos traçados por ela. Justifica sua opção por meio do que diz o livro intitulado “Coletivo de Autores”, editado no ano de 1992. De acordo com esse livro

O conhecimento deve ser tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e, de forma espiralada, vai ampliando a referência do pensamento do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Acredita-se que, o trabalho do professor pautado nos pressupostos dessa metodologia possibilite ao aluno ampliar sua visão de mundo por meio da cultura corporal, superando o ranço do tecnicismo e da esportivização exacerbada. De acordo com essa abordagem metodológica não há a necessidade de haver pré-requisitos dos conteúdos a serem ensinados, dado que o mesmo conteúdo pode ser discutido tanto na primeira como na terceira série do Ensino Médio, obedecendo

²² Compreende-se aqui a cultura corporal na visão apontada por Bracht (apud PARANÁ, 2005), em que o mesmo classifica esta como sendo “o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios de ginásticos, de esportes, de dança, etc” (p.5).

²³ Lembremos que essa já era teoria de ensino adotada pelo Currículo Básico do Paraná, desde 1990.

apenas o princípio da complexidade, ou seja, o grau de complexidade com que tal conhecimento é tratado nas diferentes séries.

De acordo com as Diretrizes Curriculares, “(...) numa perspectiva dialética, os conteúdos são apresentados de forma simultânea; o que muda de uma unidade para outra é a amplitude do conhecimento sobre cada conteúdo” (p. 42). Observa-se que para tanto é necessário que a linearidade seja deixada para trás e a espiralidade do conhecimento seja levada em consideração.

A metodologia crítico-superadora apresenta características particulares de como lidar com o processo de ensino-aprendizagem utilizando como estratégias de ensino a prática social, a problematização, instrumentalização, catarse e o retorno à prática social. Pressupostos estes baseados na obra do autor Gasparim, do ano de 2002.

Finalizando a análise do documento, apontaremos o que o mesmo indica sobre o processo de avaliação dos conteúdos. Esta se baseia nos escritos de Taffarel et al, (1992), em que afirma o seguinte:

Na Educação Física, a avaliação de aprendizagem escolar tem gerado dificuldades, principalmente pelas limitações apresentadas nas explicações teóricas por se buscar esse entendimento à luz de paradigmas (referências filosóficas, científicas, políticas) tradicionais, insuficientes para a compreensão deste fenômeno educativo em uma perspectiva mais abrangente (p. 97-98).

Justifica-se essa citação na realidade escolar atual, em que a avaliação ainda apresenta muitas características quantitativas de mensuração do rendimento dos alunos, baseados em gestos técnicos, destrezas motoras e qualidades físicas, em que o principal foco ainda é a seleção e a classificação dos mesmos, ou em que o único critério adotado pelo professor baseia-se na assiduidade do aluno nas aulas, que pode ser resumido em: estar presente já é o suficiente.

A proposta das Diretrizes Curriculares é a de propor uma reflexão acerca da avaliação, visando favorecer uma coerência entre a concepção defendida pela mesma e as possíveis práticas avaliativas que norteiam o processo de ensino aprendizagem. Afirma que o processo de avaliação deve estar pautado nos pressupostos da metodologia histórico-crítico. Nessa perspectiva, baseada nos

escritos das DCE, “(...) a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos, de modo que permeie o conjunto de ações pedagógicas e não seja um elemento externo a esse processo” (p. 46).

Aponta-se a avaliação contínua como a maneira mais adequada de avaliar, possibilitando ao professor identificar os progressos dos alunos durante todo o ano letivo, assim como as possíveis lacunas no processo pedagógico e, a partir daí planejar e propor encaminhamentos diferenciados que superem as dificuldades constatadas pela avaliação.

Apresentamos os pressupostos das Diretrizes Curriculares apontados para a disciplina Educação Física e que estão vigorando desde o início do ano letivo de 2007. Sublinhamos que a obrigatoriedade com relação à utilização de tais pressupostos nas aulas de Educação Física foi assinalado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, e se esta obrigatoriedade está sendo cumprida nas salas de aula, é algo que se pretende verificar com essa pesquisa.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Como encaminhamento metodológico para a realização da pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa. Tal opção se deu pelo fato dessa abordagem possibilitar uma maneira adequada de entender melhor a natureza de um fenômeno social. Visto que o questionamento dessa pesquisa está embasado num problema social, compreendemos ser esta abordagem a mais adequada para solucioná-lo.

Com relação à escolha da pesquisa qualitativa, sabe-se que existe a possibilidade de utilizar-se uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa. A prioridade de escolha, segundo Richardson (1999), “depende da natureza do fenômeno analisado e do material que os métodos permitem coletar” (p.80). Na seqüência, o autor afirma que

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (p.80).

As pesquisas qualitativas, no que tange aos procedimentos metodológicos, exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido ao fato de ambos os instrumentos proporcionarem uma infiltração na complexidade de um problema, (RICHARDSON, 1999). Por essa característica, optou-se pela utilização desses instrumentos com o objetivo de nos familiarizarmos com a realidade dos professores de Educação Física que estão atuando nas Escolas Estaduais de Londrina.

A pesquisa apresenta também elementos próximos da pesquisa etnográfica, que é caracterizada como uma busca da descrição e a explicação holística do fenômeno estudado. No caso específico dessa pesquisa, a descrição sobre a atuação profissional no Ensino Médio, do docente de Educação Física, a compreensão, dos mesmos, sobre sua área de atuação e as novas propostas

oferecidas pelas Diretrizes Curriculares traçadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

A etnografia vem sendo utilizada pelas pesquisas em educação desde meados de 1960. Caracteriza-se pelo estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam seu dia-a-dia. Tal pesquisa procura observar quais os métodos utilizados pelas pessoas para compreender e construir a realidade que as cerca. Sua maior preocupação é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Pode-se afirmar que a etnografia é uma tentativa de descrever a cultura. Normalmente um trabalho é identificado como etnográfico quando faz uso de técnicas que tradicionalmente são associados à etnografia: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

Esta mesma autora classifica como características da pesquisa etnográfica a ênfase no processo, no que está ocorrendo e não no produto ou resultados finais. Além disso, uma preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Para isso, essa pesquisa envolve um trabalho de campo em que o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais e eventos mantendo com eles contato direto e prolongado. Contudo, não há pretensão de mudar o ambiente, haja vista que a pesquisa etnográfica busca a construção de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Sobretudo, visa a descoberta de novos conceitos e novas formas de entendimento da realidade.

Segundo Ludke e André (1986), um teste que pode ser usado para verificar se a pesquisa se enquadra dentro de uma abordagem etnográfica ou não é verificar se uma pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro desse. A esse respeito assumimos nossas limitações, visto que o tempo disponibilizado para uma pesquisa de mestrado é muito restrito, o que impossibilita uma análise mais detalhada do fenômeno da realidade que está sendo observada. Esse fator torna impossível uma pesquisa de mestrado ser considerada plenamente etnográfica. Por conta disso, afirmamos que nos pautaremos em algumas características desse tempo de pesquisa.

Com relação ao método, pode se dizer que não existe um específico a ser recomendado, esse deverá ser determinado em função do tipo de problema

estudado. No nosso caso, particularmente, para nos aproximarmos da resposta à questão que se segue: “Qual o entendimento do ensino da Educação Física no Ensino Médio, por parte dos professores, considerando os documentos oficiais como perspectiva de análise?”, contamos com os seguintes procedimentos:

a) Seleção de nove professores atuantes no Ensino Médio há pelo menos dez anos e que fossem integrantes do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná;

b) Realização de uma entrevista semi-estruturada com os professores selecionados como colaboradores, para identificarmos a base de conhecimento sobre o ensino médio, a Educação Física no Ensino Médio e sobre os documentos normativos (DCNS, resoluções, instruções normativas) do Estado do Paraná;

c) Observação de campo, de três ou mais aulas, de dois dos professores colaboradores, para que pudéssemos observar de que maneira os professores têm encaminhado suas ações metodológicas na prática, ou seja, se o seu discurso tem sido coerente com a prática.

No que tange à observação, esta pode revelar inesperados e surpreendentes resultados, quando bem conduzida. Esses resultados possivelmente não seriam contemplados com estudos que utilizassem técnicas diretivas (RICHARDSON, 1999, p.82). Porém, é necessário que o pesquisador, ao optar pela observação, tenha trato especial no que se refere à condução da mesma, elencando categorias a serem observadas, pois isso norteará o processo de observação e posteriormente a análise dessas observações.

De acordo com Damas e Ketele (1985), a observação é um processo que requer um ato inteligente. Exige do observador uma percepção apurada sobre o que o meio observado lhe oferece. O observador deverá selecionar um pequeno número de informações pertinentes entre todas as informações observadas. A função imediata da observação, segundo as autoras, é recolher as informações sobre o objeto tomado em consideração, de acordo com o objetivo do observador. Estas deverão ser codificadas, ou seja, a informação bruta selecionada deverá ser traduzida de acordo com um código e posteriormente transmitida às outras pessoas. Existem diversas maneiras de codificar tais informações, a maneira a ser utilizada deve estar de acordo com o objetivo do observador.

Para as autoras, durante a realização da pesquisa, a observação é uma fase da investigação que possibilita uma familiarização com uma situação ou um fenômeno, possibilita, também, descrevê-lo e analisá-lo com o objetivo de se traçar hipóteses coerentes com os conhecimentos anteriormente estabelecidos. Num sentido mais restrito, a observação se limita apenas a codificar um resultado advindo do ato de observar. No seu sentido mais amplo, a mesma poderá ser utilizada como meio para analisar e interpretar uma situação ou um fato.

Neste trabalho procura-se realizar a observação com o objetivo de analisarmos a atualização do docente de Educação Física e verificarmos se esta atualização se encontra de acordo com os pressupostos teóricos apontados pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Munidos dessas observações foi possível traçarmos hipóteses com relação à eficácia desse documento como material de apoio ao trabalho do professor.

Escolhendo a observação, estávamos cientes de que o ato de observar pode resultar também em algumas situações consideradas problemas, como, por exemplo, as reações das pessoas a serem observadas. Estas podem apresentar alterações em sua maneira habitual de proceder devido à presença de um observador. Como assinala Sherif & Sherif, 1964 (apud Damas e Ketele, 1985), “(...) ainda que a presença do observador seja aceita, os comportamentos dos indivíduos não serão nunca totalmente os mesmos” (p.28). Asseguramos estar conscientes desse risco, porém compreendemos que mesmo que isso tenha ocorrido a observação ainda pode ser considerada um instrumento de grande valia à conclusão dessa pesquisa.

Ao utilizar-se da estratégia de observação o que se deve ter em mente e bem claro é a seguinte questão: “Por que observar?”. É preciso estar ciente do objetivo que se pretende alcançar por meio da observação. Não estando claro para o pesquisador qual o papel da observação em sua pesquisa, a mesma poderá perder seu sentido. Para Damas e Ketele (1985), a observação pode ser utilizada com cinco funções diferenciadas. São elas: as funções descritivas, formativas, avaliativas, heurísticas e de verificação.

Utilizamos para realizar a observação um instrumento elaborado pelo grupo de trabalho do LaPEF²⁴ (anexado ao final do trabalho), o qual nos aponta algumas categorias, como meio facilitador para a análise das observações; entre essas categorias estão a iniciativa docente, a resposta discente, a iniciativa discente e a resposta docente.

Como critérios para definir quais dos colaboradores seriam observados adotamos os seguintes: professores que não tivessem estagiários nesse período; que aceitassem ser observados e os que declarassem utilizar as Diretrizes Curriculares ao elaborarem o planejamento anual e de suas aulas.

Ao determinarmos um número reduzido de professores a serem analisados por meio da entrevista e observação, como é o caso da pesquisa em questão, poderia haver questionamentos quanto à validade da pesquisa. Com relação a isso embasaremos nossa escolha nas idéias de Hammersley e Atkinson, 1983 (apud RICHARDSON, 1999), que defende que “a aplicação de critérios quantitativos de validade a dados qualitativos é inadequada”, afirmam, ainda, que “o que importa é a qualidade das informações, não o número de entrevistados que compartilha a informação” (p. 99).

Além disso, podemos utilizar também como justificativa a grande dificuldade em encontrar professores que se dispusessem a colaborar com a pesquisa. Foram feitas diversas tentativas de contato com os professores, utilizamos para tal o recurso do telefone, visitas pessoais a algumas escolas e correspondência eletrônica, via e-mail. Muitos professores se recusaram a participar, ou chegaram a marcar horário para entrevista e não compareceram, não retornavam as ligações nem os e-mails. Alguns aceitaram participar, porém ao verem as questões da entrevista decidiram não participar, sob a justificativa de que não possuíam conhecimento sobre o assunto.

É importante ressaltar que entre os professores que se enquadravam no perfil traçado para a pesquisa, apenas setenta e sete estariam de acordo e, destes, somente cinquenta e oito estão na ativa no momento, os demais estão afastados da sala de aula. Dessa maneira, entendemos que o número de

²⁴ O Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa em Educação Física - LaPEF/Uel pertence ao Projeto Integrado Formação inicial e desenvolvimetro profissional contínuo de professores de Educação Física: integrando possibilidades de pesquisa, ensino e extensão

professores que participaram da pesquisa, nove no total, foi o suficiente para que pudéssemos chegar as nossas conclusões e obter uma visão geral da realidade.

No caso particular dessa pesquisa, procurou-se observar se houve a oportunidade dos professores, da rede estadual de ensino, participarem da elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, se foi possibilitado a estes capacitação para que pudessem compreender o documento e se este vem sendo usado pelos professores, tanto no que tange à elaboração e sistematização do planejamento anual como na vivência prática, ou seja, nas aulas de Educação Física. Para essa etapa utilizaremos a definição de De Ketele, 1990 (apud Damas e Ketele, 1985), que diz: “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objeto terminal ou organizador e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações” (p.11). Nesse caso, os observados serão os professores de Educação Física selecionados que se enquadram nos critérios estipulados anteriormente.

No caso da entrevista, esta foi pensada pelo fato de possibilitar uma situação mais favorável para a participação da pessoa envolvida na pesquisa, visto que ocorre uma interação face a face com a outra pessoa, proporcionando uma melhor condição para se entrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Segundo Richardson (1999), essa interação entre as pessoas é de fundamental importância em uma pesquisa qualitativa, e, além disso, não ocorre com a utilização e aplicação de questionários.

Para as autoras Rosa e Arnoldi (2007), a escolha pela entrevista deve ocorrer na situação em que o pesquisador precisa “valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos de forma fidedigna” (p.16), e mais, quando é uma situação em que somente os sujeitos escolhidos, no caso conhecedores do tema em questão, serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto pesquisado.

Por esses motivos, segundo as teóricas em questão, a entrevista seria mais que um simples diálogo. Uma discussão orientada para um objetivo definido, que por meio de um interrogatório levará o informante a discorrer sobre temas específicos que resultará em dados que serão utilizados na pesquisa.

Ainda de acordo com tais autoras, a entrevista é:

Uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo (p.17).

Para Valles (2000, apud Rosa e Arnoldi, 2007), em relação às demais técnicas de coleta de dados como o questionário, formulários, leitura documentada e observação participativa, as entrevistas apresentam algumas vantagens, tais como:

- Possibilita uma grande riqueza de informações, por serem dotadas de estilo especialmente aberto, por se utilizarem questionamentos semi-estruturados;
- Oferece ao entrevistador a oportunidade de esclarecimentos junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, o que possibilita incluir roteiros não-previstos;
- Auxiliam na previsão de erros, por serem flexíveis, dirigidas e econômicas, prevêm antecipadamente os enfoques, hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado. Isso proporciona um tempo maior para preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, satisfatória, da entrevista.

É sabido, porém, que, como qualquer outro instrumento de coleta de dados, a entrevista apresenta algumas limitações, as quais foram salientadas por Rosa e Arnoldi (2007), e elencadas abaixo:

- O fator tempo, tendo em vista que esta consome um tempo maior de realização;
- A informação se concretiza apenas por meio da relação entre entrevistador e entrevistado, qualquer deslize entre ambos afeta a validação dos dados obtidos;
- A confiança, para que os dados sejam validados é necessário que haja espontaneidade e confiança;

- A observação, a entrevista tem como limitação a falta de observação direta e participante dos grupos envolvidos na pesquisa.

Para que a entrevista seja um instrumento válido de coleta de dados é necessário também que o entrevistador possua um vasto conhecimento do tema analisado. Ele precisa estar preparado para o momento da entrevista para que não ocorram lacunas e falhas nos conhecimentos práticos e teóricos durante a investigação. Para tanto, "(...) o entrevistador deve realizar uma pesquisa profunda, adentrando os limites do conhecimento científico antes do início de qualquer trabalho científico", como nos adverte Rosa e Arnoldi (2007, p. 93).

Ao elaborarmos nosso roteiro de entrevista realizamos duas entrevistas-piloto, com professores voluntários que aceitaram colaborar com a pesquisa. Esses professores foram entrevistados na própria escola em que atuam e a entrevista com eles revelou que algumas questões eram repetitivas, o que tornava a entrevista cansativa e relativamente longa. Isso nos possibilitou refletir sobre a necessidade de algumas alterações no documento. Optamos por diminuir a quantidade de questões para que a entrevista pudesse auxiliar de maneira mais efetiva a coleta de dados.

A análise dos dados também é uma fase em que apresenta diversas dificuldades. Entre elas está a falta de caminhos prescritivos para levá-la a efeito, o que poderá oferecer o risco da mesma ser efetuada de maneira intuitiva e muito rápida, sem que haja uma fundamentação teórica adequada e sistematizada, como alerta Rosa e Arnoldi (2007, p. 94).

Como as indagações com questões fechadas são consideradas inviáveis em uma pesquisa qualitativa, os questionamentos utilizados durante a realização da entrevista foram semi-estruturados, pois, segundo Rosa e Arnoldi (2007), estes são preparados antecipadamente e dão plena liberdade de resposta aos entrevistados.

Com isso acreditamos terem sido feitas as escolhas corretas para responder nosso questionamento inicial: "qual o entendimento dos professores do ensino da Educação Física no Ensino Médio, considerando os documentos oficiais como perspectiva de análise?".

Para analisar as entrevistas utilizamos a categorização que, no entendimento de Franco (2005), significa: “ (...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p.57). Optamos por organizar as categorias de maneira semântica, o que para Bardin, 1977 (apud Franco, 2005) significa “categorias temáticas”, ou seja, agrupamos na mesma categoria os temas que julgamos como os mais importantes dentro da análise e que, por apresentarem convergência, poderiam ser identificados na mesma categoria. Essas categorias foram criadas *a posteriori*, por compreendermos que ao analisar os dados das entrevistas conseguiríamos definir melhor os temas que tinham convergência e que tinham maior representatividade dentro de nossa análise.

3.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Como já mencionamos anteriormente, utilizamos como instrumento para coleta de dados uma entrevista semi-estruturada que, de acordo com RICHARDSON (1989), apresenta a vantagem de se alcançar profundidade nos assuntos discutidos. A entrevista foi aplicada no intuito de se obter informações sobre a real participação dos professores, da rede Estadual de Educação, na elaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná. Procuramos detectar também se os professores possuíam clareza quanto à proposta, se a utilizam como meio norteador de suas ações em sala de aula, se esta foi a base para a elaboração de seus planejamentos e, ao mesmo tempo, procuramos saber a opinião dos entrevistados quanto a completude desse documento.

Os temas abordados na entrevista foram:

- O conhecimento do Referencial Curricular, sobre as Diretrizes Curriculares;
- Orientação da organização e desenvolvimento curricular pelas Diretrizes;
- A utilização das Diretrizes por parte do professor;

- A concepção de Educação Física apontada pelas Diretrizes;
- As sugestões de conteúdos para o Documento.

Analisaremos as entrevistas por temas em que destacaremos algumas falas dos professores, que serão identificados pelas letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H, I; nas citações das falas manteremos fidelidade à fala dos professores, sendo mantidos os desvios lingüísticos.

No final de cada análise apresentaremos as categorias identificadas *a posteriori*, obtidas após constantes idas e vindas no material de análise, o que nos possibilitou identificar os tópicos que julgamos serem os mais importantes e que apresentavam convergências dentro de cada tema.

Como informações gerais, os professores entrevistados encontram-se na faixa etária entre 36 e 54 anos de idade, todos possuem especialização, estão no quadro próprio do magistério (QPM) há mais de dez anos e possuem vasta experiência com Ensino Médio. Para cada tema havia questões articuladoras, como pode ser observado no roteiro da entrevista, anexado ao final do trabalho.

Tema: Conhecimento do Referencial curricular, sobre as Diretrizes Curriculares:

Para auxiliar a análise subdividimos os temas em dois sub-temas:

1. 1. Nível de conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares do Paraná.

As questões relacionadas a este tópico foram elaboradas no intuito de averiguar o conhecimento que os professores entrevistados tinham sobre as Diretrizes Curriculares do Paraná. Para atingirmos tal objetivo, os professores foram questionados sobre o fato de conhecerem, ou não, o documento, assim como o conhecimento dos mesmos acerca da teoria de ensino que foi escolhida, a abordagem metodológica adotada pela mesma e o sistema de avaliação apontado como sendo o mais apropriado, de acordo com a escolha pela abordagem histórico-crítica.

De acordo com as respostas analisadas, todos os professores afirmaram ter conhecimento sobre a existência das Diretrizes, porém a maior parte

deles assumiu não possuir conhecimento aprofundado sobre as mesmas. Entre os nove professores entrevistados, dois, aqui intitulados como “A” e “B”, afirmaram que seus conhecimentos sobre a proposta eram insignificantes e que precisariam estudá-la mais. Entre os demais, mesmo tendo afirmado conhecerem a proposta, apenas dois deles demonstraram conhecimento significativo sobre a teoria de ensino na qual está pautada as Diretrizes Curriculares, assim como o encaminhamento metodológico que o documento indica como referencial. Estes professores, que serão denominados como “C” e “D”, demonstraram ter compreendido realmente a proposta das Diretrizes ao discursarem sobre a teoria de ensino, no caso a Teoria Crítica de Educação; e sobre a abordagem histórico-crítica.

O professor “D” ao comentar sobre a abordagem metodológica menciona que **“(...) esta abordagem é a que o professor não está habituado a fazer, por ser mais trabalhosa, despertar discussões, debates, provocação, para que o aluno reflita, busque (...)”**. O professor, ao comentar esses aspectos, do que seria uma aula pautada na abordagem histórico-crítica, nos demonstra ter certo esclarecimento sobre a mesma. No caso do professor “C”, esse afirma que essa abordagem já lhe é bastante familiar e que já utilizava seus pressupostos em sua aula há algum tempo. O mesmo, ao discursar sobre tal metodologia, afirma que: **“(...) é uma vivência que já tenho de levar o aluno a compreender, usar os conteúdos sistematizados para compreender o meio, ser crítico e participativo (...)”**. Essa fala nos revela que esse professor possui um conhecimento relativo sobre a abordagem histórico-crítica. No entanto, apenas com essa fala não é possível afirmar com total segurança que o professor conheça de maneira satisfatória tal abordagem, uma vez que não é apenas essa abordagem que permite a formação de um sujeito crítico e participativo.

Já o professor “B”, ao ser questionado sobre qual era a abordagem metodológica indicada pelas Diretrizes, afirma não saber nomeá-la, no entanto, demonstra relativo conhecimento sobre ela fazendo a seguinte afirmação: **“(...) acredito que minhas aulas e minha postura têm bastante coisas em comum com essa abordagem, pois procuro formar um aluno que seja crítico e autônomo (...)”**. No entanto, voltamos a afirmar: apenas essa afirmação não garante que o professor possua realmente conhecimento sobre a abordagem crítica, tendo em vista que hoje em dia frases como essas viraram quase “chavões”, ou modismo. A mesma afirmação pode ser feita sobre o relato do professor “A”, que

também assume não conhecer qual a abordagem apresentada pelas Diretrizes, porém, ao ser mencionada qual era o professor discursa sobre a mesma dizendo: **“em minhas aulas teóricas eu procuro fazer com que meu aluno participe, seja crítico (...)”**, no entanto afirma que está longe do que seria o ideal, ou seja, que sua postura ainda não condiz com todos os pressupostos referentes à abordagem histórico-crítica.

Os professores “A” e “B” assumiram não ter conhecimento sobre qual é a abordagem metodológica adotada pelas Diretrizes, tendo em vista o fato de não terem feito uma leitura do documento. Os professores “F” e “G” ao serem questionados também não souberam responder a questão. Por fim, o professor “I”, que diz conhecer bem a proposta, demonstrou um pouco de insegurança ao comentar sobre a abordagem metodológica.

Ainda no intuito de investigar o conhecimento dos professores com relação ao documento, foi questionado aos mesmos acerca do processo de avaliação indicado pelas Diretrizes. Foi unânime a resposta dos professores. Para eles a avaliação ainda é um assunto sobre o qual têm muitas dúvidas e inseguranças, todos os professores reconheceram haver uma grande dificuldade ao avaliar, tendo em vista o fato de reconhecerem que o processo de avaliação já não condiz com os métodos utilizados anteriormente, quando a disciplina ensinava de acordo com a perspectiva tecnicista. Nessa perspectiva se avaliava a performance técnica, ou seja, a execução de gestos técnicos do aluno sobre determinados esportes.

Somente dois dos professores disseram ainda utilizarem esse método tecnicista de avaliação, ou seja, ainda avaliam a melhora da performance do aluno no que tange aos fundamentos esportivos, mas admitem que também avaliam outros quesitos, não se prendem unicamente a este aspecto; ou seja, consideram também a participação do aluno, seu envolvimento nas aulas e utilizam-se de instrumentos diversificados, como trabalhos em grupo, pesquisas, entre outros métodos avaliativos. Entre estes dois, um participou da elaboração das Diretrizes diretamente e admite não ser dessa maneira que o documento direciona os métodos de avaliação, no entanto assume que seu vínculo com o tecnicismo ainda é muito forte e que não consegue romper com esse plenamente. O outro professor não participou da elaboração das Diretrizes e não tem conhecimento sobre a mesma.

O professor “I” afirma que o documento fez com que compreendesse a avaliação de maneira diferenciada ao afirmar que: **“(...) antes avaliava mais a evolução do exercício, da prática, hoje não, avalio o aluno como um todo, desde a vida dele, se ele está feliz, se não está, o que quer da vida, quais seus objetivos (...)”**. Ao questionar o professor sobre como ele avaliava a compreensão do aluno sobre o conteúdo ensinado, o mesmo afirma que avalia da seguinte maneira: **“(...) mais por observação, se ele criou, se atingiu o objetivo traçado no trabalho, se cumpriu com todas as etapas do trabalho. Uma avaliação diária, um acompanhamento (...)”**. Este professor demonstra ter claro que avaliar gestos técnicos dos alunos não condiz mais com a proposta atual da disciplina, no entanto não conseguiu deixar claro como avalia realmente o conhecimento adquirido e assimilado pelo aluno.

O professor “C”, ao comentar sobre a avaliação, menciona que o proposto pelas Diretrizes não é algo novo, ou seja, já era indicada anteriormente essa maneira de avaliar o aluno nos documentos oficiais redigidos anteriormente; maneira essa que foge aos resquícios tecnicistas. Este afirma que: **“(...) não existem mudanças, existe sim uma preocupação em se melhorar o sistema de avaliação, de se tratar o aluno como um todo, avaliar o aluno na sua individualidade, porém essa é uma preocupação que já existia nas outras propostas, não é algo novo, mesmo havendo avanços (...)”**. Dessa maneira, o professor afirma acreditar que existe um avanço na proposta atual, mas também deixa claro ser conhecedor das propostas anteriores.

Outro professor que corrobora com a idéia de que não ocorreram grandes mudanças, no que se refere aos documentos anteriores, é o professor “D”, que confirma isso nesta fala: **“(...) que eu saiba não houve grandes diferenças. O que as diretrizes dizem é que a avaliação não deve ser induzida ao erro, deve-se aproveitar melhor o que o aluno traz, uma avaliação mais leve, não tão traumática, em que a participação também é contada, não há preocupação com o rendimento padrão, não se considera mais tão importante a questão técnica, a execução dos gestos motores, e sim o desenvolvimento dos alunos, seu envolvimento, sua participação... porém, isso não difere do que os Parâmetros Curriculares Nacionais já sugeriam (...)”**. Esse professor demonstra ter compreendido a proposta e possuir também um conhecimento acerca dos demais documentos oficiais que norteiam o ensino da disciplina.

Os demais professores assumiram não ter conhecimento suficiente sobre o que as Diretrizes apontam sobre a questão da avaliação. Mencionaram que têm avaliado os alunos mais pela participação deles nas aulas, por meio de pesquisas em grupo, trabalhos em que utilizam o livro didático como fonte de referência e até mesmo, por meio da auto-avaliação.

As Diretrizes Curriculares orientam que a avaliação deve ocorrer de maneira que esteja a serviço da aprendizagem de todos os alunos, de maneira que *“(...) permeie o conjunto das ações pedagógicas e não seja um elemento externo a esse processo”* (PARANÁ, 2006, p. 46). Afirma, ainda, que a avaliação deve estar vinculada ao projeto político pedagógico da escola, que tenha critérios estabelecidos de maneira clara, procurando primar pela qualidade de ensino. Deve observar o progresso do aluno durante o ano letivo, por meio de uma avaliação diagnóstica e formativa, num processo contínuo, permanente e cumulativo.

O documento não esclarece muito bem quais os instrumentos de avaliação possíveis de utilização. Na verdade, é deixado um espaço mínimo para o esclarecimento sobre a avaliação, sendo assim acreditamos que não permite uma boa compreensão por parte dos professores. Como a avaliação é um dos temas que mais preocupa os professores, justamente pela falta de clareza sobre como avaliar o aluno de maneira a considerá-la como um todo - ou seja, diferente dos métodos anteriores que se avaliava de maneira fragmentada e por habilidade física - acreditamos que deveria ser dado um enfoque maior e mais detalhado a esse tópico, consideramos o documento falho nesse aspecto.

Verificamos, com essas questões, que o conhecimento dos professores com relação às Diretrizes, na sua maioria, ainda não é o suficiente para que eles compreendam com clareza o que a mesma propõe enquanto abordagem metodológica e processo de avaliação dos conhecimentos ensinados. Existe uma fala comum entre os professores, que é o fato dos mesmos reconhecerem a importância do documento e a necessidade de estudá-lo com mais profundidade. Nenhum dos professores afirmou que não conhece o documento pelo motivo de não aceitá-lo, ou algo semelhante, mas assumiram que talvez tenha faltado um pouco mais de interesse pessoal e oportunidades para que pudessem compreendê-lo melhor.

Podemos concluir que essa constatação é algo bastante sério. Como acreditar que as Diretrizes Curriculares foram elaboradas em conjunto com os

professores se esses, na sua maioria, não conhecem o documento? E o mais grave, como é possível o professor ensinar em uma rede de ensino sem ao menos conhecer a proposta pedagógica dessa rede? Mais um questionamento pode ser feito. Será que realmente houve a preocupação em possibilitar uma capacitação efetiva para esses professores? Como se vê, finalizamos essa etapa da discussão com muitos questionamentos ainda.

2. Grau de envolvimento com o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná.

Precisávamos entender como foi o envolvimento dos professores durante o processo de elaboração das Diretrizes, para tanto, as questões relacionadas a este tópico se direcionaram à participação dos professores nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) em Faxinal do Céu, reuniões realizadas, também pela SEED, em Curitiba, semanas pedagógicas realizadas nas escolas, grupos de estudos organizados pelos Núcleos Regionais de Educação, assim como seminários promovidos pelos mesmos.

Inicialmente, gostaríamos de salientar um pouco da realidade das escolas estaduais. Ao ofertar os cursos de capacitação realizados em Faxinal do Céu, espaço considerado e intitulado como “faculdade do professor”, as escolas recebem orientações para que enviem apenas um professor representante. Os critérios estipulados pela pesquisadora e pelo orientador da pesquisa para tal escolha são: disponibilidade do professor e tempo de serviço prestado à escola, ou seja, o “professor mais velho de casa”. Portanto não há a possibilidade de todos os professores participarem ao mesmo tempo dos cursos ofertados. Normalmente sugere-se que o professor que teve a oportunidade de participar compartilhe com os colegas os saberes apreendidos nos cursos. O que de fato, muitas vezes acaba não ocorrendo. Entre os motivos para tal falha está o fato de que, normalmente, os professores trabalham em períodos diferenciados, tendo pouca, ou quase nenhuma, possibilidade de se encontrarem para conversar e realizar essa troca de saberes.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que durante as semanas pedagógicas, que ocorrem em período integral, também existe uma dificuldade, por parte dos professores, de se reunirem. Isso, geralmente ocorre pelo motivo de que

muitos professores não trabalham exclusivamente para o Estado. Existem os professores que possuem outros vínculos, como a rede municipal, a rede particular de ensino, ou mesmo outros tipos de empregos, desvinculados da escola. Dessa maneira, muitos professores acabam não participando na íntegra das reuniões pedagógicas.

É importante que isso seja esclarecido para que se compreenda que existe sim, por parte de alguns professores, o desinteresse na participação das capacitações; além disso, muitos ao chegarem ao topo máximo de elevação oferecido pelo plano de carreira, não se comprometem com as capacitações por não precisarem mais delas para elevar seus salários. No entanto, existem também outras situações que explicam o fato de alguns dos professores entrevistados afirmarem não terem tido a oportunidade de ter participado mais efetivamente da elaboração das Diretrizes Curriculares.

Podemos afirmar esse fato utilizando para tal a fala do professor “A”, que ao responder sobre o seu envolvimento na elaboração das Diretrizes mencionou o seguinte: **“(...) não me envolvi na elaboração das Diretrizes porque não tive a oportunidade de participar das reuniões, na minha escola apenas um professor de Educação Física foi convidado para participar das reuniões promovidas pelo Núcleo e pela SEED e este professor não nos passava nada do que era discutido lá (...)”**, o professor menciona ainda que, mesmo durante as semanas pedagógicas que ocorreram nas escolas no início e meio do ano, não se discutiu muito sobre as Diretrizes. Diz ainda que a mesma teve contato com o documento apenas no momento de elaborar o Planejamento Anual, visto que neste momento todos os professores de Educação Física da escola se reuniram, inclusive o professor que participou das reuniões e esse levou o documento como referência.

O professor “B” confirma a dificuldade encontrada pelos profissionais que possuem outros vínculos empregatícios além do Estado. Este afirma que não participou das reuniões de capacitação, nem das semanas pedagógicas na escola por dois motivos: primeiramente porque tinha um compromisso com seu outro emprego e não poderia se ausentar para participar das reuniões, já que não se enquadravam no seu horário de trabalho previsto na escola. Além disso, ele admite que não se interessou muito em participar, pois não tinha o interesse nas horas que seriam certificadas, pelo fato de já ter atingido o último nível de progressão.

Compreendemos que o fator motivação para o professor participar das capacitações não deveria ser exclusivamente a certificação para progressão salarial. No entanto, os professores que se enquadram nesse perfil acrescentam que essas capacitações são excessivamente repetitivas, cansativas e que oferecem muito pouco à realidade deles. Outro fato citado por eles, e que é bastante preocupante, é o de que várias vezes as informações não chegaram a eles, ou seja, não eram comunicados da realização das reuniões.

No decorrer da elaboração das Diretrizes Curriculares foram realizadas reuniões, promovidas pela SEED, em Curitiba. Entre os professores entrevistados apenas três tiveram a oportunidade de participarem dessas reuniões. Ao questionar esses professores se eles conheciam os critérios adotados para a escolha de quais professores deveriam ou não participar das reuniões, o professor “E” menciona que cabia ao representante do Núcleo Regional de Educação selecionar e convidar esses professores. Os outros dois professores que participaram disseram desconhecer quais os critérios adotados. O relato que fizeram é que poucos professores participaram dessas reuniões, em torno de sete professores por Núcleo apenas.

Segundo os professores, houve uma preocupação por parte dos mesmos em repassar aos demais o que haviam discutido nesses encontros. Porém eles apontam que a principal dificuldade para que o repasse se realizasse era a falta de tempo para se reunirem com professores com carga horária de trabalho em período contrário ao deles. Mesmo os que estavam no mesmo horário nem sempre conseguiam um tempo entre as aulas e tarefas rotineiras para se reunirem e discutirem tais questões.

Entre os nove entrevistados, seis deles participaram das semanas pedagógicas que ocorreram nas escolas, entretanto todos afirmaram que não se sentem, efetivamente, colaboradores no processo de elaboração do documento. O professor “D” relata da seguinte forma: **“(...) não acho que minha participação tenha sido efetiva, pois nenhuma de minhas sugestões de mudanças apareceram nas Diretrizes (...)”**. Esse professor confirmou sua participação nas semanas pedagógicas que aconteceram nas escolas, porém, declara não ter tido a oportunidade de participar dos cursos que ocorreram em Faxinal do Céu.

Um outro caso é o do professor “C”, ele diz que mesmo tendo participado das reuniões em Curitiba não considera que houve uma participação efetiva na elaboração das Diretrizes: **“(...) esta proposta já veio pronta e imposta de cima e muito pouco se mudou, mesmo os professores dando sugestões, pouca coisa mudou, as sugestões na verdade não foram aceitas (...)”**. Esse fato é reafirmado na fala do professor “E” que também esteve nas reuniões em Curitiba e que teve a mesma impressão, que as sugestões feitas pelos professores não eram acatadas. Ele acredita ter sido a participação dos professores uma “pseudo-participação”.

Os professores foram unânimes ao afirmarem que tiveram pouco tempo para discutirem e estudarem as Diretrizes, visto que as semanas pedagógicas não se destinavam exclusivamente a isso. Julgam que para uma maior compreensão da mesma deveriam ter destinado mais tempo para discussões, para o estudo acerca da abordagem metodológica utilizada, até pelo fato de a maioria dos professores não ter tido em sua formação acadêmica o contato com tal abordagem. A maior parte desses professores se formou no período que a Educação Física era voltada para a descoberta e promoção de novos talentos esportivos, ou seja, tecnicista. Não havia nesse período uma preocupação tão grande com o conhecimento das teorias de ensino, a preocupação maior era com o fazer, com o desempenho físico.

Ao relatarem tal fato, foi-lhes questionado se os grupos de estudos promovidos pelo Núcleo Regional de Educação não haviam dado conta de um maior esclarecimento sobre as Diretrizes. A maioria deles relatou não ter participado e os que participaram não compareceram em todas as reuniões. Entre os motivos apresentados está o problema do dia, que foi considerado impróprio²⁵; o fato das discussões não acrescentarem muita coisa²⁶, tendo em vista que eram apenas professores da rede estadual que participavam; sentiram a necessidade de haver com eles um professor universitário que pudesse conduzir melhor as discussões e que tivesse maior conhecimento que eles. Um outro fator citado foi, novamente, o fato de não precisarem de certificação para elevação salarial.

²⁵ As reuniões dos Grupos de Estudos aconteciam aos sábados, no período da manhã e tinham duração de cerca de quatro horas.

²⁶ Nas reuniões os professores liam juntos os textos que recebiam do Núcleo Regional de Educação, vindos da SEED, eles discutiam e depois enviavam os relatórios ao núcleo.

Ficou claro, portanto, na fala dos professores, que os cursos de capacitação foram falhos, que não deram conta de realmente preparar o professor para ensinar sob a ótica da proposta das Diretrizes. Quando questionados sobre de quem seria a responsabilidade pela falha no conhecimento das Diretrizes, os professores assumiram que, em grande parte, deles próprios, que poderiam ter se envolvido mais, porém, alegam que o governo também falhou e que este deveria ter criado estratégias diferenciadas para que a implantação da proposta realmente acontecesse de maneira satisfatória.

Algumas sugestões, dadas pelos professores para a melhora dessa situação, seriam, além da já mencionada participação dos professores universitários nas reuniões, que o horário fosse mais adequado para esses grupos de estudos, maior flexibilidade com relação à escolha do dia e horário para a participação dos mesmos; sugeriram ainda que houvesse um acompanhamento mais “de perto” nas escolas, com a presença de pessoas que pudessem direcionar o trabalho dos professores e prestar-lhes uma assessoria. Importante também, conhecer e acompanhar a realidade das escolas destes professores, ficando assim cientes das limitações físicas e estruturais das escolas, entre outros fatores que tornam, para muitos professores, a proposta algo quase inviável de se colocar em prática.

No quadro abaixo estão representados em valores numéricos os resultados das análises sobre o tópico. Representaremos quantos professores, dos nove entrevistados, tiveram a oportunidade de participar dos cursos de capacitação oferecidos pelo Estado para a elaboração das Diretrizes, assim como quantos demonstraram ter conhecimento suficiente sobre as Diretrizes e quantos demonstraram não conhecer o documento o suficiente.

Categorias	Participou	Não participou
Participação nos Cursos ofertados em Curitiba	3	6
Participação nos Cursos de Capacitação promovidos pela SEED	1	8
Participação nas Semanas Pedagógicas, promovidas pela SEED e Núcleo Regional de Educação.	6	3
Participação nos Grupos de Estudos promovidos pela SEED e Núcleo Regional de Educação.	1	8
Categorias	Conhece	Não conhece
Conhecimento geral sobre o documento	7	2
Teoria de Ensino utilizada	2	7
Abordagem Metodológica sugerida	2	7
Processo de Avaliação	2	7

Quadro 3 – Participação dos professores na elaboração das Diretrizes Curriculares e o conhecimento dos mesmos sobre a proposta:

TEMA . Orientação da organização e desenvolvimento curricular pelas Diretrizes;

Para auxiliar a análise subdividimos os temas em dois sub-temas:

1. Utilizou as Diretrizes como fonte de referência para elaboração do Planejamento Anual.

Acreditamos ser necessário compreender se o esforço de elaborar uma nova Diretriz, que norteie o ensino dos professores da rede estadual do Paraná surtiria efeito, na prática dos professores. Se os professores realmente vêm se apoiando nos pressupostos das Diretrizes, ao elaborarem seus planejamentos. A intenção era descobrir se, como já aconteceu com outros documentos, este seria mais um a ser elaborado e pouco viabilizado na prática cotidiana dos professores.

Uma pesquisa realizada por Palma (2001) relata a trajetória da construção do Currículo do Paraná, que teve início no ano de 1987 e foi finalizada em 1990, com a publicação do Currículo Básico do Paraná. Nesta pesquisa o autor

pôde comprovar que ocorreram esforços semelhantes para que os professores participassem do processo de elaboração do currículo. Tiveram direcionamento para que pudessem conhecer o documento e sua proposta, isso foi possibilitado por meio de assessoria de intelectuais das universidades paranaenses e também de outros estados. Em sua pesquisa o autor conclui que os professores, mesmo tendo participado dos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Educação, não possuíam conhecimento satisfatório sobre a proposta. Dessa maneira podemos nos questionar: Como utilizar um documento o qual não se compreende? Foi o que ocorreu com o Currículo Básico, que por falta de compreensão e esforço maior dos professores e inclusive da Secretaria de Educação passou a ser apenas mais um documento nas gavetas e armários das escolas.

No nosso caso, entre os professores entrevistados, apenas dois afirmaram não ter se utilizado das Diretrizes ao elaborarem seus planejamentos. Um desses professores, o que denominamos de “B”, disse não ter usado por dois motivos: em primeiro lugar seria por não ter conhecimento sobre a proposta e em segundo, porque acredita que a maneira como vem trabalhando e ensinando já há algum tempo é a ideal, pois, tem atingido seus objetivos. O mesmo ainda afirma: **“(...) desenvolvi uma metodologia própria, em que acredito e que tem dado certo, pois foco o meu ensino mais no aspecto social emocional (...)”**; este professor acredita no que faz e defende seu método por acreditar nele. Nem por isso negligenciou sua falha. Ele diz que tem consciência de que deveria conhecer mais as Diretrizes, mas que não pretende modificar seu modo de ensinar e nem deixar de acreditar que o que faz é correto. O professor sustenta que o retorno dos alunos é muito grande e isso o faz acreditar tanto na sua proposta. O fato de existir um retorno positivo é o que o mantém motivado.

A justificativa apresentada pelo professor “F” por não utilizar as Diretrizes é bem parecida com a do professor “B”: falta de conhecimento sobre a proposta das Diretrizes e também o fato de ao longo de sua experiência pessoal ter desenvolvido um planejamento pessoal. Segundo esse professor, conforme mudam os governantes, mudam-se as propostas também, por isso resolveu desenvolver sua própria proposta. Desde então tem ensinado da maneira que julga ser a correta e não o que os documentos apontam como ideal. Isso nos parece algo bastante perigoso, tendo em vista que esse professor ensina em uma rede de ensino, ou seja, existe um coletivo de professores nessa rede, um conjunto de estabelecimentos de

ensino, alunos que podem alterar o local onde estudam a qualquer momento. Como fica a idéia do coletivo, da rede de ensino? E esse aluno que muda de escola, como assegurar o aprendizado de todo o conteúdo relativo à disciplina se não existe uma organização quanto às propostas curriculares entre as escolas? Estas reflexões, sobre as coletividades, parecem não estar claras na cabeça desses professores.

Os demais professores entrevistados afirmam ter utilizado as Diretrizes como fonte para elaborarem o planejamento anual, no entanto o que se pôde perceber, pelo relato dos mesmos, é que a preocupação maior ainda está na questão da escolha de conteúdos. É o que podemos notar na fala do professor “D”, em que o mesmo assegura que usou um método inverso. Ele procurou adequar seu planejamento anterior à proposta das Diretrizes, já que existe muita semelhança entre os conteúdos propostos pela Diretriz e os que vinha propondo. No entanto ao questioná-lo sobre os demais componentes das Diretrizes, como a abordagem metodológica, processo de avaliação e teoria de ensino, o professor afirmou que tudo isso também é muito próximo ao que vinha fazendo anteriormente, que tinha certa familiaridade com a proposta e que, portanto, seu planejamento não se diferenciava tanto da proposta das Diretrizes.

O professor “A” nos informou que ao elaborar o planejamento anual todos os professores de Educação Física se reuniram e que o professor que teve a oportunidade de participar das reuniões e elaboração das Diretrizes apresentou-lhes o documento em questão, até então desconhecido pelos demais. Afirma que utilizaram o documento como referência para elaborarem o planejamento, mas que, por mais que eles tivessem a preocupação de adequar a proposta à realidade dos mesmos, não foi possível viabilizar o planejamento na prática.

Para que se compreenda o motivo pelo qual o professor se refere à necessidade de adequar a proposta das Diretrizes à realidade deles apresentaremos o exemplo apontado pelo professor sobre a escola em que leciona: a escola possui apenas uma quadra, que recentemente foi coberta e reformada; essa quadra é utilizada por três professores no mesmo momento, conseqüentemente, três turmas de aproximadamente trinta e cinco alunos cada uma ocupam o mesmo espaço simultaneamente. Os professores dispõem apenas de cinco bolas para ministrarem as aulas; para isso se organizam fazendo um rodízio. Na quadra é feita uma adaptação, eles a dividem em três espaços: um mini-quadra de vôlei, uma mini-quadra de basquete e uma mini-quadra de futsal. Os alunos são divididos em grupo

e a cada momento da aula fazem um rodízio entre as quadras. Os que não conseguem espaço nas mini-quadras se posicionam nas laterais e “brincam com a bola de vôlei”, enquanto aguardam sua vez. O professor descreve as aulas como **“(...) uma bagunça organizada (...)”**. Ele assegura que este problema já foi mencionado várias vezes em reuniões realizadas com a equipe pedagógica da escola, mas que nada foi feito para que tal realidade fosse modificada. Outro fator agravante, segundo o professor, é o fato de que a escola está localizada em uma região de periferia, onde os moradores têm um nível econômico baixo. A quadra seria o único local de lazer daqueles alunos. A vontade e a motivação dos alunos em participarem das aulas são muito grandes, aumentando a ansiedade por aulas práticas e dificultando a realização de aulas na sala de aula, as classificadas por alunos e professores como “aulas teóricas”.

Por conta disso tudo, o professor desabafa sua frustração em tentar elaborar aulas diferentes, que fujam ao modelo esportivo. Ele não consegue vislumbrar outra maneira de ministrar a aula que não seja da maneira descrita. O professor declara ser esta **“(...) uma situação horrível e bastante complicada, existe uma pressão muito grande quando vou ministrar minha aula na sala de aula, os alunos até ficam presentes, mas dizer que participam, não posso afirmar (...)”**. Além disso, segundo o professor, existem outros problemas relacionados ao uso de drogas no bairro, o que torna o local um pouco perigoso, tanto para os alunos como para os professores. Frente ao que foi exposto, podemos compreender o que o professor quer dizer quanto a adaptar as Diretrizes a sua realidade.

No que se refere ao professor “C”, esse confirmou ter utilizado as Diretrizes como fonte para seu planejamento, tanto com relação à escolha e sistematização dos conteúdos a serem ensinados quanto à abordagem metodológica e processo de avaliação preconizado pelo documento. O mesmo afirma que ao utilizar-se das Diretrizes não deixou de lado a sua experiência pessoal, mas conseguiu “adequar” essa proposta ao que já trabalhava anteriormente. Menciona, ainda, ter facilidade para ensinar de acordo com os pressupostos das Diretrizes.

O professor “I” relata que baseou seu planejamento totalmente nos pressupostos das Diretrizes, no entanto notamos certo equívoco na fala do professor. Ele afirma que seu planejamento foi elaborado todo privilegiando os

projetos e que foi dessa maneira que compreendeu a proposta das Diretrizes. Contudo, ao analisarmos sua proposta não fica evidente o que o professor afirma, tendo em vista que momento algum as Diretrizes apontam como encaminhamento metodológico o ensino feito por meio de projetos. Segundo a fala do professor, as Diretrizes é **“toda feita em cima de festivais”** e que, por conta disso, elaborou seu planejamento todo baseado em projetos e seminários, como festival de dança, festival sobre a cultura afro-brasileira, entre outros exemplos.

O professor “E” relata que utilizou as Diretrizes, mas que não consegue viabilizar tudo o que está na sua proposta. Relaciona isso a sua formação extremamente tecnicista, o que, segundo o mesmo, dificulta uma mudança de postura. Seu ensino ainda é bastante ligado aos pressupostos daquela metodologia como uma grande preocupação no que se refere ao desenvolvimento motor dos alunos, o aprendizado dos gestos técnicos dos esportes, entre outros princípios que estão mais próximos da abordagem tecnicista e não da concepção histórico-crítica, linha de pensamento proposta pelas Diretrizes. De acordo com ele, não é possível executar a proposta já que a mesma pressupõe a necessidade de “aulas teóricas” e isso é muito complicado, pois os alunos não querem saber desse tipo de aula, não se interessam por outros tipos de conhecimentos que não sejam os relacionados ao esporte.

Podemos concluir com isso que, embora a maioria dos professores afirme ter utilizado as Diretrizes para a elaboração de seus planejamentos, na prática, ainda falta muito para se poder afirmar que os planejamentos têm sido elaborados de acordo com o que se preconiza no documento. Arriscamo-nos a ponderar que, no papel tudo parece se enquadrar, mas, na prática ainda existe uma enorme lacuna a ser completada, em outras palavras, há uma distância imensa entre o que está escrito e o que está sendo realizado. Entretanto vale ter em mente que o tempo para viabilização da proposta ainda é muito curto, bastante recente. Embora tenham sido três anos de elaboração e construção das Diretrizes, sua versão preliminar somente chegou às escolas em janeiro de 2007. Não houve, portanto, tempo suficiente para que os professores organizassem completamente seus planejamentos de maneira a aplicá-la totalmente. Acreditamos que toda proposta nova leva um tempo para se concretizar e que, nesse caso, a capacitação

permanente para que os professores assimilem, avaliem, compreendam a proposta é muito importante.

2. Dificuldades encontradas para viabilizar a proposta das Diretrizes:

Como mencionamos anteriormente, toda proposta nova demanda de tempo para ser implantada, além disso, sabemos que existem diversos fatores que, muitas vezes, dificultam a sua concretização. Com as Diretrizes Curriculares não poderia ser diferente. Pensando dessa maneira, para que pudéssemos compreender também o lado do professor, investigamos quais as dificuldades detectadas pelos mesmos para se adequarem à proposta do documento.

Entre as questões dirigidas aos professores estava a da capacitação para compreenderem a proposta. Entre todos os entrevistados a resposta foi a mesma, os professores afirmam não se sentirem capacitados o suficiente. Ao questioná-los sobre o motivo pelo qual se sentiam assim os professores responderam que a compreensão acerca da proposta ainda era insuficiente, insatisfatória e que isso os fazia acreditar não estar suficientemente capacitados sobre a proposta.

O professor “D”, com relação a essa questão, inicia sua fala dizendo não ter encontrado dificuldade alguma, porém, logo depois volta atrás em sua resposta e justifica-se. Em seu depoimento o mesmo ele relata afirmando: **“(...) não tive dificuldade, pois já trabalhava com essa metodologia, sinto que agora consigo “amarrar” mais minha maneira de trabalhar de acordo com essa teoria (...)**”. No entanto, o professor admite ter tido algumas dificuldades sim, especialmente no que diz respeito ao conhecimento do mesmo com relação a determinados conteúdos sugeridos pelas Diretrizes, o espaço físico inadequado nas escolas e a falta de materiais didáticos seriam outros fatores que dificultariam a implantação da proposta por completo.

Quanto o professor “I”, ele também afirma ter dificuldade para atingir os objetivos propostos pelo documento, em seu relato diz: **“(...) tenho dificuldades para atingir os objetivos, de como dar conta sem que os alunos não fiquem sem aula prática, além disso, como as Diretrizes é toda organizada em cima de festivais, fico na dúvida se devo me envolver mais no momento de preparação dos seminários e festivais, feitos pelos alunos**”. Vale lembrar que o

entendimento sobre propostas de festivais é pessoal, ou seja, o professor fez essa interpretação de maneira pessoal, as Diretrizes não deixam isso explícito hora nenhuma.

No caso do professor “C”, que também diz ter dificuldades em viabilizar a proposta das Diretrizes, a dificuldade está mais relacionada às estratégias de ensino. Pelo fato de compreender que, para que os conteúdos sejam ensinados de maneira satisfatória, seria importante, além das aulas práticas, aulas teóricas. O professor alega que os alunos não se interessam por esse tipo de aula, o que dificulta bastante a discussão sobre determinados conteúdos que necessitam de uma reflexão maior.

O professor “E” diz que sua maior dificuldade está em mudar seu paradigma com relação ao papel da Educação Física na escola. Devido ao fato de sua formação inicial e sua especialização terem sido voltadas para ao tecnicismo e rendimento esportivo, o professor se sente incapaz de romper com isso. Ele compreende que a proposta das Diretrizes está justamente pautada na concepção de que as aulas de Educação Física não devem mais priorizar o Esporte nem a aquisição de melhoras no que diz respeito ao rendimento técnico dos alunos em relação à prática esportiva. Por conta disso, o professor assume ter uma grande dificuldade de modificar sua postura e adequar seu modo de ensinar à proposta do documento.

Outra dificuldade apontada pelo professor “H” é a pressão exercida pela escola para a entrega do planejamento. O mesmo alega que o tempo para se preparar tal documento é muito curto, o que impossibilita uma análise mais criteriosa da proposta e a adequação de seu planejamento à Diretriz. Admite também ter dificuldade de compreensão sobre o documento e que lhe falta conhecimento sobre determinados conteúdos que compõem as Diretrizes.

No que diz respeito aos conteúdos propostos pelas Diretrizes, todos os professores que indicaram essa dificuldade relatam que o fato está relacionado a dois conteúdos em especial: a luta e a dança. Todos, sem exceção, afirmaram não possuir conhecimento satisfatório sobre lutas. São unânimes também em dizer que não são favoráveis ao ensino de tal conhecimento nas escolas. Os motivos que alegaram para tal recusa são: a questão da violência, os professores consideram que a presença das lutas nas aulas poderia favorecer o aumento de violência, tendo em vista que muitos dos alunos poderiam não entender a proposta; concordam

também que o espaço físico e os materiais didáticos dos quais dispõem as escolas não favorecem o ensino dessa modalidade esportiva e, o mais importante, os professores reconhecem não possuir informação suficiente para ensinar tal conteúdo, segundo os mesmos, falta-lhes conhecimento para a realização dessa proposta.

A visão dos professores, com relação a esse conteúdo, está ainda muito ligada à questão da vivência prática, dos gestos motores apenas. Talvez se pudessem visualizar o conteúdo como mais uma das manifestações culturais que envolvem o movimentar humano, poderiam vislumbrar outras maneiras de ensinar as lutas.

Com relação à dança os problemas não são muito diferentes, os professores também acreditam faltar-lhes conhecimento suficiente para ensinar tal conteúdo. Para os professores do sexo masculino essa dificuldade é ainda maior, até mesmo pela questão cultural e “falta de jeito”, afirmaram alguns deles. Alegam também não haver interesse, por parte dos alunos, pelas aulas de dança, o que provoca falta de motivação dos professores em ministrar esse tipo de aula. A questão da infra-estrutura é mais uma das dificuldades apresentadas pelos professores, que declaram ser a quadra um espaço inadequado para tal prática.

O fator da infra-estrutura e do material didático aparece como uma das maiores dificuldades em viabilizar a proposta das Diretrizes. Algumas dessas dificuldades já foram citadas anteriormente. Os professores alegam que as condições de trabalho ainda não são as ideais, embora admitam que já ocorreram melhoras, entretanto todos concordam que ainda são necessárias melhorias especialmente no que tange ao espaço físico e aos materiais didáticos.

Sobre tais aspectos, outras pesquisas revelam que a inadequação é prejudicial a um ensino de qualidade da Educação Física. De acordo com Marzinek e Neto (1998), muitas vezes o desinteresse dos alunos em participarem das aulas de Educação Física está associado à falta de materiais e instalações impróprias para a realização das aulas, provocando, por vezes, o desânimo nos alunos.

Entre todas as dificuldades que os professores relatam acreditamos que a falta de capacitação para compreender a proposta do documento é mais evidente. Quando questionamos os professores se esta capacitação deveria partir do próprio governo, oferecendo mais cursos e grupos de estudos, os professores confirmam que sim, que deveria ser encontrada uma maneira de proporcionar aos

professores estudos de maneira mais aprofundados da proposta, de modo que pudessem analisá-la e compreendê-la. O professor “D” em seu relato sugere o seguinte: **“(...) acredito que a capacitação para se trabalhar com as diretrizes tenha que partir do próprio sistema, mas sobretudo, o sistema deveria dar oportunidade para que o professor participasse desses cursos de capacitação durante o horário de trabalho. Os professores muitas vezes não têm tempo nem dinheiro para se capacitar, o sistema deveria oportunizar mais essa capacitação (...)”**.

O professor “I” corrobora com a idéia de que seria necessário que os professores tivessem a oportunidade de se reunirem mais vezes e assim discutirem não apenas as Diretrizes em si, como também, as dificuldades, os sucessos, a realidade de cada um na escola. Para que os mesmos pudessem “falar a mesma língua”, como afirma o professor. Ele sugere ainda que o documento seja redigido de uma maneira mais simples e clara, alegando que a linguagem utilizada não é acessível a todos.

Apesar das dificuldades já mencionadas, questionamos aos professores se mesmo assim as Diretrizes Curriculares estavam colaborando com uma melhoria do ensino, para uma boa organização das aulas e sistematização dos conhecimentos. Os professores responderam afirmativamente, dizendo que, no geral, o documento tem contribuído, tendo em vista que já é um “primeiro passo”, ou um **“ponto de partida para um trabalho que seja comum em todas as escolas”**, de acordo com a fala do professor “C”. Ou seja, é um início para sistematização e organização do ensino de Educação Física no nível Médio, que antes não havia.

Ao questionar o professor “D” quanto à contribuição das Diretrizes em sua atuação profissional, o mesmo relata da seguinte forma: **“(...) sempre contribui, qualquer coisa que venha para orientar colabora para que o professor reflita, pense sobre sua prática. Porém, não resolveu ainda o problema! Precisa ainda sair do papel. Muitas pessoas até trabalham de acordo com a proposta, mas muitos ainda nem sabem, não falam. Acredito até que muitos professores já trabalham de acordo, porém não é a Diretriz que chegando vai mudar tudo, acredito que com mais uns dez anos ocorrerão bastantes mudanças (...)”**. O professor demonstra compreender que a elaboração das Diretrizes já tenha sido um avanço, no entanto entende que para que ocorram

mudanças efetivas se faz necessário um tempo maior. A melhora virá, todavia, a longo prazo.

O professor “E” também tem essa clareza. Ao responder essa questão ele menciona que **“(...) muitas coisas não passam para a prática, porque é difícil você mudar a concepção do aluno sobre o que é Educação Física, porque eles já vêm com essa idéia desde a quinta série e é difícil passar toda prática para eles, nem tudo é aceito (...)”**. Ao mencionar a idéia que os alunos têm sobre as aulas de Educação Física o professor refere-se à concepção de que as aulas devem ser estritamente práticas e voltadas ao conteúdo esportivo. Essa é a idéia que muitos alunos e professores ainda têm sobre a disciplina, e que realmente dificulta o ensino do professor que se propõe a fazer algo que fuja dessa tradição. No entanto, algumas experiências já indicam que tal mudança de paradigma é possível. Com um pouco de perspicácia e paciência pode-se provocar alterações positivas no conceito sobre a disciplina e seu papel enquanto conteúdo escolar.

Ficou claro, portanto, que os professores têm consciência nítida das dificuldades relacionadas à implantação das Diretrizes e que estas dificuldades não são de ordem pessoal apenas. Não é somente a falta de conhecimento e de capacitação dos mesmos que ocasiona essa problemática, existem outros fatores que interferem também. Contudo, admitem ser necessária uma parcela maior de responsabilidade deles próprios, em procurar se capacitar e se preparar melhor.

Podemos observar, por meio do quadro abaixo, o quanto as Diretrizes Curriculares vêm sendo utilizada como um instrumento de apoio pelos professores ao elaborarem seus planejamentos. O quadro também nos dá uma dimensão do quanto os professores sentem que estão despreparados para ensinar sob a ótica das Diretrizes, assim como apresenta quais suas maiores dificuldades com relação ao documento:

Categorias	Sim	Não
Utilizou ou utilizou as Diretrizes Curriculares como fonte de informação para elaboração do Planejamento Anual.	7	2
Sente-se capacitado para ensinar de acordo com os pressupostos das Diretrizes.	0	9
Sente dificuldade com relação ao domínio de conhecimento dos conteúdos propostos pelas Diretrizes	9	0
Existe dificuldade em viabilizar a proposta devido a infra-estruturas e materiais didáticos das escolas	9	0

Quadro 4 – Utilização das Diretrizes Curriculares na elaboração do Planejamento Anual:

Tema : Concepção de Educação Física que as Diretrizes apontam

Para auxiliar a análise subdividimos os temas em dois sub-temas:

1. Possíveis diferenças existentes entre as propostas anteriores, dos documentos oficiais, e a proposta atual das Diretrizes:

No intuito de investigar o conhecimento dos professores acerca dos demais documentos legais que norteiam o ensino da Educação Física escolar, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases e o Currículo Básico do Paraná, questionamos os professores sobre possíveis familiaridades destes e as Diretrizes Curriculares do Paraná. Entre os professores entrevistados, a maioria não soube responder, pois não tinham conhecimento suficiente sobre os demais documentos para que tivessem parâmetro de comparação.

De acordo com o relato dos professores que tinham conhecimento sobre os documentos não houve grandes modificações entre estes e as Diretrizes. Segundo o professor “C”, houve apenas uma mudança no que se refere ao nome do documento. Em sua fala ele menciona que **“mudou apenas o apelido”**, ou seja, a proposta é a mesma, apenas com uma nova roupagem. O professor “E” concorda com o fato de não terem ocorrido grandes mudanças, dizendo: **“(…) não houve diferença, segue a mesma linha do Currículo Básico, a forma de avaliar é a mesma, na prática não mudou nada (...)**”. Estes relatos demonstram que os

professores têm acompanhado os demais documentos que norteiam o ensino da Educação Física.

Entre os demais professores entrevistados, dois preferiram não se manifestar alegando não terem conhecimento suficiente para responder à questão. Para aqueles que disseram que havia diferença entre as propostas anteriores e esta, o professor “A” justifica da seguinte maneira: **“(...) além da questão do foco ao tecnicismo, a proposta é interessante pela possibilidade do aluno construir junto às aulas. Além disso, existe a liberdade para falar sobre diversos assuntos, além do esporte (...)**”. O professor “I” também considera ter ocorrido: **“(...) eu acho que as aulas são mais agradáveis, tanto para os alunos quanto para o professor, respostas são mais gratificantes, há um maior envolvimento, ou seja, há mais motivação (...)**”. Seguindo a mesma linha de pensamento temos a opinião do professor “H” que diz: **“(...) a maneira que a gente tem que colocar o conteúdo é diferente, é crítica. Antes eles faziam abdominais e não sabiam pra quê (...)**”.

Os relatos destes professores nos possibilitam inferir que os mesmos não possuem um grande conhecimento sobre as propostas anteriores, tendo em vista que, tanto os Parâmetros Curriculares quanto a Lei de Diretrizes e Bases e o Currículo do Paraná já traziam em seus textos propostas de reflexão sobre a excessiva esportivização nas aulas de Educação Física e sobre a necessidade de ensinar sob a perspectiva crítica de Educação. Os documentos citados já faziam menção à necessidade de provocar situações problemas, possibilitar a reflexão do aluno para que este compreendesse o porquê dos conhecimentos ministrados. Como se vê, não há nada de inovador na proposta das Diretrizes Curriculares, estas apenas reforçam a proposta de uma teoria crítica de Educação, com as mesmas preocupações das propostas anteriores, já citadas no texto.

2. Compreensão sobre o papel da Educação Física no Ensino Médio, segundo as Diretrizes:

Questionamos os professores sobre o papel da Educação Física no Ensino Médio, de acordo com o que as Diretrizes preconizam. Isso para perceber se os professores têm conhecimento sobre o que a mesma indica como sendo o

objetivo da disciplina para esse nível de ensino e se tal objetivo é compatível com o modelo de sociedade que temos hoje, se está de acordo com o que a sociedade se exige dos jovens hoje. Entre os professores entrevistados apenas dois declararam não saber responder ao questionamento por falta de conhecimento da proposta. Apresentaremos a seguir o posicionamento dos demais pesquisados.

O professor “D” considera que as Diretrizes não condizem com os objetivos e interesses dos jovens. Segundo ele o Ensino Médio é o nível de ensino que mais o incomoda, e explica seu ponto de vista desta forma: **“(...) as Diretrizes vêm ao encontro da ansiedade do professor, porém não vem ao encontro do que o aluno espera da disciplina, no que diz respeito à maneira de trabalhar, a questão de se trabalhar conceitos, reflexões... a Educação Física hoje é quase uma filosofia, muita teoria, muita reflexão, e o aluno não quer isso. O aluno do Ensino Médio não quer ser ensinado, quer jogar (...)”**.

O professor prossegue afirmando que as Diretrizes devem avançar e defende que **“(...) as Diretrizes devem discutir mais sobre a concepção de corpo; alimentação; qualidade de vida; preparar o aluno para que este ao sair da escola tenha autonomia no que se refere a sua atividade física, entender que muitos instrutores nas academias às vezes dão informações erradas, ou seja, o aluno deve ter conhecimento sobre isso. Porém, isso é muito difícil, pois o aluno não quer aula expositiva, não quer discutir esses assuntos. As diretrizes já contemplam isso, porém seria preciso motivar mais o ensino desses assuntos. Os esportes têm sido excluídos das Diretrizes, eles devem ser trabalhados mais na prática, sem tanta discussão, ficar filosofando... porque senão o professor não vai atender as expectativas do aluno, o aluno sem motivação não aprende (...)”**. Com essa fala o professor demonstra não compreender completamente as Diretrizes Curriculares, especialmente no que tange a sua proposta metodológica que incentiva a discussão, a problematização, a reflexão, a promoção de diálogo sobre os conteúdos. Ainda impera a concepção de que esse tipo de encaminhamento não possa ocorrer durante as aulas em quadra. Nota-se que ainda não se concebe a junção de aulas “práticas” e “reflexão”.

Podemos perceber, também, uma preocupação em se intensificar a atenção sobre os conteúdos relacionados à atividade física e saúde, que na proposta aparece como um dos elementos articuladores e não um conteúdo estruturante. O professor “D” não é o único a mencionar essa necessidade, outros

professores corroboram com essa opinião, como no caso do professor “A”, que também considera importante para os alunos de Ensino Médio uma maior atenção aos conhecimentos atrelados à qualidade de vida. Em seu relato o professor diz que **“(...) é importante que o aluno incorpore a necessidade da atividade física na melhora da qualidade de vida deles, os benefícios e importância da atividade física para que futuramente eles adotem um estilo de vida ativo, até para que a Educação Física seja mais valorizada, tanto para os alunos, como pelos pais (...)”**.

Para o professor “E”, o papel da Educação Física no Ensino Médio **“(...) é dar continuidade à formação do cidadão, é fazer com que ele veja a importância de fazer exercício físico, assim como é todo o resto (...)”**. O professor ao mencionar “todo o resto” se refere aos demais conhecimentos adquiridos na escola, por meio das demais disciplinas existentes. Ele ressalta a importância do aluno estar ciente de que os conhecimentos que a disciplina de Educação Física traz também são de grande importância e mais, que esse conhecimento deve ser assimilado de maneira crítica e consciente.

A importância do conhecimento sobre atividade física também é ressaltada pelo professor “C”, que ao ser questionado sobre o papel da Educação Física no Ensino Médio declara: **“(...) o aluno do Ensino Médio tem que ter conhecimento sobre o programa de atividade física, qualidade de vida, para que esse tenha autonomia quando sair da escola em escolher o melhor tipo de atividade física para ele, conheça seu corpo, sua capacidade, enfim, que ele assuma uma vida ativa; tendo criticidade, não aceitando os modelos impostos pela sociedade (...)”**. O professor diz que essa é a sua visão, mas que está dentro da proposta. Segundo ele sua concepção não se distancia da proposta das Diretrizes, tendo em vista que esta aponta como um dos conteúdos da Educação Física a questão da saúde. No entanto, o professor argumenta que, com relação à saúde, não teve o enfoque desejado. Afirma que esse é um conhecimento que, para o Ensino Médio, é imprescindível e que, por conta disso, esse deveria ser um dos conteúdos estruturantes da proposta e não um elemento articulador.

Ao ser questionado se as Diretrizes contemplam plenamente os objetivos traçados para o Ensino Médio atual, o professor novamente faz seu desabafo: **“(...) eu acho que a questão da saúde foi negligenciada (...)”**. Contudo o professor julga que as intenções das Diretrizes são boas, mesmo não

concordando com vários posicionamentos considera que o documento está atualizado e que, de certa maneira, está dentro da realidade sim; alega que o considera incompleto, mas que atende as exigências atuais para o Ensino Médio.

O professor “E” também considera a proposta incompleta e julga que ainda levará um bom tempo para que ela realmente esteja plena. No entanto, o mesmo afirma que já podemos considerar um grande avanço o fato de haver hoje uma proposta para o Ensino Médio; uma tentativa de organizar e sistematizar os conhecimentos e encaminhamentos para ensinar os conteúdos da Educação Física nesse nível de ensino já é algo inovador e de grande importância.

Os depoimentos dos professores nos permitem afirmar haver um consenso entre eles, o de que a questão da qualidade de vida e da relação entre a prática regular de atividade física e a saúde é algo que deveria ter sido mais explícito pelas Diretrizes, mereceria uma atenção maior. Os professores demonstram também clareza no que tange à necessidade de o aluno ter consciência sobre o seu movimentar e a importância do mesmo. Observa-se que eles têm claro que apenas o fazer por fazer nas aulas não atinge esse objetivo. Os alunos devem conhecer os “porquês” de seus movimentos para que possam adotar um estilo de vida saudável.

Existe uma coerência entre as falas dos professores e o que as Diretrizes Curriculares propõem para o Ensino Médio, tendo em vista o que a proposta assinala como papel da disciplina: “(...) a Educação Física tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, ter autonomia sobre ele, e adquirir uma expressividade corporal consciente” (PARANÁ, 2006, p.39). Isso demonstra que os professores não estão alheios ao que o documento propõe, todavia, os professores julgam que as questões da qualidade de vida e atividade física deveriam ser priorizadas no Ensino Médio, por julgarem tal conhecimento algo prioritário para tal faixa etária.

Na tabela a seguir podemos visualizar, numericamente, quantos professores demonstraram compreender a proposta das Diretrizes para a Educação Física no Ensino Médio, assim como, quantos professores demonstraram possuir conhecimento satisfatório sobre as demais propostas legais que norteiam o ensino da Educação Física nas escolas:

Categorias	Sim	Não
Conhece as demais propostas legais sobre a Educação Física.	2	7
Conhece o que as Diretrizes apontam como sendo o papel da Educação Física no Ensino Médio.	7	2

Quadro 5 – Conhecimento acerca dos documentos legais que norteiam o ensino da Educação Física, assim como, sobre o papel da disciplina no Ensino Médio, segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná:

Tema: Sugestão dos conteúdos no documento

1. Considerações acerca dos conteúdos propostos pelas Diretrizes e a coerência destes com a realidade das escolas públicas:

Ao finalizarmos nossa conversa questionamos os professores sobre a concepção dos mesmos acerca dos conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Esses questionamentos foram feitos no intuito de compreender se os profissionais consultados julgavam os conteúdos adequados a esse nível de ensino e se os consideravam coerentes à realidade das escolas estaduais do Paraná. Os professores reforçaram o que já foi comentado no tópico anterior, dizendo que faltou ressaltar mais os conhecimentos relacionados à atividade física e a qualidade de vida. Argumentaram ainda que as lutas não se enquadram na realidade das escolas públicas, o motivo principal seria a questão de instigar a violência, além disso, alegam ainda a falha com relação aos recursos didáticos, como estrutura física e materiais didáticos. Afirmam que os demais conteúdos estão de acordo e que não acrescentariam mais nada à proposta, pelo menos nesse momento.

O professor “E”, que participou de maneira mais direta na elaboração das Diretrizes Curriculares por ter estado presente em reuniões realizadas em Curitiba, alega que houve a tentativa de incluir mais conteúdos: “**(...) nós tentamos colocar mais coisas, a saúde como conteúdo estruturante, mas não foi aceito. Colocaram como conteúdo complementar (...)**”. O professor declara, também, que não está de acordo com os conteúdos propostos pelas Diretrizes e justifica sua resposta com as seguintes palavras: “**(...) não considero**

que os conteúdos estejam adequados, pois como você vai ensinar para o aluno uma técnica que ele não consegue desenvolver? Tanto para a parte teórica quanto para alguns tipos de prática, o sistema ainda é falho. Ainda não é fácil levar o aluno pra um tatame, para uma sala de dança, porque a prioridade é o esporte (...)". Esse professor defende que a presença do esporte na escola deve ser mais enfática, com isso julga que os conteúdos de dança e lutas são inadequados.

O professor "A" também cita a dança como um conteúdo que lhe provoca certa inquietação. Ele diz que as escolas pelas quais já passou e conhece, não oferecem um lugar adequado para a realização das aulas de dança, o que dificulta o ensino de tal conteúdo. O mesmo acredita que, na quadra, os alunos ficam muito expostos, isso aliado à vergonha comum nos adolescentes, atrapalha bastante o processo de ensino-aprendizagem das danças. O professor acredita que deveria haver na escola um espaço mais propício para essas aulas, confessa que pessoalmente teria certa dificuldade em ensinar dança, mas que poderia se esforçar para tornar isso possível na escola, desde que houvesse melhores condições de ensino.

De acordo com o professor "D", esse julga que a proposta apresenta conteúdos em demasia, julga exagerado o número de saberes sugerido pela Diretriz. Na opinião dele poderiam ser retirados alguns tópicos, por exemplo, as lutas. Comenta que poderia abordar tal conteúdo ensinando aos alunos a importância das lutas para nossa cultura e nada mais. Com essa fala, nota-se que o professor não concorda com o ensino das lutas na escola.

Quanto ao professor "B", esse relata que sua experiência com a dança foi frustrante. Para ele isso ocorreu devido à falta de interesse dos alunos com relação a tal conteúdo. De acordo com o professor, os alunos só demonstram interesse mesmo pelo esporte e por conta disso, sua tentativa de ensinar a dança foi falha. Tal professor também não concorda com a presença da luta na escola, pois a considera agressiva demais, podendo provocar reações negativas nos alunos.

Na opinião do professor "C", existe uma incoerência na sugestão dos conteúdos. Ele expõe seu ponto de vista desta forma: **"(...) as lutas são inviáveis, devido à falta de conhecimento de minha parte, não teria condições de ensinar algo que nunca aprendi. Discuto o tema com meus alunos, procuro trazer alunos que praticam determinadas lutas para fazerem demonstrações,**

mostrarem o conhecimento que eles têm, mas não ensino na prática essas lutas (...)". O professor afirma ainda que não existem nas escolas, materiais nem espaço físico adequado para o ensino das lutas. Quando questionado sobre a possibilidade de se incluir algum conhecimento à proposta, o professor destaca a importância de se focar mais o ensino das questões relacionadas à saúde. Em sua concepção, esse conhecimento é de interesse dos alunos de ensino médio e é de suma importância para os mesmos. Dessa maneira, deveria ser enfatizada as questões relacionadas à qualidade de vida.

O professor "G" também concorda que o ensino das lutas seja inadequado na escola. Segundo ele: **"(...) talvez isso não tenha resultados positivos, pois pode formar um caráter violento no aluno, ele tem que ter uma orientação da real importância desta (...)"**. Esse professor defende a necessidade de o aluno conhecer a importância e os benefícios das lutas, porém, considera que a escola não é um espaço adequado para o ensino delas.

Apenas os professores "F", "H" e "I" mostraram concordância com a proposta das Diretrizes. Para eles os conteúdos sugeridos pela proposta estão de acordo com o Ensino Médio e adequados à realidade das escolas estaduais. No entanto, vale salientar que notamos uma ausência de senso crítico por parte desses professores, parece possuírem pouco conhecimento acerca da proposta, tendo em vistas as demais respostas dadas por esses anteriormente.

O que ficou bastante claro foi uma rejeição por parte dos professores com relação aos conteúdos dança e, sobretudo, lutas. Quanto à argumentação apresentada pelos professores julgamos terem razão no que diz respeito ao espaço físico das escolas, que não é apropriado ao ensino das lutas, a questão da violência é algo que também deve ser avaliada. Já no que se refere ao ensino da dança, por experiência própria, podemos afirmar que é um conhecimento possível de ser ensinado nas escolas, considerando todas as dificuldades, até mesmo com relação ao material primordial que são aparelhos de som adequados.

A dificuldade com relação ao ensinar a dança e as lutas também é algo a se considerar, não podemos negar que realmente se faz necessária habilidade específica para o ensino desses conteúdos. Entretanto, algumas estratégias podem ser criadas para que esses conhecimentos não sejam negados aos alunos, mesmo considerando-se as limitações das escolas e dos docentes. Uma saída poderia ser a utilização de recursos áudio-visuais, o convite a pessoas

especializadas para fazerem apresentações, ou palestras, entre outras estratégias. Para que isso não ocorra é importante que o professor tenha um apoio maior, tanto no que condiz a sua formação e preparação pessoal, quanto nas condições que lhes são possibilitadas para garantir o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos que podemos definir como “diferenciados”, ou seja, que fogem as manifestações esportivas, tendo em vista a predominância desse conteúdo já há tantos anos.

Diversas pesquisas comprovam que o Esporte tem sido um conteúdo predominante nas aulas de Educação Física já há algum tempo e que nem mesmo os alunos consideram isso o ideal. Embora o conteúdo apontado como preferencial pela maioria dos alunos seja o Esporte, existe a possibilidade dessa escolha estar pautada na ausência de conteúdos diversificados, ou seja, o aluno muitas vezes não conhece outro conteúdo que não o Esporte. Facco (1999), em uma pesquisa observou que o desporto é o conteúdo mais desenvolvido nas escolas e o preferido dos alunos, no entanto, a autora acredita que os alunos deveriam experimentar um pouco de outros conteúdos para terem suas opiniões alicerçadas em outros tipos de conhecimento e não apenas no desporto.

O que podemos concluir é que os conteúdos propostos pelas Diretrizes, em si, não são vistos como problema para os professores, porém a aceitação por parte dos alunos e os meios a serem utilizados para ensinarem tais conteúdos é o que mais os preocupa. Até porque esses conhecimentos listados pelas Diretrizes não são novidades para os professores. Embora exista uma predominância do Esporte, acreditamos que todos os professores já tinham conhecimento acerca dos demais conteúdos: lutas, danças, jogos e ginástica, que são os considerados como estruturantes pela proposta. Torná-los algo real e ensiná-los efetivamente, talvez seja o grande diferencial.

Na seqüência podemos visualizar na tabela quantos professores consideram a proposta de conteúdos adequada à realidade das escolas ou não:

Categorias	Sim	Não
Considera que os conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares estão adequados à realidade das Escolas Estaduais	3	6
Julga que seria necessário acrescentar mais algum conteúdo à proposta das Diretrizes.	0	9

Quadro 6 – Conteúdos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares:

Verificamos, por meio da troca de experiências entre o grupo, que é possível tornar o ensino da Educação Física algo significativo para o aluno. Constatamos também que existe a possibilidade de provocar situações problemas na sala de aula e, conseqüentemente, a reflexão por parte dos educandos. Pode-se criar situações em que os alunos sejam insentivados a elaborar novas hipóteses, assim como, contextualizar o conhecimento que está se ensinando. Possibilitar que aluno tenha consciência e domínio sobre o seu movimentar.

Isso nos faz compreender que mais do que elaborar um documento que se enquadre nas novas exigências de ensino, é preciso possibilitar aos professores a oportunidade de darem continuidade à formação profissional. Entendemos que essa é uma exigência comum a todos os profissionais, não apenas ao professor. No entanto, as cobranças hoje feitas a esse profissional têm se intensificado, tendo em vista que ainda é grande o número de educadores com seus conhecimentos estanques, que não deram continuidade a sua formação. Na velocidade com o que o conhecimento evolui e muda hoje, não é mais possível conceber que o professor não se preocupe com a continuidade de sua formação.

Temos, entretanto, que analisar também o contexto do *ser professor* na contemporaneidade. Dificilmente encontraremos professores com uma carga de trabalho menor que quarenta horas. Devido às condições salariais os professores têm sido obrigados a aumentar cada dia mais sua carga horária. O retorno salarial não tem sido satisfatório e, muitas vezes, não permite que ocorra um investimento na formação continuada, pelos altos valores das especializações e dos livros didáticos. A dificuldade financeira aliada à falta de tempo pode explicar, em parte, porque muitos professores ainda se mantêm apenas com a formação inicial.

Essa reflexão foi feita para que possamos justificar nossa fala no que se refere à necessidade de ser possibilitado ao professor condições para que o mesmo possa dar continuidade a sua formação profissional. Apenas cobrar/exigir desse profissional não proporcionará resultados satisfatórios. Em outras palavras, apenas a elaboração das Diretrizes Curriculares não trará melhoras na qualidade da Educação no Paraná. Faz-se necessária a capacitação, o estudo da corrente teórica preconizada pelo documento, o encaminhamento metodológico adequado a essa teoria de ensino, a troca de experiência, entre outras possibilidades, para que os professores tenham plenas condições de atuarem de acordo com o que as Diretrizes propõem.

3.2- ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS

Após o término das entrevistas com os professores iniciamos a fase de observação de aulas de dois destes professores. Foram observadas aulas dos professores denominados como “E” e “I”. Os critérios para escolha desses professores foram: a disponibilidade deles, a ausência de estagiários no período de observação, a utilização das Diretrizes Curriculares como base na elaboração do planejamento desse professor e a afirmativa de que ele realmente a utilizava na prática de sua ação metodológica.

De acordo com esses critérios apenas quatro professores se enquadraram no perfil, professores “C”, “E”, “G” e “I”. Entre eles nos foi possível observar apenas a aula de dois, já citados anteriormente. As justificativas para o fato de não terem sido todos observados são duas: a primeira é com relação ao período em que ocorreram as observações, já nos aproximávamos do fim de ano letivo e como acompanhamos a mesma turma durante três ou quatro aulas não houve tempo o suficiente para observar todos os professores; outra justificativa é o fato de se perceber, pelas visitas e observações realizadas, que havia bastante semelhança entre as aulas dos professores observados. Os professores “E” e “I” foram os que observamos por mais vezes, visto que antes de serem realizadas as entrevistas com os demais professores tivemos a oportunidade de observar ao menos uma aula da maioria dos entrevistados, pois as entrevistas foram realizadas no próprio local onde

os professores lecionavam. Isso nos possibilitou inferir que poderíamos tomar como base apenas esses dois professores selecionados para traçar um perfil dos profissionais da Educação Física. Reconhecemos que o número reduzido de observados não nos permite uma generalização, porém entendemos que as observações foram importantes e que, por isso, merecem ser discutidas.

A princípio não tínhamos ainda definido a quantidade ideal de observações quando estas começaram a ser realizadas, porém, na medida em que fomos a campo observar, percebemos que as ações começavam a se repetir logo na segunda ou terceira aula e que, por tanto, a observação de três ou quatro aulas já seriam o suficiente para verificar as ações dos professores, assim como a postura destes. Daria ainda para notar se os mesmos mantinham uma coerência entre a fala exposta na entrevista e sua ação prática.

Como mencionamos no encaminhamento metodológico utilizamos a observação semi-estruturada, o que de acordo com Baley, 1994 (apud Vianna, 2007) “consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o 'mundo' por intermédio da perspectiva do sujeito da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível” (p.26). Para tanto foi utilizado uma ficha de observação, que como já foi dito, foi elaborada por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina. Esse instrumento nos permitiu delimitar o que observar nas aulas em que assistimos.

Em acordo com Vianna (2007), é impossível observar a todos e a tudo. Diante disso, limitamos nossa observação à atuação dos professores observados: como iniciavam suas aulas, se permitiam que seus alunos participassem de maneira crítica da aula, se possibilitava situações problemas para que houvesse a reflexão por parte dos alunos e como aceitava a opinião e sugestões vindas deles. Da mesma maneira, observamos o comportamento dos educandos: como esses se portavam perante os comandos do professor, se demonstravam criticidade e se participavam de maneira ativa e reflexiva das atividades propostas nas aulas. Para tanto utilizamos o instrumento a seguir, por meio do qual pudemos levantar numericamente, a ocorrência ou não de alguns procedimentos pertinentes a essa pesquisa:

Procedimentos		Freqüência Total
Iniciativa Docente	Unilateral (indutiva)	
	Reflexiva	
	Espontaneísta	
Resposta Discente	Negativa	
	Refletida	
	S/argumento (indução)	
Iniciativa Discente	Antecipação negativa	
	Antecipação reflexiva	
	Antecipação Espontânea	
Resposta Docente	Sem consideração	
	Receptiva	

Quadro 7 – Ficha de observação

Ao observarmos as aulas, fazíamos as anotações durante todo o período da aula, no intuito de se perceber todas as categorias listadas apareceriam. Anotávamos todas as vezes que uma situação que se enquadrasse nas categorias acontecia. Os números referentes à coluna da Freqüência Total é uma somatória das ocorrências de todas as aulas observadas.

Tivemos a possibilidade também de questionarmos os alunos, que no caso não estavam participando ativamente das aulas, sobre o que os mesmos achavam das aulas de Educação Física, se havia algum conteúdo que eles gostariam de estudar e que não era contemplado, a preferência com relação aos conteúdos a serem ensinados nas aulas, postura do professor, entre outras. Os comentários desses estão incluídos no texto mais adiante.

Iniciaremos nossa análise com as observações das aulas do professor “E”. No total foram observadas quatro aulas. A série observada foi um primeiro ano do Ensino Médio, no período matutino. As quatro aulas se realizaram na quadra poliesportiva e tinham como conteúdo a manifestação esportiva, especificamente o esporte handebol. Todas as aulas seguiram basicamente o mesmo modelo de metodologia, o professor iniciava sua aula com uma atividade de aquecimento, alongamento, vivência de atividades para o aprendizado dos fundamentos do handebol, ou seja, os movimentos característicos desse esporte e, por fim, a vivência do jogo de handebol.

Seguindo nossa ficha de observação apresentaremos as categorias observadas e quantas vezes foram observadas a ocorrência de cada uma delas:

PROCEDIMENTOS		FREQUÊNCIA TOTAL
Iniciativa Docente	Unilateral	13
	Reflexiva	06
	Espontaneísta	00
Resposta Discente	Negativa	04
	Refletida	06
	Sem argumento (indução)	10
Iniciativa Discente	Antecipação negativa	04
	Antecipação Reflexiva	07
	Antecipação espontânea	10
Resposta Docente	Sem consideração	04
	Receptiva	06

Quadro 8 – Observações referentes ao professor “E”:

A tabela nos possibilita analisar as ações do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, sua postura diante dos alunos, suas estratégias e da mesma maneira, a postura dos alunos frente às estratégias adotadas pelo professor.

A primeira categoria de análise foi quanto à iniciativa docente. Procuramos identificar se essa ação era Unilateral, indutiva, o que corresponde a afirmar que o professor se colocava na figura de autoridade máxima na sala e não permitia abertura a possíveis sugestões ou questionamentos por parte dos alunos. Já a iniciativa Reflexiva seria a ação em que o professor possibilita aos alunos momentos de reflexão e lhes dá abertura para sugestões e questionamentos. Por fim, a iniciativa Espontaneísta se resume na ação em que o professor permite ao aluno fazer o que bem entende, deixa-o livre para escolhas, sem que haja uma interferência ou encaminhamento por parte do professor.

No caso do professor “E” pode-se notar que houve uma dominância da “iniciativa unilateral” sobre as demais iniciativas. Tal fato nos permite afirmar que, na maior parte das aulas, as ações do professor foi indutiva, assumindo uma postura em que permitiu aos alunos poucos momentos de reflexão e de interferência nas atividades. O professor, como detentor do saber, determinava as atividades e os alunos a executavam. Nos poucos momentos em que o professor adotou uma

“iniciativa reflexiva”, de maneira que possibilitava a interferência dos alunos, ele permitia que os alunos sugerissem quais estratégias poderiam ser utilizadas para vivenciar os fundamentos do handebol, ou, quais as regras que seriam permitidas para a realização de um jogo com características do handebol. A reflexão por parte do movimentar, a tomada de consciência sobre esse movimentar aconteceram poucas vezes. A “iniciativa espontaneísta” não aconteceu nenhuma vez durante as aulas observadas.

Quanto ao comportamento discente, observou-se como era a resposta do aluno diante dessa iniciativa docente. Percebemos uma dominância na categoria “sem argumento”. Na maior parte das aulas os alunos escutavam as instruções do professor e as faziam, sem qualquer tipo de questionamento, apenas obedeciam. Em poucos momentos a resposta diante do que o professor instruíria era negativa, ou seja, alguns alunos se recusaram a fazer determinadas práticas. Quando isso ocorria esses alunos se retiravam da quadra e iam sentar-se na arquibancada da quadra. Nesse caso, o professor algumas vezes dirigiu-se a esses alunos, para questioná-los sobre o motivo de terem saído da quadra, por vezes conseguia fazer com que voltassem, sempre sob a condição de que caso não voltassem essa escolha acarretaria em perda de nota. Quando não conseguia fazer com que voltassem, apenas anotava o nome dos mesmos para que quando ocorresse a avaliação a nota de participação fosse reduzida.

Ficou bem clara a insatisfação do professor diante desse tipo de situação, em que o aluno se recusava a participar de suas aulas. Ao questionar o professor sobre isso ele disse que o incomodava bastante sim, mas que na sua concepção os alunos interessados na aula não poderiam ser prejudicados por conta dos que não queriam participar, diante disso, ele não ficava mais insistindo tanto para que os alunos “desinteressados” voltassem, apenas deixava claro que tal ação acarretaria uma perda de nota no final do bimestre.

Quando esse tipo de situação ocorria aproveitava para conversar com esses alunos, para tentar entender o motivo pelo qual estavam desmotivados a participarem. As respostas eram na maioria as mesmas: “ninguém passa a bola pra gente”, “eu não entendi esse jogo”, “os meninos não nos dão chances de jogar”, “é sempre a mesma coisa”, “tenho vergonha porque não sei fazer o que o professor quer que eu faça”. No geral, observamos que apenas as meninas demonstravam esse tipo de comportamento. Ao questioná-las se gostavam das aulas de Educação

Física, responderam afirmativamente, mas que achavam que era muito repetitiva, que deveria mudar um pouco. Questionei-as se achavam que deveria ter conteúdos diversificados, além do esporte, disseram que talvez a dança fosse uma proposta que poderia agradar, no entanto, a preferência era mesmo pelo esporte.

Quando questionei essas alunas se a aula do professor acontecia sempre daquela maneira, com o mesmo direcionando atividades de aquecimento, vivência dos fundamentos e, por fim, a vivência do jogo em si, as alunas revelaram que não. Disseram que anteriormente o professor deixava-os fazer o que quisessem, que a aula era “livre” sempre e que não gostavam disso, pois julgavam muito chato e repetitivo esse estilo de aula. Foram então conversar com o professor, para expor tal insatisfação e depois dessa conversa o professor passou a modificar suas aulas, o que na opinião dessas alunas provocou uma melhora grande nas aulas.

Foi possível notar também que em determinados momentos alguns alunos questionavam o professor com relação às estratégias utilizadas pelo mesmo e que, quando era dada a oportunidade, eles sugeriam ações diferenciadas para que houvesse uma melhora, tanto na participação deles, quanto no andamento das atividades. Tal comportamento aparentou ser uma resposta “refletida”.

No que se refere à “iniciativa discente”, observamos como eram as iniciativas dos alunos nas aulas. Analisamos se essas eram antecipações “negativas”, ou seja, antes mesmo do professor esclarecer como seria o encaminhamento das atividades os alunos já demonstravam rejeição. Normalmente isso ocorria porque já vinham para a aula com a intenção de vivenciar determinada atividade: esporte. Quando se deparavam com uma bola diferente do que haviam pensado, já se antecipavam de maneira negativa. Negavam a proposta antes mesmo de vivenciá-la. Nesse caso, mesmo havendo essa rejeição inicial, em nenhum momento deixavam de participar das atividades por esse motivo em especial.

Quanto à antecipação “reflexiva”, procuramos identificar se os alunos, diante das situações em que lhes era permitida a elaboração de hipóteses, o faziam de maneira reflexiva. Notamos que isso ocorreu em quantidade significativa. Geralmente quando essa oportunidade era dada aos alunos os mesmos procuravam colaborar e tentar solucionar a situação problema que o professor levantava. No entanto, a antecipação “espontânea” foi a que apareceu em um número de vezes maior. Na maior parte das vezes os alunos apenas executavam as atividades propostas, sem se manifestarem ou questionarem as propostas do professor.

A “resposta docente” refere-se à postura do professor diante dos questionamentos e sugestões feitas pelos alunos. Em certos momentos percebemos que algumas das falas dos alunos eram ignoradas pelo professor, ou porque essas falas não eram coerentes com a proposta de aula do mesmo, ou porque o professor, provavelmente, julgou não serem pertinentes no momento. No entanto, na maior parte das vezes, o professor aceitou as sugestões dadas pelos alunos de maneira receptiva, procurando colocar em prática as que eram pertinentes ao objetivo traçado para a aula.

De maneira geral o que pudemos observar nas aulas desse professor é que elas se estruturavam de acordo com o modelo tecnicista de ensino. As aulas aconteciam sempre da mesma maneira: aquecimento, atividades de fundamentação do handebol, e o coletivo do mesmo. Em alguns momentos o professor indagou os alunos sobre questões relacionadas às regras e em um dos dias, ao término da aula, pediu para que os alunos trouxessem sugestões de como as aulas poderiam se tornar melhores.

Observa-se que a proposta de aula do professor ainda não condiz com a proposta das Diretrizes Curriculares. No entanto, esse professor afirmou em sua entrevista que mesmo tendo participado de várias reuniões, inclusive as reuniões iniciais que aconteceram em Curitiba e, embora tenha utilizado as Diretrizes Curriculares como referência para elaborar seu planejamento, não consegue ainda ensinar sob a perspectiva da proposta, de acordo com a teoria crítica de ensino. Atribui isso ao fato de ter tido sempre um vínculo muito forte com a corrente tecnicista, sua especialização foi voltada ao treinamento técnico, por muitos anos trabalhou com treinamento desportivo, o que torna mais difícil a mudança de paradigma.

Vale ressaltar que o professor mostrou coerência entre sua fala e a teoria de ensino com a qual diz ter mais afinidade. Em momento algum o professor assumiu ter adotado plenamente os pressupostos das Diretrizes, porém percebe-se que já existe um grande esforço de sua parte em modificar suas ações, especialmente na intenção de possibilitar mais momentos de reflexões, oportunizar situações em que os alunos possam participar mais das aulas, interagindo e dando sugestões. Esse diálogo entre o professor e alunos já é um esforço para o professor, que ainda tem um pouco de dificuldade com relação a isso, mas tem tentado buscar novos meios para que ocorra mais interação entre ele e seus alunos.

Algo que ficou explícito nas aulas desse professor é que seus alunos demonstram interesse pela disciplina e que têm respeito pelo professor. Mesmo tendo acontecido momentos em que algumas alunas se retiraram da aula, a maioria da turma participou integralmente delas. Esses dois aspectos já são sinalizadores de que a possibilidade de continuar inovando, na tentativa de melhorar ainda mais as aulas é possível, pois o mais importante já existe por parte dos alunos, o querer participar das aulas e, por parte do professor, querer melhorar suas estratégias de ensino aprendizagem.

O segundo professor observado foi o professor “I”, do qual observamos quatro aulas de uma turma de segundo ano do Ensino Médio. Esse professor, na entrevista, afirmou ter participado de todas as reuniões promovidas pela SEED e pelo Núcleo no período de elaboração e organização das Diretrizes. Confirmou também que havia utilizado as Diretrizes como fonte principal para elaboração de seu planejamento. O professor relata que, segundo seu próprio entendimento, as Diretrizes orientam que o professor ensine por meio de projetos, desde que estes envolvam os conteúdos estruturantes da proposta. Salientamos mais uma vez que hora nenhuma conseguimos identificar na proposta das Diretrizes essa sugestão de trabalhar com projetos.

De acordo com as aulas desse professor foi possível elaborar o seguinte quadro, seguindo nossa ficha de observação:

PROCEDIMENTOS		FREQUÊNCIA TOTAL
Iniciativa Docente	Unilateral	00
	Reflexiva	07
	Espontaneísta	04
Resposta Discente	Negativa	04
	Refletida	02
	Sem argumento (indução)	01
Iniciativa Discente	Antecipação negativa	03
	Antecipação Reflexiva	02
	Antecipação espontânea	03
Resposta Docente	Sem consideração	01
	Receptiva	03

Quadro 9 – Observações referentes ao professor “I”:

No que se refere à iniciativa docente, elas diferem bastante entre uma aula e outra, tendo em vista que em duas aulas o professor deu andamento ao

projeto do bimestre, que tem como tema a Dança e a outra aula, intitulada pelo professor como “aula bônus”, os alunos tinham a liberdade para optarem por aquilo que quisessem fazer.

Nas aulas destinadas ao projeto a iniciativa docente era mais “reflexiva”. O professor iniciou a aula com uma situação problema: organização dos grupos, por afinidade, para elaboração de uma coreografia de dança e a pesquisa sobre o ritmo musical escolhido pelo grupo. Pautados nessa situação problema os alunos se organizaram em grupos, basicamente um grupo de meninos e outro de meninas. Durante as aulas do projeto os alunos tinham um tempo, dividido entre os grupos, para a utilização do rádio para que pudessem elaborar juntos a coreografia. O professor muito pouco interferia nesse trabalho de elaboração dos alunos, salvo em algumas situações em que percebeu-se que o grupo não se entendia, nesses momentos havia uma interferência de sua parte, no intuito de auxiliá-los a chegarem a um consenso.

A princípio a resposta dos alunos quanto à proposta do projeto foi “negativa”, alguns alunos questionaram a proposta, disseram que não tinham o interesse em participar de atividades sobre dança. O professor, diante desses questionamentos ofereceu a possibilidade de alguns membros do grupo se dedicarem à parte da pesquisa teórica e os demais à montagem coreográfica, justamente para que os que não se sentissem à vontade com a dança pudessem participar também.

Alguns alunos, durante as aulas, mantiveram a postura de questionar o projeto, de refletir sobre a proposta. No momento em que começaram a se envolver mais, passaram a assumir uma postura mais “amigável”, mostrando maior aceitação e buscando, coletivamente, elaborar a coreografia.

Na segunda aula do projeto os alunos já estavam mais organizados, um dos grupos trouxe vídeos com o ritmo de música e estilo de dança escolhido pelo grupo, para que os demais grupos pudessem visualizar. Os demais grupos também se reuniram e buscavam, juntos, organizarem seus trabalhos, definir melhor o ritmo, a definição do vestuário, entre outros.

De acordo com o professor, as aulas seguiriam aquele modelo. Os grupos teriam os tempos divididos para utilização do rádio e continuariam se organizando para a elaboração das montagens coreográficas até chegar o momento de conclusão do trabalho, ou do projeto que seria a apresentação de suas

coreografias para todo o colégio. Isso nos fez acreditar que a observação de duas aulas seria o suficiente.

A respeito da aula “bônus” do professor, ela se resumia à seguinte situação: poucos alunos, do sexo masculino, jogando futsal, algumas poucas meninas jogando vôlei e, a maioria delas, sentadas na escada da quadra. Nessa aula a iniciativa do professor foi completamente espontaneísta, ou seja, não houve interferência nenhuma por parte do docente no que se refere a tal situação. O professor argumentou dizendo que os deixava completamente livres, mantinha uma aula bem “lúdica”, pois já estavam trabalhando o suficiente nas aulas do projeto, por isso intitulava a aula como “bônus”, era um presente para os alunos pelo esforço demonstrado na execução do projeto de dança.

A resposta dos alunos nesse caso era “sem argumento”, em nenhum momento os alunos questionaram o professor sobre esse tipo de aula. Agiam de maneira bem espontânea, ou seja, ausente de reflexão. Aproveitando a oportunidade de dialogar com alguns dos alunos que mantinham-se sentados, questionei-os sobre aquele estilo de aula, se ocorria com freqüência. Os alunos afirmaram que sim, normalmente o professor os deixava “livres”, então os meninos praticamente se apossavam da quadra coberta e as meninas tinham que se contentar com a quadra no sol, o que provocava a ausência total de motivação para participarem das atividades.

O que pudemos notar nas aulas desse professor foi uma certa indisciplina por parte dos alunos, uma falha no que se refere ao domínio de turma, por parte do professor, muita desmotivação por parte de vários alunos e uma certa dificuldade na organização de um trabalho em equipe. Talvez esses fatores estejam ligados ao fato de o tema do projeto ser a dança, um conteúdo ainda pouco difundido nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.

Um outro fator que ficou evidente é que o professor ainda demonstra algumas dificuldades de entendimento da proposta das Diretrizes Curriculares. Em sua fala isso fica bem claro: “(...) a proposta das Diretrizes são aulas mais livres, em que o aluno possa ficar mais à vontade, aulas mais lúdicas, sem ficar cobrando os gestos técnicos dos esportes, como era feito anteriormente (...)”. Essa fala, aliada a atuação do professor nas aulas, demonstra que ainda é necessária uma maior capacitação para que os professores possam realmente compreender melhor a proposta do documento.

4 CONCLUSÃO

A necessidade de atualização profissional é algo que já não se discute mais, tendo em vista que não há como negar tal exigência diante de tantas transformações que vêm ocorrendo na contemporaneidade. Tais transformações têm exigido mudanças nos distintos segmentos sociais, entre estes segmentos está a Educação. A cada dia se exige mais do profissional ligado à Educação, como a responsabilidade de manter-se atualizado. Para isso, preconiza-se a necessidade da formação continuada como algo indispensável para uma boa atuação profissional.

No caso particular da disciplina Educação Física esta formação contínua é algo imprescindível diante das tantas transformações e mudanças de paradigmas pelas quais vem passando a área. Nota-se, na história da Educação Física diferentes perspectivas sobre o papel desta da escola, seu objeto de estudo, seu objetivo enquanto disciplina escolar. Para tanto é de fundamental importância que o professor mantenha-se em constante formação, para que possa acompanhar tais mudanças.

Temos na Educação orientações possibilitadas pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais, a Lei de Diretrizes e Base, o Currículo Básico do Paraná, que norteiam as ações na escola e o ato de ensinar. No Paraná, recentemente houve a compreensão, por parte da Secretaria Estadual de Educação, de que esses documentos precisariam passar por uma reavaliação e reorganização para que pudessem acompanhar as transformações socioculturais que têm ocorrido. Pensando dessa maneira, o Estado, em conjunto com os professores da rede estadual, elaborou as Diretrizes Curriculares do Paraná.

No intuito de averiguar o processo de elaboração desse documento, assim como a compreensão, por parte dos professores de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual de ensino, acerca da proposta e para verificar se esta realmente foi elaborada de maneira a assegurar um ensino mais significativo da disciplina é que nos lançamos a essa pesquisa. Para tanto, analisamos os documentos oficiais que já norteavam o ensino da Educação Física, e as novas Diretrizes Curriculares do Paraná, que chegou, em sua versão preliminar, no início de 2007 às escolas.

Realizamos também um diálogo com professores da rede estadual de ensino da cidade de Londrina. Estes professores, no momento, estão lecionando no Ensino Médio e já fazem parte do quadro próprio do magistério (QPM) há pelo menos dez anos. Durante esse diálogo utilizamos como instrumento orientador uma entrevista semi-estruturada.

Sabemos que elaborar um documento como as Diretrizes coletivamente, não é uma tarefa tão simples, exige dos envolvidos no processo que se reúnam, que se discuta e analise propostas, estejam dispostos a escutar a opinião dos demais envolvidos, deixando de lado às vezes, suas próprias concepções. Enfim, um trabalho coletivo tem várias implicações que podem torná-lo algo viável ou não. Durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, que durou cerca de quatro anos, houve tentativas de reunir os professores para participação de seminários, discussões coletivas, palestras, entre outras alternativas. No entanto, contamos com um número elevado de professores vinculados à rede estadual de educação e sabemos que é muito difícil reuni-los e oportunizar a participação de todos nos eventos promovidos para a discussão da proposta e a capacitação dos professores.

Essa dificuldade em reunir os professores e unificar as informações foi ressaltada pelo grupo de professores colaboradores de nossa pesquisa. Alguns desses professores chegaram a afirmar que não tiveram a oportunidade de participar de nenhum dos cursos ofertados pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) para capacitação dos professores, o que compromete a afirmação de que as Diretrizes Curriculares foram elaboradas pela SEED em conjunto com os professores.

Uma outra situação que pode ser caracterizada como falha nesse processo foi a ausência de uma avaliação minuciosa sobre a situação real das Escolas Estaduais do Paraná. Seria preciso verificar se os professores estavam utilizando os, então vigentes, documentos oficiais, para nortear suas ações pedagógicas, o seu ensinar; se as condições das escolas têm permitido ao professor ensinar de acordo com o que esses documentos preconizam qual a opinião dos professores sobre a necessidade de uma reformulação do Currículo Básico do Paraná, que era o documento oficial utilizado até então nas escolas estaduais do Estado. Percebe-se que faltou a realização de uma “leitura da realidade” atual.

Nossa inquietação é se a necessidade maior era a organização das Diretrizes Curriculares do Paraná ou a capacitação constante dos professores para uma maior compreensão da proposta. Voltamos a nos reportar a fala de Martins (2000), quando a mesma afirma que a mudança nas leis e normas não garante transformações nas práticas pedagógicas dentro das escolas; assim como não garante a mudança de perfil profissional dos professores nem de suas concepções de escola, ensino, processo ensino-aprendizagem. Isso porque o protagonista dessas mudanças é o professor. Suas ações devem mudar, de acordo com a necessidade, para que ocorram efetivas mudanças.

Consideramos que muitos professores já estavam procurando fundamentar seu ensino nos pressupostos do Currículo Básico do Paraná, dentro da perspectiva crítica de educação, pressupostos esses que pouco diferem das atuais Diretrizes. Isso ficou comprovado pelas nossas entrevistas quando muitos professores afirmaram já ensinarem, há algum tempo, sob a perspectiva crítica de educação. Entretanto, o que pudemos observar é que muitos desses professores ainda não têm uma compreensão satisfatória sobre a teoria crítica de educação, falta-lhes uma capacitação e não um novo documento.

Quando nos propuzemos a realizar essa pesquisa tínhamos algumas inquietações: compreender como foi a participação e envolvimento dos professores de Educação Física, especificamente os que lecionam para o Ensino Médio, no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares; outra inquietação era compreender qual o entendimento do ensino da Educação Física no Ensino Médio, por parte dos professores, considerando os documentos oficiais como referência. Tais questões puderam, em parte, ser solucionadas por meio dos nossos diálogos, ou, pelas das entrevistas.

Como já apontamos anteriormente, vários dos professores que colaboraram com nossa pesquisa, um total de nove professores, afirmaram não ter participado das reuniões e capacitações promovidas pela SEED. Entre os motivos citados estão:

- Insuficiência de vagas suficientes para que todos pudessem participar, salientando que em muitos desses cursos as escolas podiam enviar apenas um como representante;

- Falta de comprometimento por parte dos professores que, por vezes, deixavam de participar por não necessitarem mais de certificados e horas de capacitação para obterem elevação salarial;

- Descrença, por parte de diversos professores, de que essa intenção de realizar um trabalho coletivo era real. Alguns dos professores colaboradores afirmaram que houve apenas uma “pseudo” participação dos professores e que as Diretrizes Curriculares na verdade já vieram prontas e que foram impostas e não elaboradas pelo grupo.

Essas afirmações nos possibilitam concluir que se era realmente intenção da Secretaria Estadual de Educação que houvesse a participação de todos os professores da rede estadual de ensino na elaboração das Diretrizes Curriculares, isso não ocorreu na prática. Afirmamos isso diante da comprovação de que a participação dos professores não foi unânime.

No caso específico da disciplina Educação Física, temos acompanhado a tentativa de uma mudança de paradigma sobre a área de conhecimento da mesma, assim como do encaminhamento metodológico das aulas há algum tempo. Notamos que os documentos oficiais, anteriores às Diretrizes Curriculares, já assinalavam a necessidade dessa mudança de paradigma, o que não foi uma novidade desse documento.

Podemos afirmar, também, que os professores têm acompanhado as mudanças as quais têm se exigido com relação ao ensino da Educação Física e, com isso, têm mudado suas concepções sobre a área de conhecimento da Educação Física. Entre os professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa²⁷ já existe um consenso de que a Educação Física não pode mais ser tratada como uma área de fazer ou como sinônimo de Esporte. Os professores já compreendem que existe um rol de conhecimentos específicos relacionados à disciplina, o que a torna única. Existe um entendimento de que há um objeto de estudo próprio para a Educação Física e que este vai além do conteúdo esporte, que por muito tempo foi tido como, se não o único, priorizado pela disciplina, especialmente no Ensino Médio.

Notamos, contudo, haver ainda muitas dúvidas por parte dos professores. Muitos ainda não se sentem plenamente preparados nem à vontade o

²⁷ Salientamos novamente que muitos professores se recusaram a participar da pesquisa, o que prejudicou a qualidade de nossos estudos e comprometeu um pouco nossas conclusões.

suficiente para ensinar de acordo com essa nova visão de ensino. Nessa perspectiva compreende-se o aluno e seu corpo como um todo, e por isso não podemos mais separar em corpo e mente e que nos leva a considerar que o movimento também tenha que ser visto na perspectiva de movimento uno. Não é possível mais ponderar o movimento como algo mecânico e automatizado, como por muito tempo se considerou, é preciso contextualizá-lo.

Essa contextualização é primordial para que o aluno estabeleça relações entre seu movimentar e o contexto social. Ele precisa compreender o quanto se movimentar ou não interfere na qualidade de vida das pessoas; o quanto as pessoas dependem do seu movimentar para desempenhar diversas funções no mercado de trabalho, para estabelecerem contato uns com os outros, para expressarem sentimentos, entre outras coisas que nos são possibilitadas pelo nossos movimentos corporais.

Sabemos que para nos livrarmos dessa dicotomia, corpo/mente, que se estabeleceu por tanto tempo na nossa cultura, demandará um longo período. Percebemos que os professores colaboradores entendem que a atuação do profissional de Educação Física hoje exige mais que domínio de técnicas e habilidades esportivas variadas. Mesmo que grande parte dos ensinamentos do professor ainda se refira ao esporte, já existe o entendimento de que este não pode ser o único conteúdo a ser ensinado. O esporte ainda é a maior referência desses professores que ainda não conseguiram romper com esta ligação tão forte estabelecida entre a Educação Física e o Fenômeno Esporte.

Os documentos analisados ressaltam a necessidade de ensinar aos alunos a intencionalidade dos movimentos e contextualizá-los. O que pudemos notar é que não falta aos professores a compreensão dessas novas exigências, todavia, a formação acadêmica que esses profissionais tiveram não lhes permite ensinar sob essa ótica, tendo em vista que não possuem conhecimentos suficientes sobre como ensinar nessa perspectiva. Essa falha no que se refere ao conhecimento acerca das teorias e correntes de ensino pode, em parte, podem ser de responsabilidade dos pelos cursos de formação, principalmente os cursos iniciais: as graduações. Sabe-se que desde a década de 90, com a implantação do Currículo Básico do Paraná, já há o direcionamento para a perspectiva crítica de ensino-aprendizagem. Os professores já deveriam, portanto, ter uma melhor formação nesse sentido, ou seja, os cursos de graduação poderiam auxiliar mais os profissionais sobre essa teoria de ensino.

Isso nos leva a afirmar ainda com mais segurança a grande importância do professor manter-se sempre atualizado e dar continuidade a sua formação acadêmica. Claro, isso não deve partir apenas do professor, o governo também deve possibilitar oportunidades de capacitação para o docente.

No meu caso, em particular, posso confirmar a importância da formação continuada pela minha própria experiência. Após o término da graduação ingressei em um grupo de estudos promovido pela Universidade Estadual de Londrina²⁸. Esse grupo de estudos colaborou em muito para que minha atuação profissional fosse melhorada, não apenas pelo estudo de textos e discussão dos mesmos, mas sobretudo, pela troca de experiências, anseios, dificuldades, e até mesmo frustrações entre os colegas, membros do grupo.

Existem diversos artigos produzidos por esse grupo de professores, que já se reúnem há mais de oito anos. Esse grupo se renova a cada ano e já conseguiu organizar três edições de ciclos de palestras e oficinas, justamente para difundir a possibilidade desse novo ensinar na Educação Física. Da mesma maneira, essa nova concepção de área de ensino, que entende a disciplina como a área de conhecimento que permite ao aluno a compreensão sobre o seu movimento e as implicações tanto do movimentar-se, como do não movimentar-se.

Dessa maneira, nossas análises sobre as Diretrizes Curriculares nos permitem chegar às seguintes conclusões:

- As Diretrizes Curriculares não apresentam inovações em comparação com os demais documentos oficiais que norteiam o ensino da Educação Física. Retomando nossas análises sobre os documentos legais podemos nos recordar que desde a implantação do Currículo Básico do Paraná, na década de 90, já se primava por um ensino embasado na teoria crítica de ensino. Os Parâmetros Curriculares também já indicavam essa perspectiva de ensino, ou seja, um ensino com sentido e significado, pautado nos pressupostos da teoria crítica de ensino. A necessidade de pautar o ensino na concepção crítica de ensino não é inovador, assim como, no caso específico da Educação Física, os conteúdos também não apresentam

²⁸

novidades. Por tanto, não conseguimos vislumbrar inovações significativamente estruturais nesse novo documento.

- A participação dos professores no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares não foi unânime; muitos professores não participaram dos cursos de capacitação ou semanas pedagógicas que tinham como tema a discussão e análise das Diretrizes. Esse fato se explica pela dificuldade de reunir todos os professores. Tal justificativa está relacionada em parte a falta de comprometimento dos profissionais da área, que por vezes não participam por não precisarem mais de elevação salarial. E está atrelada também a problemas relativos à organização dos cursos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), que nem sempre abrange o coletivo de professores.
- A compreensão por parte dos professores acerca do documento não é satisfatória, tendo em vista que a maioria deles não o conhece plenamente, fato esse constatado por meio de nossos diálogos com os mesmos;
- A proposta das Diretrizes Curriculares, no que diz respeito aos conteúdos específicos da Educação Física não foi aceita plenamente pelos professores, que discordam que haja condições de se ensinar tudo o que a mesma propõe. Entre os motivos para tal alegação estão as condições precárias quanto ao espaço físico e materiais didáticos das escolas estaduais. Além disso, os professores alegam também que há uma resistência por parte dos alunos para aceitarem as inovações no ensino de Educação Física. Este seria mais um fator apontado pelos professores para explicar a falha em ensinar sob a perspectiva das Diretrizes Curriculares. No entanto, retomando a nossa análise de dados, onde pudemos comprovar, por meio de pesquisa realizadas com alunos de Ensino Médio, que eles muitas vezes deixam de participar das aulas de Educação Física por não perceberem sentido nas aulas ou pela mesmice da mesma, que se repete ano após ano. Isso não se caracterizaria

uma resistência gratuita, como afirmam vários professores, mas uma resistência que é fruto da ignorância, da incompreensão e que deve ser transformada.

Diante de tais constatações sinalizamos com algumas ações que poderiam colaborar para que a implantação da nova proposta seja feita de maneira mais eficaz:

1. Proporcionar um maior envolvimento por parte dos professores com a implantação da proposta, permitindo aos mesmos a oportunidade de participarem mais das reuniões realizadas pela SEED e pelo Núcleo de Educação;
2. Organizar grupos de estudos que realmente sejam viáveis aos professores e que os estimulem a participar, buscando verificar quais os anseios, dificuldades, necessidades dos professores, para que o estudo em questão seja significativo para eles;
3. Acompanhar mais de perto o trabalho dos professores, oferecendo a eles respaldo para suas ações metodológicas;
4. Verificar as reais condições das escolas paranaenses, especialmente no que tange ao espaço físico e aos materiais didáticos destinados às aulas de Educação Física;
5. Realizar reuniões mais freqüentes com os professores, visando obter um *feedback* sobre as dificuldades e os sucessos dos professores na implantação da nova proposta, assim como oportunizar mais

tempo para que os professores possam compartilhar suas experiências.

Essas seriam algumas das nossas sugestões, esperamos que o trabalho tenha permitido, no mínimo, uma reflexão sobre o tema Educação Física no Ensino Médio e que as sugestões apontadas possam trazer benefícios para uma mudança gradual e consciente do ensino dessa disciplina nas Escolas Estaduais de Londrina e, quem sabe, do Paraná. Temos consciência de que seriam necessários outros estudos para que pudéssemos acompanhar, com mais profundidade, as ações pedagógicas dos professores e o acompanhamento da Secretaria de Estado da Educação (SEED) com relação à implantação das Diretrizes Curriculares. Novas pesquisas devem ser feitas para que seja analisado a realidade das escolas estaduais do Estado do Paraná, as condições de ensino, de infra-estrutura das escolas, entre outros. É importante que essa leitura da realidade seja feita que os professores sejam capacitados e acompanhados de maneira mais eficaz, para que as mudanças possam se efetivar. Essa seria uma tarefa para, quem sabe, um futuro doutorado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4ª.ed. Campinas: Papirus, 1995.

O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, nº.1, PUC/SP, 1995.

ANGELI, Evânia N. A sistematização dos Conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar: a teoria na prática. In: VII ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – VII EnFEFE, 2003, Niterói, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro, 2003. p.68-72.

ARCO-VERDE, Yvelise F. de S. Reformulação Curricular nas Escolas Públicas do Paraná. **Secretaria de Estado da Educação – SEED**, Paraná, s/d.

BETTI, Irene R. Educação Física e Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de São Carlos – SP, 1998.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, agosto, 1999.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 2º de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**. A história que não se conta. São Paulo: Papyrus, 1998.

CURRÍCULO BÁSICO DO PARANÁ, Curitiba, 1990.

DAMAS, Maria J.; KETELE, Jean-Mariede. **O processo de observação em relação com processos de avaliação, de diagnóstico, de julgamento e de medida**. Coimbra: Livraria Almedina, 1985.

DOMINGUES, José L.; TOSCHI, Nirza S.; OLIVEIRA, João F. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Campinas: **Educação e Sociedade**. vol.21, n.70 Abril, 2000.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GALLARDO, Jorge S. Perez. **Preparação profissional em Educação Física: um estudos dos currículos das escolas de Ed. Física do Estado de São Paulo e sua relação com a Ed. Física na Pré-Escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau**. **Dissertação de mestrado**. São Paulo: EEF/USP, 1988.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GHIRALDELLI, J. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**, São Paulo: Loyola, 1988.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, J. R. P. de. Caracterização Acadêmica e Profissional da Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, USP. vol.8, n.2 , p. 54-67, 1994.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARNIZENEK, Adriano; NETO, Alfredo Feres. A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física. **Revista do Professor**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd105/motivação-de-adolescentes-nas-aulas-de-educação-física.htm>. Acesso em: 10 dez. 2007.

MARTINS, Angela M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p.67-87, março, 2000.

MEDINA, João P. S. **O brasileiro e seu corpo**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1990.

NUNES, César M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade** Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n.74, ano XXII, p.27-42, abril 2001.

PALMA, Ângela P. T. V. O desenvolvimento do conhecimento Humano na Educação Infantil: o discurso do professor de Educação Física. **Dissertação de Mestrado**. Piracicaba – SP, 1997.

PALMA, José A. V. A Educação Física no currículo básico para a escola pública do Paraná: uma análise do discurso pedagógico dos professores. **Dissertação de Mestrado** – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 1997.

PALMA, José A. V. A. Formação Continuada do Professor de Educação Física: Possibilitando práticas reflexivas. 2001. 96f. **Tese de Doutorado** (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2001.

PARANÁ¹. Secretaria de Estado da Educação. Orientações Curriculares: Departamento de Ensino Médio: Educação Física, julho 2005.

PARANÁ². Secretaria de Estado da Educação (SEED); Superintendência de Educação (SUED), Departamento de Ensino Médio (DEM). Histórico da reestruturação curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná, 2003/2005, 2005?.

PARANÁ³. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Identidade do Ensino Médio, julho de 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Diretrizes Curriculares de Educação Física para o Ensino Médio (versão preliminar), julho de 2006.

ROSA, Maria V. de F. P. do C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: Método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SALADINI, A. C. O jogo na Educação Física: a concepção dos professores em jogo. **Dissertação de Mestrado**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

SILVA, A. R. da S. Característica do Profissional de Educação Física no mercado de trabalho de Londrina, formados a partir do currículo implantado em 1990 "UEL". **Monografia (Especialização)** – Londrina, 1997.

SOARES, Carmem L. (org.) **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO, Samuel de. A Educação Física na escola: ação docente de 1º e 2º graus. **Dissertação (mestrado)** - São Carlos: Ufscar, 1992.

TOJAL, João B. A. **Currículo de graduação em Educação Física: a busca de um modelo**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1989.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ZIBAS, Dagmar. Reforma do Ensino Médio: Lições que vêm da Espanha? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.12, Set/Out/Nov/Dez 1999.

ANEXOS

ANEXO 1
Roteiro de Entrevista

Anexo 1 – Roteiro de Entrevista:

- Dados Pessoais:

1. Qual sua idade e há quanto tempo atua como professora QPM da rede estadual?
2. Há quanto tempo atua com o ensino médio nas escolas estaduais?
3. Qual o grau de formação acadêmica?

Conhecimento do Referencial curricular, sobre as Diretrizes Curriculares:

1. Uma das propostas do Estado quanto à elaboração das Diretrizes Curriculares era que os professores participassem efetivamente de sua elaboração. Qual seu envolvimento nesse processo de elaboração?
2. Considera que os cursos de capacitação oferecidos pelo governo têm sido o suficiente para que ocorra uma boa compreensão acerca dos pressupostos das Diretrizes? Em seu julgamento o que seria apropriado que se fizesse para que houvesse uma maior compreensão acerca da mesma?
3. As Diretrizes trazem em seu texto apontamentos que a consideram como algo inovador, você concorda com isso?
4. Com relação ao processo de avaliação, qual a grande diferença apontada pelas Diretrizes entre os métodos utilizados anteriormente para avaliar os alunos e os propostos pela mesma?
5. Com relação à escolha da Teoria de Ensino e a abordagem metodológica feita pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Física do ensino médio do Paraná, qual sua compreensão sobre a mesma, você já a conhecia? Já a utilizava em suas aulas?
6. O Governo do Estado tem possibilitado a oportunidade dos professores participarem de grupos de estudos, você participa, ou participou de algum?
7. Esses grupos de estudos colaboram para que ocorra uma maior compreensão acerca das Diretrizes Curriculares?

Se o professor tem se orientado pelas diretrizes

8. Ao elaborar seu Plano Anual, para a disciplina, você utilizou as diretrizes como fonte de informação?
9. Você encontrou dificuldades para preparar suas aulas de acordo com os pressupostos das diretrizes?

10. As Diretrizes Curriculares foram elaboradas com o intuito de facilitar e orientar o trabalho dos professores, na sua concepção, isso tem acontecido na prática, ou seja, as Diretrizes têm contribuído para que sua atuação profissional seja melhor?

Concepção de Educação Física que as diretrizes apontam

11. Quais as diferenças mais relevantes entre as propostas anteriores e a proposta atual para a disciplina Educação Física?

12. De acordo com as diretrizes, qual é papel da Educação Física no Ensino Médio?

13. Considera que a Diretriz contempla plenamente os objetivos traçados para o Ensino Médio atual? E os objetivos da Educação Física?

14. Você considera esse objetivo, estabelecido nas diretrizes, adequado ao modelo educacional vigente?

15. Considera que as Diretrizes Curriculares do Paraná estão de acordo com o que a LDB e as Diretrizes Nacionais determinam como objetivo do Ensino Médio hoje?

Sugestão dos conteúdos no documento

16. Com relação aos conteúdos apontados pelas Diretrizes para a Educação Física, você considera que os mesmos sejam adequados à realidade escolar? Considera algum desses conteúdos impróprio, ou inadequado para ser viabilizado na escola? Qual e por que motivo?

17. Você considera que algum conteúdo deixou de ser contemplado pelas Diretrizes, apontaria mais conteúdos a serem privilegiados pela disciplina no Ensino Médio?

ANEXO 2
Modelo de Ficha de Observação

